

CHOWANNA

2019

TOM 2 (53)

Poznanie jak najszersze różnych zagadnień życia będzie najlepszą drogą samokształceniową wychowawcy [...]. Pozwoli na zrozumienie wzajemnej łączności i zależności w mechanizmie życia społecznego, na zrozumienie znaczenia jednostki i jej roli w tym życiu [...]. I dalej, przez wnikanie w sploty zjawisk życiowych, przez ujęcie historyczne procesu gromadzenia się skarbu kultury, przez spojrze-
nie z pewnej perspektywy na dorobek pokoleń przeszłych i na pracę teraźniejszości, na współzależność i współtwórczość życia jednostki i gromady, na pewne wartości, które ona wnosi dla przyszłości – zrozumie wagę dobrze spełnianej pracy swojej choćby na najdrobniejszym odcinku życia, zrozumie zadanie swoje, pojmie jego powagę i to go doprowadzi do wejrzenia w siebie i zrozumienia swoich pobudek działania w nurcie zespolonego życia.

Maria Grzegorzewska
(„Chowanna” 1937)

W numerze między innymi

W stronę resocjalizacji

Perspektywa historyczna i współczesna



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO





CHOWANNA

2019

TOM 2 (53)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskowski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szkudlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczęsany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pajak (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu / Contributing editor

Danuta Raś

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 227)
tel. 32 359 97 38, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
-----------------------	---

Część monograficzna

W stronę resocjalizacji Perspektywa historyczna i współczesna (pod redakcją Danuty Raś)

W stronę resocjalizacji – perspektywa historyczna i współczesna (wstęp) (<i>Danuta Raś</i>)	13
<i>Danuta Raś</i> : Resocjalizacyjne konteksty w działalności Kościoła. Nawracanie grzeszników i zapobieganie przestępstwom	17
<i>Ewa Bielska</i> : Teoretyczne podstawy metodyki resocjalizacji w Polsce na przestrzeni dekad (wybrane konteksty)	37
<i>Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz</i> : Efektywność resocjalizacji nieletnich prowadzonej w środowisku zamkniętym w Polsce	49
<i>Monika Urbanek</i> : Wolontariat środowiska akademickiego jako współczesna forma oddziaływań penitencjarnych – na przykładzie działań członków Koła Naukowego „Resocjalizacja” z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu	69

Studia i rozprawy

<i>Małgorzata Bereźnicka</i> : Seksting w doświadczeniach studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe	87
<i>Gerison Lansdown</i> : Children’s Participation: A Journey Still Unfolding	111

Danuta Borecka-Biernat: Ocena poznawcza jako czynnik determinujący strategie agresji w radzeniu sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego	135
Ewa Kantowicz: Uniwersytet i jego rola w kształtowaniu kompetencji profesjonalnych w polu pracy socjalno-wychowawczej	161
Joanna Skibska: Indywidualizacja funkcjonalna jako wynik różnic w rozwoju dzieci	177
Dominik Lalak: Dwuwymiarowa koncepcja szczęścia (hedonizm i eudajmonia) oraz jej osobowościowe korelaty w perspektywie psychologicznych badań narracyjnych	197
Bożena Zawadzka, Justyna Żelichowska: Choroba przewlekła dziecka jako sytuacja trudna dla rodziny, wymagająca wsparcia na poziomie lokalnym	225
Lucie Zormanova: Parental Support of Bilingualism in Children Attending Schools and Kindergartens with the Polish Language of Instruction in Zaolzie	247

Recenzje, komunikaty, polemiki

Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Anna Wiłkomirska: <i>Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)</i> . Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, 274 s., ISBN 978-83-235-3492-1 (Agata Rzymetka-Frąckiewicz, Teresa Wilk)	265
<i>Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce</i> . Pod redakcją naukową Macieja Bernasiewicza oraz Moniki Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 408 s., ISBN 978-83-226-3461-5 (wersja drukowana), ISBN 978-83-226-3462-2 (wersja elektroniczna) (Marek Łukasiewicz)	275

Table of Contents

From the Editors	9
----------------------------	---

Monographic Part

Towards Resocialization – a Historical and Contemporary Perspective (edited by Danuta Raś)

Towards Resocialization – a Historical and Contemporary Perspective (Introduction) (<i>Danuta Raś</i>)	13
<i>Danuta Raś</i> : Resocialization-Oriented Facets of the (Roman Catholic) Church Activity. Converting Sinners and Preventing Crime	17
<i>Ewa Bielska</i> : Theoretical Bases of Social Rehabilitation Methodol- ogy in Polish Theoretical Discourse over Decades (Selected Contexts)	37
<i>Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasie- wicz</i> : Efficiency of Juvenile Social Rehabilitation in Locked Residential Treatment Facilities in Poland	49
<i>Monika Urbanek</i> : Volunteer Work of the Academic Community as a Contemporary Form of Penitentiary Actions – Based on the Activities Undertaken by Members of the “Resocialization” Academic Circle at the State Higher Vocational School in Racibórz	69

Studies and Essays

<i>Małgorzata Bereźnicka</i> : Sexting in Experiences of National Se- curity Students	87
<i>Gerison Lansdown</i> : Children’s Participation: A Journey Still Un- folding	111

Danuta Borecka-Biernat: Cognitive Assessment as a Determining Factor of the Aggressive Strategy of Coping in a Social Conflict Situation by Junior High School Students	135
Ewa Kantowicz: University and Its Role in Developing Professional Competencies in Social and Educational Work	161
Joanna Skibska: Functional Individualization as a Result of Developmental Differences in Children.	177
Dominik Lalak: The Two-Dimensional Concept of Happiness (Hedonism and Eudemonism) and Its Personality Correlates in the Perspective of Narrative Psychology Studies	197
Bożena Zawadzka, Justyna Żelichowska: Childhood Chronic Illness as a Difficult Situation for Family, Which Requires Support at the Local Level	225
Lucie Zormanová: Parental Support of Bilingualism in Children Attending Schools and Kindergartens with the Polish Language of Instruction in Zaolzie	247

Reviews, Reports, Polemics

Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Anna Wiłkomirska: <i>Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)</i> . Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, 274 pp., ISBN 978-83-235-3492-1 (Agata Rzymetka-Frąckiewicz, Teresa Wilk)	265
<i>Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce</i> . Pod redakcją naukową Macieja Bernasiewicza oraz Moniki Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 408 pp., ISBN 978-83-226-3461-5 (wersja drukowana), ISBN 978-83-226-3462-2 (wersja elektroniczna) (Marek Łukasiewicz)	275

Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion	9
-----------------------------	---

Monographischer Teil

Auf dem Weg zur Resozialisierung – eine historische und zeitgenössische Perspektive (unter der Redaktion von Danuta Raś)

Auf dem Weg zur Resozialisierung – eine historische und zeitgenössische Perspektive (Einleitung) (<i>Danuta Raś</i>)	13
<i>Danuta Raś</i> : Resozialisierungskontexte in der Tätigkeit der Kirche. Bekehrung der Sünder und Verbrechensvorbeugung	17
<i>Ewa Bielska</i> : Theoretische Grundlagen der Resozialisierungsmethodik in Polen im Laufe der Jahrzehnte (ausgewählte Kontexte)	37
<i>Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz</i> : Wirksamkeit der Resozialisierung von Minderjährigen im geschlossenen Umfeld in Polen.	49
<i>Monika Urbaneck</i> : Freiwilligendienst im akademischen Umfeld als zeitgenössische Form der Strafvollzugseinwirkungen – am Beispiel der Aktivitäten von Mitgliedern der universitären Forschungsgruppe „Resozialisierung“ an der staatlichen Berufshochschule in Ratibor	69

Studien und Abhandlungen

<i>Małgorzata Bereźnicka</i> : Sexting in den Erfahrungen der Studierenden der Fachrichtung: Nationale Sicherheit	87
<i>Gerison Lansdown</i> : Partizipation eines Kindes. Auf dem Weg zur Umsetzung	111

Danuta Borecka-Biernat: Kognitive Bewertung als Faktor, der die Aggressionsstrategien der Gymnasialschüler determiniert, mit deren Hilfe sie angesichts des sozialen Konflikts mit sich zurecht kommen	135
Ewa Kantowicz: Universität und ihre Rolle bei der Gestaltung professioneller Kompetenzen im Bereich der Sozial- und Erziehungsarbeit	161
Joanna Skibska: Funktionale Individualisierung als Ergebnis der Unterschiede in der Kinderentwicklung	177
Dominik Lalak: Das zweidimensionale Konzept des Glücks (Hedonismus und Eudaimonie) und seine Persönlichkeitskorrelate aus der Perspektive der psychologischen narrativen Studien	197
Bożena Zawadzka, Justyna Żelichowska: Chronische Krankheit eines Kindes als schwierige Situation für Familien, die Unterstützung auf lokaler Ebene benötigen	225
Lucie Zormanova: Zur Förderung der Zweisprachigkeit bei Kindern, die Schulen und Kindergärten mit Polnisch als Unterrichtssprache im Olsagebiet besuchen, durch ihre Eltern	247

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Anna Wiłkomirska: <i>Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)</i> . Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, 274 S., ISBN 978-83-235-3492-1 (Agata Rzymetka-Frąckiewicz, Teresa Wilk)	265
<i>Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce</i> . Pod redakcją naukową Macieja Bernasiewicza oraz Moniki Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 408 S., ISBN 978-83-226-3461-5 (wersja drukowana), ISBN 978-83-226-3462-2 (wersja elektroniczna) (Marek Łukasiewicz)	275



Od Redakcji

Resocjalizacja oznacza „ponowną socjalizację, a więc powtórne uspołecznienie jednostki nieprzystosowanej społecznie w celu umożliwienia jej poprawnego funkcjonowania w powszechnie akceptowanych rolach życiowych i społecznych. Proces socjalizacji rozumiany jako pozytywna edukacja społeczna odbywa się dzięki działaniu wszechobecnych w zbiorowościach ludzkich pozaintencjonalnych mechanizmów: naśladownictwa, identyfikacji i internalizacji. Natomiast proces resocjalizacji ma charakter intencjonalnych działań metodycznych ukierunkowanych na odwrócenie zaistniałego efektu socjalizacyjnego, a więc trwałą zmianę sposobów pełnienia ról życiowych i społecznych przez osobę, którą dotychczas określaliśmy jako nieprzystosowaną społecznie”¹. Współczesne dylematy resocjalizacyjne w aktualnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej analizowane są przez wielu przedstawicieli pedagogiki resocjalizacyjnej. Marek Konopczyński podkreśla między innymi: „Zmieniły się warunki polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe. Nastąpił niespotykany dotąd rozwój cywilizacyjny, szczególnie w zakresie infrastruktury społeczno-technicznej »nowych mediów«, które zmieniły przestrzeń socjalizacyjno-wychowawczą. Ta tradycyjna, dotychczasowa, oparta przez tysiące lat na bezpośrednich relacjach interpersonalnych zamienia się na naszych oczach w nową socjalizację

¹ M. Konopczyński: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Impuls-Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2014, s. 9.

wirtualną. Dokonuje się więc rewolucja cywilizacyjno-mentalna w zakresie jakości relacji międzyludzkich i ich fundamentalnych następstw o charakterze społeczno-wychowawczym. Dynamicznie rozwijające się przez ostatnie kilkadziesiąt lat aksjologiczno-teoretyczne i metodyczne konteksty pedagogiki resocjalizacyjnej od początku wywoływały dyskusje i spory wśród przedstawicieli nie tylko nauk o wychowaniu, ale również innych dyscyplin naukowych, szczególnie prawników, socjologów i psychologów. Jednocześnie jednak zarówno wśród akademickich pedagogów resocjalizacyjnych, jak i wychowawców-praktyków, niemal od początku zaistnienia naszej dziedziny naukowej pojawiały się głosy mówiące o rozbieżnościach pomiędzy przyjętymi założeniami teoretycznymi i wynikającymi z nich metodami postępowania a efektami praktycznymi tych zabiegów. W największym skrócie możemy powiedzieć, że wspomniane rozbieżności spowodowały, że wokół rzeczywistości resocjalizacyjnej narosło wiele wątpliwości i nieporozumień. Pojawiło się też wiele błędnych przekonań na jej temat². Toczy się więc nieustająca wymiana poglądów na temat naukowych koncepcji resocjalizacyjnych, metod oddziaływań wychowawczych w procesie resocjalizacji, ich efektów oraz funkcjonowania instytucji resocjalizacyjnych. Zapraszamy Czytelników do lektury artykułów zawartych w tym tomie „Chowanny”, które prezentują niektóre głosy w tej toczącej się na wielu płaszczyznach (naukowej i praktycznej) dyskusji.

² Ibidem, s. 11. Zob. także np. *Współczesne dylematy resocjalizacyjne. W stronę twórczej resocjalizacji. Księga dedykowana Profesorowi Markowi Konopczyńskiemu*. Red. W. Ambrozik, A. Kieszowska, K. Sawicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.

Część monograficzna

**W stronę resocjalizacji
Perspektywa historyczna
i współczesna**

pod redakcją
Danuty Raś



W stronę resocjalizacji – perspektywa historyczna i współczesna (wstęp)

Pół wieku temu, w roku 1971, ukazała się ważna publikacja naukowa Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego *Pedagogika resocjalizacyjna*. Odpowiadała wtedy na pilne zapotrzebowanie społeczne wychowawców w zakładach resocjalizacyjnych i teoretyków zajmujących się problemem resocjalizacji, niedostosowania społecznego, prawa, psychologii i pedagogiki specjalnej. Wydanie *Pedagogiki resocjalizacyjnej* było poprzedzone ukazaniem się prac znaczących dla znajomości specyfiki przestępczości nieletnich i dorosłych w Polsce po II wojnie światowej, jak praca Stanisława Jedlewskiego *Nieletni w zakładach poprawczych* (1962) oraz publikacja Adama Podgóreckiego *Socjologia prawa* (1966). Publikacje te otwierały okres zainteresowania przestępczością, głównie problemami nieletnich i warunkami życia rodzin zagrożonych, patologią społeczną oraz wychowaniem w zakładach dla nieletnich. Było to nowe podejście do problemu nieletnich i resocjalizacji, oparte na doświadczeniach z okresu dwudziestolecia międzywojennego oraz okresów wcześniejszych. W tych pracach z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku akcentowano potrzebę znajomości realiów życia z powodów ekonomicznych, społeczno-zdrowotnych, przede wszystkim zaś stworzono wspólny system oddziaływania na młodzież zagrożoną demoralizacją i nieletnich przestępców oparty na znajomości potrzeb, warunków życia i wychowania w placówkach wychowawczo-poprawczych i karnych.

Prace Czapówa i Jedlewskiego cechuje nie tylko realność opisu wychowania, specyfiki odbioru świata i potrzeb nieletnich, ale przede wszystkim humanitarne, zaangażowane i życzliwe podejście do nielet-

nich i dorosłych przestępców. Obok podejścia do wychowanka opartego na realizmie akcentowano konieczność stawiania nieletnim wymagań w procesie wychowania resocjalizacyjnego.

Stanisława Jedlewskiego miałam okazję spotkać osobiście najpierw w trakcie prowadzenia przez Profesora pedagogicznych seminariów doktorskich na Uniwersytecie Warszawskim, a w końcu lat osiemdziesiątych w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. W tamtym czasie Jedlewski dostrzegł nowy problem z zakresu pedagogiki społecznej – oprócz problemów resocjalizacji nieletnich i kształcenia (formowania) kadry pedagogicznej. Chodziło o konieczność organizowania form wsparcia dla młodych i niesienia im pomocy w zdobyciu własnego mieszkania. Wtedy działalnością pedagogiczną, społeczną i resocjalizacyjną na Uniwersytecie Warszawskim zajmowali się już naukowcy z młodego wówczas pokolenia – pasjonaci, jak Lesław Pytka, Jacek Kurczewski, Małgorzata Fuszara, Tamara Zacharuk, Katarzyna Sawicka, Marek Konopczyński. Znaczącą pozycję w tym gronie zajmował znawca problemów socjalnych osób marginalizowanych profesor Andrzej Tymowski. Zespół pedagogiki resocjalizacyjnej pod opieką profesora Jedlewskiego nadawał kierunek badaniom nad przestępczością nieletnich, resocjalizacją, problemami socjalnymi i ekskluzyją społeczną. O swojej pracy w tamtych latach zgromadzeni wokół profesora naukowcy powiedzieli: „Mieliśmy kilkaset siostr i braci”¹. Mówili: „My wszyscy z niego” – myśl i zaangażowanie Stanisława Jedlewskiego udzielała się jego studentom, przyszłym pracownikom naukowym i wychowawcom zakładów dla nieletnich.

Prezentowany tom „Chowanny” poświęcony jest problemom resocjalizacji. Ta dziedzina nauki i działalności praktycznej cieszyła się wielkim zainteresowaniem w końcu XX wieku – wielu studentów na uczelniach wyższych pragnęło studiować resocjalizację i pracować z trudną młodzieżą. Dziś można stwierdzić, że nastąpiło w pewnym stopniu „nasylenie rynku” kadrami resocjalizacyjną i penitencjarną. Przed środowiskiem naukowym stoją nowe wyzwania dotyczące teorii i praktyki wychowawczej. Problemy te są sygnalizowane w części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny”: Danuta Raś skoncentrowała się na resocjalizacyjnych działaniach Kościoła, Ewa Bielska zajęła się problemem współcześnie rozumianej metodyki resocjalizacji, Maciej Bernasiewicz i Monika Noszczyk-Bernasiewicz poruszyli kwestię efektywności prowadzonej w środowisku zamkniętym resocjalizacji nieletnich, Monika


¹ Cytat to tytuł pracy wychowanków i uczniów Stanisława Jedlewskiego – Ryszarda Abramowicza, Stefana Bratkowskiego i Romana Wójcika. *Mieliśmy kilkaset siostr i braci*. Oprac. R. Abramowicz, S. Bratkowski, R. Wójcika. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1984.

Urbanek przedstawiła problemy wolontariatu w środowisku osób skazanych i umieszczonych w placówce resocjalizacyjnej. Zaproszenie do podjęcia problemów resocjalizacji i profilaktyki społecznej było skierowane do większej liczby badaczy, niestety z różnych powodów nie przyjęli oni zaproszenia do zabrania głosu w tym tomie. Mam nadzieję, że kolejne numery „Chowanny” zostaną wzbogacone o teksty, które mogły być zamieszczone w niniejszym tomie, a być może zaproszeni autorzy podejmą zasygnalizowane problemy w innych publikacjach. Warto – kilkadziesiąt lat po ukazaniu się *Pedagogiki resocjalizacyjnej* Czapówa i Jedlewskiego – ponownie zrobić „rozeznanie” w istotnej dla resocjalizacji problematyce, nakreślić nowe kierunki poszukiwań oraz postawić nowe pytania badawcze i społeczne – z korzyścią dla praktyki resocjalizacyjno-społecznej.

Katowice, 12 września 2019 r.

Danuta Raś


Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-7208-5221>



Danuta Raś

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-7208-5221>

Resocjalizacyjne konteksty w działalności Kościoła Nawracanie grzeszników i zapobieganie przestępstwom

A gdy był jeszcze daleko, ujrzał go jego ojciec [...].

Łk 15,20

Dobry łotr i nadzieja mimo zbrodni

Święty Dyzma (Dyzmas) był jednym ze skazańców ukrzyżowanych razem z Jezusem. Zwany dobrym łotrem jest patronem nawracających się grzeszników, kapelanów więziennych, skazańców i umierających. Podczas gdy drugi łotr ukrzyżowany obok Chrystusa szydził i złořeeczył, Dyzma uwierzył Jezusowi, który – jak głosi Ewangelia – obiecał skazańcowi, że będzie on w raju (Łk 23,40–44). Kult tego świętego jest symbolem wiary w możliwość poprawy każdego człowieka oraz symbolem Bożego miłosierdzia. Co ciekawe, święty Dyzma jest patronem zarówno grzeszników, jak i księży pracujących ze skazanymi w więzieniu. Święto tego patrona przypada 26 marca; dzień wspomnienia św. Dobrego Łotra od 2009 roku jest w Polsce obchodzony jako Dzień Modlitw za Więźniów.

Wsparcie i obecność w sytuacjach traumatycznych (resilience i pedagogika dialogu) – wprowadzenie

W podnoszeniu skuteczności procesu resocjalizacji istotne są wspierające podopiecznych związki. „Ważne jest, aby podopieczny miał szansę spotkać osobę, z którą mógłby nawiązać bliskie relacje”¹. Anna Fidelus,

¹ A. Fidelus: *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2012, s. 474.

która w swojej książce rozpatruje problem readaptacji i efektywności resocjalizacji, podkreśla niekorzystne konsekwencje wyobcowania osób przebywających w więzieniu z życia społecznego, ale też pozytywne skutki zastosowania wobec skazanych metody dialogu motywacyjno-wspierającego. Metoda ta ma na celu zmotywowanie skazanego do „podjęcia pracy nad zmianą swojej sytuacji” i wsparcie procesu readaptacji społecznej². Wspieranie to zadanie dla bliskich, rodziny skazanego, ale jeśli ten jej nie posiada – a to częsta sytuacja – dla kadry penitencjarnej i psychologów, również dla duszpasterzy. Szczególnie dawniej, w wieku XX, ale też w XVIII i XIX, gdy nie było w więzieniach kadry penitencjarnej, która podejmowała rozmowy z więźniem, rolę osoby wspierającej przyjmował duszpasterz. Ten powiernik skazanego był pierwowzorem współczesnej kadry penitencjarnej, obecnie pracownicy penitencjarni przejęli część działalności duszpasterzy, nie zastąpili ich jednak całkowicie.

Teoretycy resocjalizacji duże znacznie przypisują tzw. pedagogice dialogu, szczególnie w odniesieniu do profilaktyki społecznej. Potrzeba pedagogiki dialogu jest „szczególnie odczuwana [...] na gruncie przestępczości młodzieży”³. Wobec jednostek przestępczych otoczenie często odczuwa wrogość, nie są wolni od niej nawet wychowawcy, którzy deklarują „programowo” życzliwość i wyrozumiałość. Natomiast profilaktyka respektująca zasady dialogu prowadzi do budowania obrazu wychowawcy jako osoby współodczuwającej i skutecznej w poszukiwaniu rozwiązań problemów dziecka⁴, często ukrywanych.

Ważne jest, by u osoby w trudnej, traumatycznej sytuacji wzmacniać cechę odporności i umiejętności pozytywnej adaptacji (rezyliencja, ang. *resilience*). Konieczna jest tu pomoc innych osób, życzliwych i wspierających⁵.

Brak poczucia sensu nie sprzyja pracy nad sobą, nie motywuje do wysiłku. Treści traktujące o potrzebie poszukiwania celu i sensu własnego życia znajdujemy między innymi w literaturze psychologicznej i filozoficznej. „Zdolność poczucia winy jest warunkiem bycia człowiekiem. Ta zdolność czyni nas istotami ludzkimi [...]. Nie mamy żadnej znajomości dobra i zła, jeśli nie odczuwamy ich w sobie”⁶. Nie jesteśmy

² Ibidem, s. 488.

³ B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 189.

⁴ Ibidem.

⁵ B. Urban: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 164.

⁶ L. Kołakowski: *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*. Pośl. J.A. Kłoczowski. Przekł. D. Zańko. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2014, s. 26.

zdolni do odróżnienia dobra od zła, jeżeli nie umiemy czuć się winni – pisze Leszek Kołakowski. W różnych obszarach działania społeczno-socjalnego istnieje duże zapotrzebowanie na wypracowanie stosownych standardów opieki duchowej⁷. Natomiast sens własnego życia musimy – jak stwierdza Viktor E. Frankl – odkryć, odnaleźć sami⁸. Jest to zadanie dla każdego człowieka, również tego na drodze przestępczej.

Duszpasterstwo więzienne

W zakładzie karnym znajdują się zasadniczo dwie opozycyjne wobec siebie grupy: społeczność osadzonych więźniów pozbawionych wolności na mocy prawa (Kodeksu karnego) za popełnione przestępstwa oraz grupa sprawująca nad więźniami władzę – strażników (służba ochrony) oraz wychowawców penitencjarnych. Inne osoby zatrudnione w zakładzie karnym to pracownicy administracji i służby pomocnicze, medyczne, gospodarcze. Pomiedzy nimi jest grupa duszpasterstwa więziennego i ewentualnie wolontariuszy; osoby z tych grup przebywają w zakładzie karnym z własnego wyboru.

Grupa skazanych i grupa kadry więziennej stale znajdują się w opozycji – to charakterystyczne dla sytuacji w więzieniu⁹. Od kadry zależy wiele, a właściwie niemal wszystko. Natomiast duszpasterze są osobami, które formalnie mają skazanym niewiele do zaoferowania – nie piszą orzeczeń i opinii, nie przydzielają prac, nie decydują o karach, nagrodach czy rozmieszczaniu więźniów w celach.

Nawet w okresach dużego ograniczenia przez władze państwowe dostępu do więźniów skazanych na najwyższy wymiar kary duchowni mogli się z nimi kontaktować. Od tej praktyki były w historii nieliczne wyjątki: niemiecki regulamin więzienny wprowadzony w 1940 roku uniemożliwiał wykonywanie praktyk religijnych przez Polaków w więzieniu¹⁰, po II wojnie światowej (od 1946 roku) usługę

⁷ J. Surzykiewicz: *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1 (55), s. 60.

⁸ V.E. Frankl: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Przeł. R. Skrzypczak. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2017, s. 71.

⁹ B. Hołyst: *Kryminologia*. Wyd. 5. zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 639.

¹⁰ K. Pierzchała: *Resocjalizacyjna rola kapelana więziennego w polskim systemie penitencjarnym. Analiza pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 139. Ksiądz Jan Macha z Rudy Śląskiej za usługę religijną w więzieniu został zgilotynowany w 1942 r.

religijną w polskich więzieniach kontrolował Urząd Bezpieczeństwa Publicznego – zamknięto wówczas kaplice więzienne, dążono do laicyzacji życia społecznego w więzieniu, zakazano kapelanom wstępu do więzień, „chyba że do chorych lub przed wykonaniem kary śmierci”¹¹.

Zapisy o możliwości wykonywania praktyk religijnych w polskich zakładach karnych były odnotowywane w obowiązujących regulaminach i rozporządzeniach, choć w praktyce duchowni natrafiali na trudności w realizacji posługi¹². Istotne zmiany – jak stwierdził dr Paweł Moczydłowski, dyrektor Centralnego Zarządu Zakładów Karnych – nastąpiły dopiero po roku 1990, gdy Kościół i jego nauka moralna weszły „na stałe” do więziennictwa¹³, a kapelani zostali zatrudnieni na etatach cywilnych.

Współcześnie księża – różnych wyznań – angażują się w działalność duszpasterską, ale też charytatywną, odwykową, sportowo-kulturalną na terenie wiezień. Duszpasterze oferują swą posługę nie tylko skazanym, lecz także ich rodzinom oraz kadrze penitencjarnej. Pozycja księży i ich zadania w więzieniach odpowiadają założeniom pracy profilaktycznej, resocjalizacyjnej oraz obejmują przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, obciążeniu psychicznemu kadry i pomoc w rozwiązywaniu problemów moralnych pracowników więziennictwa. Zadania te w podstawowej formie określał już ogłoszony w roku 1931 dokument, w którym opiekę religijną traktowano jako podstawowy środek wychowawczo-poprawczy, mający przez oddziaływanie nauk moralnych oraz praktyki religijne przyczynić się do poprawy skazanych (§ 179 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 20 czerwca 1931 r. w sprawie regulaminu więziennego)¹⁴.

Specyficzną formę duszpasterstwa stanowi wolontariat, uzupełniający działania kapelanów więziennictwa w ramach ich aktywności pastoralnej. Skazani podejmujący rozmowę z mającym szczególną pozycję w więzieniu duszpasterzem wiedzą, że to ktoś „spoza” więziennego świata, kto wskazuje religijny sens przemiany życia, ma obowiązek zachowania dyskrecji (tajemnica spowiedzi), jest człowiekiem dialogu (pedagogika dialogu) i służy Bogu. Rozmowa z księdzem pozwala skazanemu znaleźć spokój i nadzieję. Duszpasterze mają do przekazania skazanym, że „Pan Bóg nigdy nie widzi nas na pozycji

¹¹ Ibidem, s. 142.

¹² K. B e d y Ń s k i: *Duszpasterstwo więzienne w Polsce. Zarys historyczny*. Warszawa: First Business Collage, 1994.

¹³ K. P i e r z c h a ł a: *Resocjalizacyjna rola kapelana więziennego...*, s. 149.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 czerwca 1931 r. w sprawie regulaminu więziennego. Dz.U. 1931, nr 71, poz. 577.

straconej”¹⁵. Chodzi o to, by naszym – ludzkim – postępowaniem kierował nie tyle strach przed karą, ile obawa przed utratą Bożej miłości¹⁶. Postanowienie poprawy jest już jakimś krokiem w kierunku zmiany. Bóg widzi nas, gdy jesteśmy jeszcze daleko od Niego, gdy nie znamy i nie przestrzegamy Jego zasad. Kapłani naśladowujący Boskie podejście do człowieka grzesznego wychodzą naprzeciw skazanym, którzy są jeszcze „daleko”.

Krzyże pokutne – symbol winy i pojednania z rodziną ofiary

W prawie karnym wczesnego średniowiecza przestępstwo było czynem zabronionym, bo wyrządzało szkodę, ale było także traktowane jak grzech przeciwko Bogu. Chrześcijańska kultura prawna zakładała istnienie prawa Boskiego oraz prawa ludzkiego, ale oba te porządki nawzajem się przenikały. W średniowieczu, kiedy administracja państwowa nie była jeszcze odpowiednio rozbudowana i nie można było ścigać przestępców, przyjmowano postępowanie zmierzające do ukarania przestępcy winnego zabójstwa na kilka sposobów. Było to zwrócenie się do sądu, dokonanie krwawej zemsty na zabójcy lub ugodowe negocjacje z rodziną ofiary (tzw. system kompozycyjny). System kompozycyjny (łac. *compositio* ‘ugoda, pojednanie, układ’) rozwinął się głównie w prawie niemieckim. (Większość miast i wsi w Polsce była lokowana na prawie niemieckim). Po zapłaceniu przez zabójcę okupu stronie pokrzywdzonej zemsta ze strony rodziny ofiary i wymierzenie kary śmierci były zabronione. Do zawarcia umowy dochodziło w wyniku negocjacji między stronami przez tzw. jednaczy¹⁷ (mediatorów). Często mediatorem była osoba duchowna. W wyniku umowy zabójca był zobligowany między innymi do postawienia w miejscu popełnienia zabójstwa krzyża pokutnego i symbolicznego upokorzenia się (często z całym orszakiem krewnych) na klęczkach. Na Śląsku w okolicy Rybnika, Raciborza, Wodzisławia możemy odnaleźć ponad dwadzieścia¹⁸ krzyży pokutnych, które datuje się na okres od XIII do XVI wieku.

¹⁵ J.D. Pol: *Więzienna szansa. Religia w resocjalizacji osób pozbawionych wolności*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, 2008.

¹⁶ M. Biskup: *Obok mnie mieszka grzesznik*. „W Drodze” 2019, nr 3, s. 70.

¹⁷ J. Warylewski: *Krzyże i kapliczki pokutne (pojednania), jako element średniowiecznej jurysdykcji karnej*. „Studia Gdańskie” 2016, T. 38, s. 152.

¹⁸ Są to krzyże między innymi w Rudyszwałdzie, Olzie, Syryni, Rogowie, Lyskach, Lekartowie, Rydułtowach, Wodzisławiu, Baborowie, Dzielowie, Głogówku. J. Świerczek: *Krzyże pokutne na terenie diecezji katowickiej*. „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1990–1991, T. 23/24, s. 283.

W Polsce zachowało się około 600 takich krzyży, głównie na Śląsku w dorzeczu Odry¹⁹.

Zwyczaj stawiania krzyży spełniał różne funkcje – stawiano krzyże nagrobkowe, przeciw zarazie, dziękczynne i pokutne, te sytuowano najczęściej na miejscu popełnionej zbrodni. Morderca musiał wykucić krzyż z dużego kamienia lub postawić kapliczkę. Na krzyżach są często wyryte narzędzia zbrodni (miecz, kusza, nóż, widły itp.) i/lub symbole zawodu wykonywanego przez ofiarę. Na ziemi polskiej zwyczaj stawiania krzyży pokutnych przywędrował z Czech lub Saksonii. Stawianie krzyża pokutnego było jednym z etapów pokuty człowieka winnego morderstwa – w wyniku ugody zawartej z rodziną zmarłego zamiast kary śmierci za swój czyn sprawca zobowiązywał się do łożenia środków materialnych na dzieci ofiary (do ich pełnoletniości) oraz żonę zabitego. Oprócz tego musiał pokryć koszty pogrzebu, procesu sądowego, złożyć dar w lokalnym kościele (wosk na świece), ponadto odbyć pielgrzymkę do świętego miejsca, jak Rzym, Jerozolima, Akwizgran²⁰.

Krzyże pokutne były wykute z miejscowego surowca, najczęściej z piaskowca, granitu, głązów polodowcowych. Stawiano krzyże niewielkie (30 cm wysokości) do wysokich (250 cm), połączonych z kapliczkami. Kara ta – zamiast kary śmierci – była orzekana głównie wobec ludzi bogatych, którzy mieli środki finansowe, by pokryć koszty procesu i pogrzebu ofiary oraz zapłacić tzw. główuszczynę – ofiarę rodzinie „za głowę” zabitego, najczęściej w afekcie. Kary pieniężne płacono w formie materialnej lub w grzywnach srebra. Wykonanie krzyża i pokuta nie należały do kar publicznych nakładanych przez sądy, ale miały prywatny charakter, stąd brak odpowiednich zapisów w dokumentach prawnych²¹. Ten sposób postępowania propagował ugodę między przestępcą i rodziną ofiary, zapobiegał zemście i humanizował postępowanie wobec morderców.

Gdy spojrzymy z pedagogicznego punktu widzenia, będziemy mogli dostrzec, że miała tu miejsce skuteczna mediacja – pokrzywdzona rodzina musiała wyrazić zgodę na taki sposób ukarania mordercy. Sam sprawca zachowywał życie i nie stanowił obciążenia (jako więzień odsiadujący karę) dla społeczeństwa. Zyskiwała też rodzina ofiary, Kościół, miejscowa biedota, opłacone były koszty sądowe. Sprawca – grzesznik – odbył pokutę, sprawiedliwości stało się zadość. „Odpłata”

¹⁹ A. S c h e e r: *Krzyże pokutne w powiecie Bolesławiec czyli Śladami najstarszego wykazu krzyży pokutnych na Śląsku K. Tb. Heinzego z 1812 roku*. Świdnica: Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, 1999.

²⁰ J. W a r y l e w s k i: *Krzyże i kapliczki pokutne (pojednania)...*, s. 153.

²¹ W. M a i s e l: *Archeologia prawna Polski*. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 164.

za przestępstwo przyniosła (choć część naprawienie krzywdy, a rodzina odstępowała od krwawej zemsty na mordercy).

W wieku XIV i XV stawianie krzyży i kapliczek pokutnych było dość powszechne, później ten zwyczaj zaczął zanikać (od Konstytucji Karola V z 1532 roku i soboru trydenckiego)²². Dziś krzyże i kapliczki stanowią zabytki prawnohistoryczne, świadczą o stosowaniu w minionych czasach metody poprawy, pokuty i resocjalizacji sprawcy. Niektóre z krzyży pokutnych zostały z czasem przeniesione w okolice kościołów lub cmentarzy.

System celkowy (pokutny) i poprawa moralna

Penitencjarna postępa duszpasterska ma silne umocowanie w przeszłości. Początkowo karę więzienia stosowano wobec zakonników, którzy popełnili jakieś przewinienia. Celem klasztoru stawała się cęła pokutną, kara była pokutą. Później zaczęto stosować izolację także wobec osób świeckich. Pierwszym wychowawcą więziennym był zakonnik należący do tego samego zgromadzenia co pokutnik. Odbycie kary w samotności było podstawą systemu celkowego, opartego na izolacji, modlitwie i pracy²³.

W Polsce zwolennikiem systemu celkowego był penitencjarysta Fryderyk Skarbek, który wybudował kilka więzień celkowych: w 1935 roku w Warszawie (na 180 cel), później w Płocku, Sieradzu, Siedlcach i Kaliszu. Skarbek kładł duży nacisk na poprawę moralną więźniów i humanitarne warunki odbywania kary oraz wskazywał na ważną rolę kapelana więziennego w procesie resocjalizacji. Przed objęciem posady inspektora więziennictwa w Królestwie Polskim odbył podróż po Europie w celu zaznajomienia się z systemami odbywania kary. Szczegółne uznanie zdobył w opinii Skarbka system celkowy stosowany w więzieniu w Lozannie w Szwajcarii wobec niewielkiej liczby skazanych (104 osób). Uznanie i szacunkiem cieszył się tam duchowny (ewangelicki) sprawujący funkcję kapelana, wychowawcy – powiernika i doradcy więźniów. Był on osobą spoza systemu więziennego²⁴,

²² J. Świerczek: *Krzyże pokutne na terenie diecezji katowickiej...*, s. 279.

²³ J. Śliwowski: *Prawo i polityka penitencjarna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982; J. Górny: *Elementy indywidualizacji i humanizacji karania w rozwoju penitencjarystyki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 1996; S. Pławski: *Prawo penitencjarne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.

²⁴ F. Skarbek: *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej, w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więźniów*. W Warszawie: w Drukarni A. Gałęzowskiego i komp., 1830.

miał dostęp do każdego skazanego, co umożliwiała indywidualizację oddziaływań i nawiązywanie bliższych relacji – bez nacisku i przymusu; był też dostępny dla tych skazanych, którzy tego chcieli. Jak pisał Skarbek: „Taką zyskał ufność u więźniów i taką ma moc nad nimi, iż jego namowa i strofowanie więcej skutkuje od nagród i kar przez administrację wymierzonych”²⁵. Nadzór nad systemem pokutnym należał do osób kontaktujących się ze skazanymi, przede wszystkim do duchownego mającego częsty kontakt z więźniami. „Bez niego wszelkie usiłowania próżnemi się okażą. Jest on właściwą podporą systemu pokutnego”²⁶.

„System – to człowiek” – tak stwierdzono na mającym miejsce w 1846 roku we Frankfurcie nad Menem I Międzynarodowym Kongresie Penitencjarnym, w którym uczestniczył Fryderyk Skarbek²⁷ i Mirosław Nakwaski. Na Kongresie opowiedziano się za systemem celkowym – ale zauważono, że to nie sama cela poprawia człowieka, a inny człowiek. Skarbek akcentował konieczność poprawy moralnej skazanych i starał się stworzyć warunki do realizacji tego celu poprzez umieszczanie więźniów w osobnych celach. W jego przekonaniu rygor, represja i ich przeciwieństwo – zbyt łagodne warunki odbywania kary i zbyt hojna pomoc ubogim – nie dają spodziewanych efektów bez oddziaływania opartego na religii i zasadach moralnych²⁸.

Warunki w systemie celkowym były jednak dość trudne dla skazanego. Więźniowie byli zmuszeni pracować przez 11 godzin dziennie, tak że udział we mszy świętej lub w indywidualnych naukach religijnych mogły stanowić chwile wytchnienia. „Każdy więzień wchodząc do instytutu i otrzymawszy odzież domową, przedstawiony bywa pastrowi w izbie na to przeznaczonej, który go napomina i do poprawy zachęca. Potem zamykają go do ciemnej celi stosownie do rodzaju przewinienia przynajmniej na 3, najwięcej na 12 dni, o chlebie i wodzie [...]. Czynią to dlatego, aby mu dać czas na rozmyślania nad sobą samym, i aby mu później pracę przyjemniejszą uczynić. Po wysiedzeniu takich rekolekcji stawiony bywa więzień powtórnie przed pastora”²⁹. Po wyjściu skazanego z więzienia otrzymywało ono informacje (maksymalnie przez 5 lat) o byłym więźniu od proboszcza parafii, w której ów skazany

²⁵ Ibidem, s. 148.

²⁶ Ibidem.

²⁷ F. Skarbek: *O kongresie pokutnym odbytym we Frankfurcie nad Menem w końcu września 1846 r.* „Biblioteka Warszawska” [Warszawa] 1847, T. 1.

²⁸ F. Skarbek: *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach.* „Pamiętnik Warszawski” 1822, T. 2.

²⁹ F. Skarbek: *O więzieniach i zakładach poprawczych. Zdanie sprawy.* „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury” 1830, T. 3, s. 46–47.

aktualnie przebywał. Była to swego rodzaju kontrola byłego więźnia i nadzór postpenitencjarny nad nim.

Miłosierdzie w działaniu – realizacja idei ks. Piotra Skargi

W historii Kościoła w Polsce na szczególną uwagę zasługuje działalność jezuita Piotra Skargi w XVI i na początku XVII wieku. Skarga był teologiem, pisarzem, kaznodzieją, ale przede wszystkim społecznikiem. Dostrzegał ludzkie potrzeby, problemy, biedę i opuszczenie, potrafił zorganizować pomoc i wyzwolić zaangażowanie innych osób. Pisał: „gdy się za wiele skupi i na jedno zmówi: wszystko się najdzie, i dogodzi się wszystkiemu ich pomocą Bożą. Ten, co nie ma pieniędzy, da postugę, da modlitwę, da radę; co mało ma, z drugim się złożywszy, wnet uroście wiele”³⁰.

Piotr Skarga zbierał jałmużnę dla potrzebujących i zachęcał do praktykowania w życiu zasady okazywania miłosierdzia ubogim, pokrzywdzonym przez los, więźniom. Zdawał sobie sprawę, że często ci, którzy głośno nie żądają pomocy, są w dramatycznej sytuacji. „[...] po ulicach nie leżą, i o ich nędzy rzadki wie, albo nikt nie wie, pomocy żadnej nie mają, jeno od Pana Boga, albo od tych, którzy im za Boga, jako naśladowcy Boży stoją. Których nędze więtsze daleko być mogą i są, niżeli tych, co leżą w szpitalach i po ulicach, i żebraniną żyją”³¹. Kaznodzieja adresował swoją pomoc zarówno do mężczyzn, jak i do kobiet (których miłosierdzie, jak pisał, często jest większe). Utworzył instytucje wspomagające więźniów (Bractwo św. Łazarza), biednych, chorych (Arcybractwo Miłosierdzia i Banku Pobożnego), odwoływał się do ludzkiej solidarności i zasad religijnych. „Ty, któryś jest zdrowy, pomóż schorzałemu; któryś bogaty, nie opuszczaj ubogiego”³².

Członkowie Bractwa odwiedzali więźniów „co niedziela” w więzieniu, wspomagali starych i niezdolnych do pracy w „szpitalach” i przytułkach utworzonych przy kościele.

Przedstawiciele Kościoła katolickiego w przeszłości organizowali pomoc doraźną i materialną (jałmużną) dla potrzebujących, tworzyli przytułki (szpitale) dla dzieci i niedołączonych, uczyli zawodu, zajmowali się wychowaniem dzieci. Szczególnie po utracie przez Polskę niepodległości działalność charytatywna i zapobiegawcza Kościoła miała

³⁰ P. S k a r g a: *Pisma wszystkie*. T. 4: *Bractwo Miłosierdzia w Krakowie u ś. Barbary zaczęte; O komorze potrzebnych; Czytania Bractwa Miłosierdzia; Bractwo ś. Łazarza*. Warszawa: Wydawnictwo Ultima Thule, 1926, s. 40.

³¹ Ibidem, s. 63.

³² Ibidem, s. 45.

wielkie znaczenie. W zakładach (poprawczych, wychowawczych) dla nieletnich „poprawiano”, napominano i przygotowywano do samodzielne go życia młodzież, wpajano jej reguły oparte na religijnych zasadach moralnych.

Nauka religii w zakładach poprawczych i wychowawczych dla młodzieży była obowiązkowa, prowadzona zgodnie z wyznaniem (religii w zakładzie w Cieszynie uczyli ksiądz katolicki, ksiądz ewangelicki i rabin)³³. Funkcjonowały zakłady prowadzone przez zgromadzenia zakonne, jak zakłady ks. Bronisława Markiewicza i ks. Kazimierza Siemaszki, zakłady salezjańskie, bursy dla młodzieży (na przykład bursa prowadzona przez ks. Mieczysława Kuznowicza). Szczególnie wiele takich zakładów powstało pod koniec XIX wieku³⁴.

„Obrazki z życia zaniedbanej młodzieży” Zakłady wychowawcze i opiekuńcze

Do znaczących postaci zajmujących się opieką i wychowaniem osób niezdolnych do samodzielnej egzystencji i wymagających pomocy należy także francuski ksiądz Piotr Gabriel Baudouin działający w Warszawie w XVIII wieku³⁵. Duchowny ten starał się organizować pomoc i opiekę dla ubogich. Założył w Warszawie Dom Podrzutków przeznaczony dla niemowląt i ciężarnych kobiet, ubogich, chorych i starców (później nazwę zmieniono na Szpital Generalny Dzieciątka Jezus): „Był ten zakład przeznaczony dla ulżenia nędzy i chorobie”³⁶.

Inny ksiądz – żyjący na przełomie XVIII i XIX wieku redemptorysta Klemens Maria Hofbauer³⁷ – roztaczał opiekę nad sierotami, służącymi i prostytutkami oraz biednymi i chorymi. Ważną rolę w wychowaniu młodzieży zaniedbanej moralnie odgrywały placówki kierowane przez władze kościelne lub inne instytucje; w pracy nad poprawą nieletnich

³³ R. T a r g o s z: *Śląski Krajowy Zakład Wychowawczy w Cieszynie. „Opieka nad Dzieckiem”* 1924, nr 3-4.

³⁴ D. R a ś: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.

³⁵ F. W a l c z a k i e w i c z: *Ksiądz Piotr Gabriel Boduin [!]; misjonarz, założyciel domu podrzutków i pierwszej ochrony w Warszawie. Wspomnienie w 200-lecie jego urodzin*. Warszawa: W. Szulc i S-ka, 1889.

³⁶ A. P u ł a w s k i: *O księdzu Boduene, opiekunie dzieci opuszczonych i nędzarzy*. Warszawa: [s.n.], 1896, s. 20.

³⁷ E. D u d e l: *Apostoł Warszawy i Wiednia: Święty Klemens Maria Hofbauer redemptorysta*. Warszawa: O.O. Redemptoryści, 1982.

przestępców przyznawano znaczące miejsce nauce moralnej³⁸ (tak było w Zakładzie w Studzieńcu lub Instytucie Moralnej Poprawy Dzieci w Warszawie – Mokotowie)³⁹.

Duże zasługi na polu profilaktyki społecznej i oświaty mieli księża i zakonnicy Kościoła katolickiego wieku XVIII, XIX i XX. Wielu z nich zostało świętymi Kościoła katolickiego. We Lwowie działał ks. Zygmunt Gorazdowski – w 1882 roku założył on dla żebraków Dom Pracy Dobrowolnej, z inicjatywy Gorazdowskiego powstała także tania kuchnia ludowa, w której żywili się za symboliczną opłatą lub za darmo robotnicy, dzieci i młodzież szkolna oraz najbiedniejsi mieszkańcy miasta. Ksiądz Gorazdowski, nazywany też „księdzem dziadów”, był twórcą Zakładu Dzieciątka Jezus dla samotnych matek i porzuconych niemowląt, współtwórcą Związku Zakładów i Towarzystw Dobroczynnych oraz innych inicjatyw, jak Zgromadzenie Sióstr św. Józefa, którego członkowie pracowali wśród chorych i ubogich⁴⁰.

Z bezdomnymi i ubogimi pracował, także w Galicji, Adam Chmielowski, znany jako św. Brat Albert⁴¹. Zakładał on przytuliska i warsztaty, w których przygotowywano ludzi do pracy i uczono zawodu. W 1888 roku założył w Krakowie Zgromadzenie Braci Albertynów, a później także Sióstr Albertynek. Wśród młodzieży pracował jezuita ks. Mieczysław Kuznowicz. To on na początku XX wieku zakładał w Krakowie bursy dla uczącej się zawodu biednej młodzieży ze wsi⁴². Posługiwał się w pracy takimi formami aktywizacji i integracji młodzieży, jak teatr, muzyka, wycieczka. Organizował konkursy, koncerty, nakłaniał do pisania referatów – wszystko to w taki sposób, aby zaciekawić młodzież. Twierdził: „trzeba dołożyć wszelkich starań, by dobro przedstawić plastycznie”⁴³. O wspaniałych zasługach ks. Kuznowicza w pracy z młodzieżą, która przyjechała z prowincji do miasta, po wielu latach wspominał zasłużony dla aptekarstwa farmaceutycznego w Ka-

³⁸ J.T. Głębocki: *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące. Z krótką wzmianką o dawniejszych, a dziś nie istniejących instytucjach tego rodzaju*. Kraków: nakł. autora, 1852. Zob. Ż. Grotowski: *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*. Warszawa: nakł. Księgarni E. Wende, 1910.

³⁹ F. Walczakiewicz: *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i krótka historia Kościoła w Mokotowie*. Warszawa: nakł. autora, 1898.

⁴⁰ P. Szweđa, A. Witko: *Tajemnica Bożego Miłosierdzia. 1001 faktów*. Kraków: Wydawnictwo M, 2015, s. 326.

⁴¹ J. Żak-Tarnowski: *Brat Albert, Adam Chmielowski. W służbie Boga, ojczyzny i bliźnich*. Warszawa: Wydawnictwo S.S. Loretanek, 1973.

⁴² M. Kuznowicz: *Obrazki z życia zaniedbanej młodzieży*. Kraków: [s.n.], 1924.

⁴³ M.J. Kuznowicz: *Zasady i sposoby pracy w związkach młodzieży*. Kielce: [s.n.], 1919, s. 7.

towicach Franciszek Nowak. Oto opis jego trzyletniego pobytu w krakowskim Związku Młodzieży, którym kierował Kuznowicz: „Ksiądz Kuznowicz uczył i wychowywał, zachęcając do podejmowania czynów społecznych. Osobowość jego oddziaływała na mnie inspirująco i stanowiła drogowskaz przyszłego postępowania”⁴⁴. Duchowni zajmujący się posługą na rzecz dzieci i młodzieży, chorych oraz ubogich pracę swoją traktowali jako służbę Bogu, krajowi i społeczeństwu. Podobnie rozumiał pracę w środowisku ks. Bronisław Markiewicz⁴⁵, założyciel Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Młodzieży w Miejscu Piastowym pod Przemyślem. Instytucja ta wzorowana była na zakładach salezjańskich, ale prowadziło ją miejscowe zgromadzenie księży michalitów. Ksiądz Markiewicz mieszkał, żył, pracował razem z wychowankami pochodzącymi z rodzin ubogich i średniozamożnych. Przygotowywał młodzież do samodzielnego życia, uczył zawodu, pracy i umiejętności życia w skromnych warunkach, ponieważ wiedział, że w przyszłości, po opuszczeniu zakładu młodzież ta będzie pozbawiona wsparcia finansowego ze strony rodziny (wyznawał zasadę: powściągliwość i praca). Działania ks. Markiewicza były podyktowane jego poczuciem realizmu pedagogicznego i chęcią wdrożenia młodzieży do samowychowania⁴⁶.

W końcu XIX wieku rozpoczęła także działalność ks. Kazimierz Siemaszko⁴⁷. W 1882 roku utworzył w Krakowie Dom Schronienia i Dobrowolnej Pracy dla Biednych i Opuszczonych Chłopców. Praca Siemaszki miała na celu integrację społeczną sierot ze środowiskiem, ksiądz chciał jednocześnie rozwijać w wychowankach to, „co w nich najlepsze”⁴⁸.

Życie potrzebujących pomocy i opieki dzieci w Krakowie końca XIX wieku bardzo realistycznie przestawił ks. Jan Badeni, który opisał ich nędzę, pracę ponad siły, brak opieki i perspektyw na lepsze życie: „między 5 a 7 spotkać można po ulicach blade i wychudłe postacie,

⁴⁴ F. N o w a k: *Sześćdziesiąt lat pracy na rzecz środowiska. Wspomnienia farmaceuty*. „Farmacja Polska” 1982, R. 38, nr 12, s. 686.

⁴⁵ W. K l u z: *Realista. Miejsce Piastowe-Struga Warszawska: Zgromadzenie św. Michała Archanioła - Michalineum*, 1978.

⁴⁶ Zob. też D. R a ś: *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 78 i nast.

⁴⁷ *Polski słownik biograficzny*. T. 36 (1995-1996): *Schoeder Franciszek-Siemiatycki Chaim*. Red. W. K o n o p c z y ń s k i. Wrocław-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996, s. 612.

⁴⁸ *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII-1 IX 1936*. Poznań: nakł. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, 1937, s. 91.

ciągnące z całych sił wózki wyładowane chlebem i bułkami. Raz po raz przystają [...]. To piekarscy terminatorzy: na tydzień dostają oni, choć nie zawsze i nie wszędzie, jeden reński. [...] spać nie mają ani czasu, ani miejsca"⁴⁹. W innym miejscu przytaczał słowa dziewczyny bez środków do życia: „Żyję bułką i herbatą. Dziś i na bułkę zabrakło”⁵⁰.

Za najpilniejsze zadanie rozproszonych stowarzyszeń (przynajmniej katolickich) ks. Badeni uznawał porozumienie się w sprawie wspólnych działań. Stowarzyszeń charytatywnych było wiele – gdyby działały wspólnie w sposób zorganizowany, efekty ich pracy byłyby lepsze⁵¹.

W Wielkopolsce krzewieniem oświaty i działalnością dobroczynną, szczególnie w odniesieniu do ludności wiejskiej, zajmował się Edmund Bojanowski⁵². W zaborze rosyjskim natomiast liczne zakony życia ukrytego działające profilaktycznie i społecznie w różnych środowiskach zakładał o. Honorat Koźmiński⁵³, kapucyn, odnowiciel Trzeciego Zakonu św. Franciszka.

W działalność charytatywną i opiekuńczą były zaangażowane także siostry zakonne. Od 1920 roku przytułek dla dziewcząt i Biuro Nędzy Wyjątkowej w Warszawie prowadziły siostry szarytki (Siostry Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo)⁵⁴. W Częstochowie w okresie dwudziestolecia międzywojennego zakład wychowawczy Panny Marii (Zakład Opieki Najświętej Panny Marii, Częstochowa, ul. Barbary 5) prowadziły zakonnice, a do zadań tej placówki należały wychowanie moralnie podupadłych dziewcząt oraz nauczanie ich zawodu (krawiectwa i hafciarstwa)⁵⁵. Podobne placówki były w innych miejscowościach – na przykład w Katowicach Bogucicach w 1861 roku założony został zakład dla dziewcząt prowadzony przez Zgromadzenie Sióstr św. Jadwigi (Zakład ks. Leopolda Markieffki)⁵⁶. Na wychowanie moralne dziewcząt⁵⁷ kładła nacisk także siostra Marcelina Darowska,

⁴⁹ J. B a d e n i: *Obrazki z krakowskiej nędzy*. Kraków: [s.n.], 1897, s. 5.

⁵⁰ Ibidem, s. 10.

⁵¹ Ibidem, s. 132.

⁵² E. B o j a n o w s k i: *Dziennik 1853–1871*. Wybór, wstęp, przypisy A. i T. S z a f r a ń s c y. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1988.

⁵³ W. K l u z: *Ziarnko gorczycy. O Honorat Koźmiński OFM Cap 1829–1916*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1987.

⁵⁴ *Dla najbardziejniejszych dzieci Warszawy*. [Broszura]. Warszawa: Druk. „Polaka – Katolika”, 1910.

⁵⁵ D. R a ś: *Skarby cieszyńskiej trówy – Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937)*. Historia, ludzie, praca. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 157.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ M.A. S o ł t a n: *Matka. Życie i działalność Matki Marceliny Darowskiej 1827–1911*. Szymanów: Siostry Niepokalanki, 1982.

niepokalanka, oraz siostry z innych zgromadzeń: pasterzanki (Zgromadzenie Służebnic Matki Dobrego Pasterza; wśród pasterzanek, które opiekowały się dziewczętami, można wymienić Marię Karłowską), magdalenki (Zgromadzenie Sióstr św. Marii Magdaleny od Pokuty), elżbietanki (Zgromadzenie Sióstr św. Elżbiety).

Do znaczących inicjatyw na Śląsku należy prowadzona w lokalnym środowisku w Miechowicach działalność opiekuńczo-wychowawcza matki Ewy von Tiele-Winckler należącej do Kościoła ewangelickiego. Na przełomie XIX i XX wieku ta niemiecka diakonisa swoją opieką objęła kilkanaście tysięcy dzieci – założyła 61 domów opieki⁵⁸.

Brak zgody na karę śmierci i papieża Franciszka wezwanie do świętości

Papież Franciszek zaproponował dokonanie pewnych zmian w rozumieniu poprawy grzesznika, stawiania się świętym i stosowania kary śmierci. Pewne ważne kroki w tej kwestii podjęli też poprzedni papieże, szczególnie Jan Paweł II. Istotne jest tu wprowadzenie rewizji⁵⁹ w *Katechizmie Kościoła katolickiego*, w zapisie nr 2267 uznającym karę śmierci za czyn wewnętrznie zły, czyli zły ze swej natury, bez względu na okoliczności i zamierzone cele.

W minionych stuleciach w pewnych wypadkach dopuszczano stosowanie kary śmierci. W wieku XIX, mimo wprowadzenia systemu pokutnego i nauk religijnych dla skazanych, kara śmierci była stosowana często. W okresach wcześniejszych uniknięcie kary śmierci było możliwe, jeśli zabójca postawił krzyż pokutny. Jak pisała Barbara Chyrowicz, „W sytuacji, gdy bezkrwawe środki wystarczają do obrony życia przed napastnikiem i do ochrony porządku publicznego, władza powinna się do nich ograniczyć”⁶⁰. Sytuacje, gdy można brać pod uwagę zabicie przestępcy, jak stwierdza autorka artykułu, która przytacza *Katechizm*, „są bardzo rzadkie, a być może już nie zdarzają się wcale”⁶¹. Kara śmierci została uznana za niedopuszczalną.

Popełnienie czynu przestępczego, zabójstwa, nie powinno pozbawiać przestępcy możliwości odmiany życia. Zachowanie życia daje sprawcy szansę na poprawę. Zmiana w ocenie ludzkiego życia może być dostrzegana również w wezwaniu Franciszka do realizacji miłosierdzia

⁵⁸ *Matka Ewa z Miechowic. Ewa von Tiele-Winckler (1866–1930)*. Red. J. Szturc. Katowice: Wydawnictwo „Głos Życia”, 2006.

⁵⁹ R. Pilch: *Zło zła*. „W Drodze” 2018, nr 10, s. 89.

⁶⁰ B. Chyrowicz: *Zemsta czy sprawiedliwość*. „W Drodze” 2018, nr 10, s. 65.

⁶¹ *Ibidem*.

wobec bliźnich i zachęta skierowana do każdego człowieka, by stał się świętym⁶²; człowiek – do czego nawołuje papież – powinien starać się być świętym na swoją miarę, w miejscu, gdzie przyszło mu żyć. Papież dopuszcza możliwość, że świętość jest realizowana także poza Kościołem katolickim. Można powiedzieć, że nastąpiło przesunięcie akcentów – wcześniejsze zachęcanie grzesznika do pokuty i poprawy Kościół zastąpił nawoływaniem do aspirowania do świętości, rozwijania potencjalnego dobra tkwiącego w człowieku. Kościół przypomina, że chociaż człowiek, grzesznik „jest jeszcze daleko”, Ojciec docenia wysiłki każdego, by stać się lepszym, i na każdego czeka. Słowa papieża stanowią nową inspirację do angażowania się w poprawę świata oraz własny rozwój społeczny i duchowy.

Zakończenie

Zadanie miłosierdzia wobec bliźnich, w tym szczególnie wobec ubogich, grzesznych i pokrzywdzonych, Kościół realizował przez wieki, otaczając opieką duchową i materialną grupy osób marginalizowanych. Podejmowano wiele inicjatyw, które miały na celu objęcie opieką potrzebujących, wspieranie ich w poprawie swojego życia, zdobyciu wykształcenia i zawodu, niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania. Wiele inicjatyw skierowanych było do osób żyjących w złych warunkach. Opieką obejmowano wszystkich ludzi – od porzuconych niemowląt aż do osób skazanych przebywających w więzieniach. Podejmowane przez Kościół działania nie koncentrowały się jedynie na opiece duchowej, miały też aspekt profilaktyczny i resocjalizacyjny.

Bibliografia

- Badeni J.: *Obrazki z krakowskiej nędzy*. Kraków: [s.n.], 1897.
- Bedyński K.: *Duszpasterstwo więzienne w Polsce. Zarys historyczny*. Warszawa: First Business Collage, 1994.
- Biskup M.: *Obok mnie mieszka grzesznik*. „W Drodze” 2019, nr 3.
- Bojanowski E.: *Dziennik 1853–1871*. Wybór, wstęp, przypisy A. i T. Szafrańscy. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1988.
- Chyrowicz B.: *Zemsta czy sprawiedliwość*. „W Drodze” 2018, nr 10.

⁶² Ojciec święty Franciszek: *Adhortacja apostolska „Gaudete et exultate” O powołaniu do świętości w świecie współczesnym*. Rzym, 19 marca 2018. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, 2018.

- Dla najbiedniejszych dzieci Warszawy*. [Broszura]. Warszawa: Druk. „Polaka – Katolika”, 1910.
- D u d e l E.: *Apostoł Warszawy i Wiednia: Święty Klemens Maria Hofbauer redemptorysta*. Warszawa: O.O. Redemptoryści, 1982.
- F i d e l u s A.: *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2012.
- F r a n k l V.E.: *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Przeł. R. S k r z y p c z a k. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2017.
- G ł ę b o c k i J.T.: *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące. Z krótką wzmianką o dawniejszych, a dziś nie istniejących instytucjach tego rodzaju*. Kraków: nakł. autora, 1852.
- G ó r n y J.: *Elementy indywidualizacji i humanizacji karanía w rozwoju penitencjarystyki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 1996.
- G r o t o w s k i Ż.: *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*. Warszawa: nakł. Księgarni E. Wende, 1910.
- H o ł y s t B.: *Kryminologia*. Wyd. 5. zm. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII–1 IX 1936*. Poznań: nakł. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, 1937.
- K ł u z W.: *Realista. Miejsce Piastowe–Struga Warszawska: Zgromadzenie św. Michała Archanioła – Michalineum*, 1978.
- K ł u z W.: *Ziarnko gorzycy. O. Honorat Koźmiński OFM Cap 1829–1916*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1987.
- K o ł a k o w s k i L.: *Jezus ósmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*. Pośl. J.A. K ł o c z o w s k i. Przełł. D. Z a n k o. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2014.
- K u z n o w i c z M.: *Obrazki z życia zaniedbanej młodzieży*. Kraków: [s.n.], 1924.
- K u z n o w i c z M.J.: *Zasady i sposoby pracy w związkach młodzieży*. Kielce: [s.n.], 1919.
- M a i s e l W.: *Archeologia prawna Polski*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Matka Ewa z Miechowic. Ewa von Tiele-Winckler (1866–1930)*. Red. J. S z t u r c. Katowice: Wydawnictwo „Głos Życia”, 2006.
- N o w a k F.: *Sześćdziesiąt lat pracy na rzecz środowiska. Wspomnienia farmaceuty*. „Farmacja Polska” 1982, R. 38, nr 12.
- O j c i e c ś w i ę t y F r a n c i s z e k: *Adhortacja apostołska „Gaudete et exsultate” O powołaniu do świętości w świecie współczesnym*. Rzym, 19 marca 2018. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, 2018.

- Pierzchała K.: *Resocjalizacyjna rola kapelana więziennego w polskim systemie penitencjarnym. Analiza pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Pilch R.: *Zło zła*. „W Drodze” 2018, nr 10.
- Pławski S.: *Prawo penitencjarne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.
- Pol J.D.: *Więzienna szansa. Religia w resocjalizacji osób pozbawionych wolności*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, 2008.
- Polski słownik biograficzny*. T. 36 (1995–1996): *Schoeder Franciszek–Siemiatycki Chaim*. Red. W. Konopczyński. Wrocław–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996.
- Puławski A.: *O księdzu Boduene, opiekunie dzieci opuszczonych i nędzarzy*. Warszawa: [s.n.], 1896.
- Raś D.: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Raś D.: *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Raś D.: *Skarby cieszyńskiej trówy – Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937). Historia, ludzie, praca*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 czerwca 1931 r. w sprawie regulaminu więziennego. Dz.U. 1931, nr 71, poz. 577.
- Scheer A.: *Krzyże pokutne w powiecie Bolesławiec czyli Śladami najstarszego wykazu krzyży pokutnych na Śląsku K. Tb. Heinzego z 1812 roku*. Świdnica: Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, 1999.
- Skarbek F.: *O kongresie pokutnym odbytym we Frankfurcie nad Menem w końcu września 1846 r.* „Biblioteka Warszawska” [Warszawa] 1847, T. 1.
- Skarbek F.: *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*. „Pamiętnik Warszawski” 1822, T. 2.
- Skarbek F.: *O więzieniach i zakładach poprawczych. Zdanie sprawy*. „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury” 1830, T. 3.
- Skarbek F.: *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej, w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więźni*. W Warszawie: w Drukarni A. Gałęzowskiego i komp., 1830.
- Skarga P.: *Pisma wszystkie*. T. 4: *Bractwo Miłosierdzia w Krakowie u ś. Barbary zaczęte; O komorze potrzebnych; Czytania Bractwa Miłosierdzia; Bractwo ś. Łazarza*. Warszawa: Wydawnictwo Ultima Thule, 1926.
- Sołtan M.A.: *Matka. Życie i działalność Matki Marceliny Darowskiej 1827–1911*. Szymanów: Siostry Niepokalanki, 1982.

- Surzykiewicz J.: *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1 (55).
- Szweda P., Witko A.: *Tajemnica Bożego Miłosierdzia. 1001 faktów*. Kraków: Wydawnictwo M, 2015.
- Śliwowski J.: *Prawo i polityka penitencjarna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Świerczek J.: *Krzyże pokutne na terenie diecezji katowickiej*. „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1990–1991, T. 23/24.
- Targosz R.: *Śląski Krajowy Zakład Wychowawczy w Cieszynie*. „Opieka nad Dzieckiem” 1924, nr 3–4.
- Urban B.: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Urban B.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Walczakiewicz F.: *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i krótka historia Kościoła w Mokotowie*. Warszawa: nakł. autora, 1898.
- Walczakiewicz F.: *Ksiądz Piotr Gabriel Boduin [!]; misjonarz, założyciel domu podrzutek i pierwszej ochrony w Warszawie. Wspomnienie w 200-lecie jego urodzin*. Warszawa: W. Szulc i S-ka, 1889.
- Warylewski J.: *Krzyże i kapliczki pokutne (pojednania), jako element średniowiecznej jurysdykcji karnej*. „Studia Gdańskie” 2016, T. 38.
- Żak-Tarnowski J.: *Brat Albert, Adam Chmielowski. W służbie Boga, ojczyzny i bliźnich*. Warszawa: Wydawnictwo S.S. Loretanek, 1973.

Danuta Raś

Resocialization-Oriented Facets of the (Roman Catholic) Church Activity Converting Sinners and Preventing Crime

Summary: The article's topic is participation of the (Roman Catholic) Church in social prevention schemes, resocialization of juvenile offenders, and in penitentiary work. Selected initiatives by representatives of the (Catholic) clergy, priests, and monastic orders are subject to the analysis, the context for which are resocialization pedagogics, dialogue, and support provided to persons who are in danger of committing a crime.

Charity work and improvement of offenders' behaviour through prison-based pastoral work is aimed at implementing the principle of mercy. Such notions as conciliation crosses, the riches of mercy, the separate system (of penance), social work amongst the neglected youth environment, and care and education centres (Fr. B. Markiewicz, brother A. Chmielowski, Fr. Honorat Koźmiński, and others) are analysed, along with today's religious services in

penitentiaries and Pope Francis's calling to aim at sanctity and acknowledging the good in people belonging to our immediate surrounding.

Keywords: prison, penance, mercy, Church

Danuta Raś

Resozialisierungskontexte in der Tätigkeit der Kirche Bekehrung der Sünder und Verbrechensvorbeugung

Zusammenfassung: Den Gegenstand des Artikels bilden die Beteiligung der Kirche an der sozialen Vorbeugung und der Resozialisierung von Jugendlichen sowie an der Strafvollzugsarbeit. Analysiert werden ausgewählte Initiativen von Vertretern des Klerus, der Priester und Ordenskongregationen in Bezug auf die Resozialisierungspädagogik, den Dialog und die Unterstützung für kriminalitätsgefährdete Personen.


Die Wohltätigkeitsarbeit und die Verbesserung der Straftäter durch die Gefängnisseelsorge zielen darauf ab, das Prinzip der Barmherzigkeit zu verwirklichen. Analysiert werden solche Themen wie Büsserkreuze, Reichtümer der Barmherzigkeit, zelluläres (Buß-)System, Aktivitäten im Umfeld der vernachlässigten Jugend, Erziehungs- und Pflegeeinrichtungen (Priester B. Markiewicz, Ordensbruder A. Chmielowski, Priester Honorat Koźmiński und andere) sowie zeitgenössische Gottesdienste in Strafanstalten und der Ruf von Papst Franziskus, nach Heiligkeit zu streben und bei Menschen aus der näheren Umgebung Gutes wahrzunehmen.

Schlüsselwörter: Gefängnis, Buße, Barmherzigkeit, Kirche



Ewa Bielska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-6335-3650>

Teoretyczne podstawy metodyki resocjalizacji w Polsce na przestrzeni dekad (wybrane konteksty)

Metodyka resocjalizacji obejmuje zestaw zaleceń dotyczących metod, technik i środków oddziaływania na jednostkę niedostosowaną społecznie, poprzez które – jak się zakłada – możliwe jest wprowadzenie zmian w obręb poszczególnych (psychospołecznych) komponentów funkcjonowania jednostki, a w efekcie poprawienie jej kompetencji adaptacyjnych – uzyskanie efektu, którym jest zdolność dokonywania wyboru celów i środków działania zgodnych z konwencjonalnie przyjętymi normami społecznymi (prawnymi i obyczajowymi), a przy tym zdolność czerpania satysfakcji z własnych wyborów. Refleksja nad metodyką korekty emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych komponentów (wskaźników) niedostosowania społecznego podejmowana była od momentu zaistnienia dyscypliny przez kolejne etapy jej rozwoju. Refleksji tej towarzyszyła inna – refleksja nad profilaktyką niedostosowania społecznego. Miejsce teorii i praktyki korygowania zaburzeń adaptacji społecznej w polskiej tradycji jest specyficzne, mianowicie w kontekście pedagogiki. W strukturze nauki analizowanej powszechnie zalecenia owe ułożone są w strukturze kryminologii (tradycja brytyjska, amerykańska) lub teorii i metodyki pracy socjalnej (tradycja skandynawska).

Przedmiotem analizy w niniejszym artykule są zmiany w strukturze zaleceń metodycznych dotyczących praktyki resocjalizacyjnej w Polsce od początków wyodrębnienia dyscypliny do stanu obecnego. Ze względu na obszerność treści wpisujących się w nurt przedmiotowej

problematyki starano się wyeksponować najbardziej typowe, charakterystyczne wątki podejmowane na przestrzeni kolejnych dekad¹.

Analiza założeń znajdujących się u podstaw zaleceń metodycznych wymaga określenia etiologii niedostosowania społecznego, a także przyjętych zadań i celów pedagogiki resocjalizacyjnej². W klasycznym ujęciu Ottona Lipkowskiego zadaniem resocjalizacji, traktowanej jako dział pedagogiki specjalnej, jest zmierzanie do stanu „jak najpełniejszego rozwoju pozytywnych cech psychofizycznych dziecka [...], przysposobienia go do spełniania zadań społecznych i osiągnięcia zadowolenia w realizacji optymalnych zadań życiowych. Jest to doprowadzenie dziecka do takich form zachowania się, które są zgodne z obowiązującymi normami społecznymi”³. Z kolei w pracy z 1978 roku Czesław Czapów wskazywał na wieloaspektowe rozumienie pojęcia „wychowanie resocjalizujące”, którego komponentami są „nauczanie korygujące i wzbogacające nastawienia⁴ i postawy”, wychowanie, opieka i psychoterapia⁵.

Już na wczesnych etapach rozwoju metodyki resocjalizacji w Polsce teoretycy podkreślali znaczenie uwzględniania w procedurze zmiany postaw różnych podejść teoretycznych. Czesław Czapów w pracy z 1978 roku wskazuje na teorię behawioralną, psychodynamiczną i poznawczą, a następnie pisze: „traktowanie osobowości jako układu postaw

¹ Biorąc pod uwagę konieczność zachowania dyscypliny objętościowej niniejszego tekstu, celowo zrezygnowano z przytaczania – korespondujących wprawdzie z przedmiotem artykułu, aczkolwiek traktowanych jako oczywiste dla reprezentantów dyscypliny – klasycznych typologii metod i technik oddziaływania resocjalizacyjnego proponowanych między innymi przez Czesława Czapów, Stanisława Jedlewskiego i Stanisława Górskiego.

² Również ze względu na ograniczoną objętość tekstu uwaga została zogniskowana wąsko na wybranych modelach teoretycznych stanowiących podstawę propozycji metodycznych dotyczących korekty symptomów niedostosowania społecznego oraz znajdujących się u ich podstaw czynników etiologicznych. Zrezygnowano natomiast z podjęcia szczegółowej analizy samego pojęcia „niedostosowanie społeczne”, jego zróżnicowanych ułożeń oraz proponowanych przez poszczególnych reprezentantów subdyscypliny modeli diagnostycznych.

³ O. Lipkowski: *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971, s. 8–9.

⁴ Nastawienia percepcyjne (a w ich ramach nastawienia spostrzeżeniowo-pojęciowe i pojęciowo-przekonaniowe) i preferencyjne (a w ich ramach nastawienia popędowe i pobudzeniowe) w ujęciu Czesława Czapów są składnikami postaw. C. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 116–128.

⁵ *Ibidem*, s. 5.

pozwala na komplementarne [...] ujmowanie [...] trzech podstawowych koncepcji psychologicznych człowieka. Z kolei, takie ujęcie upoważnia do sensownego referowania różnych odmian strategii i procedury wychowania resocjalizującego”⁶. W znacznie późniejszym opracowaniu Lesław Pytka, traktując resocjalizację jako bazującą w znacznym stopniu na oddziaływaniach terapeutycznych⁷, podkreśla wartość aplikacyjną modelu behawioralnego oraz humanistycznego⁸. Marek Konopczyński stwierdza natomiast, że współczesną podstawę teoretyczną metodyki resocjalizacji stanowią koncepcje behawioralne, interakcyjne oraz wielowymiarowe⁹. Z kolei w proponowanej przez siebie koncepcji twórczej resocjalizacji cytowany przedstawiciel dyscypliny nawiązuje do teorii kognitywnych, interakcjonizmu, teorii heurystycznych oraz założeń pedagogiki twórczości¹⁰.

U podstaw konstruowanych zaleceń metodycznych znajdują się przyjęte koncepcje etiologiczne niedostosowania społecznego. W kryminologii (z której dorobku w tym obszarze pedagogika resocjalizacyjna korzysta) wyodrębniły się trzy grupy takich koncepcji; są to koncepcje biologiczne, psychologiczne i socjologiczne (wraz z kulturowymi)¹¹. Ich przydatność aplikacyjna z punktu widzenia resocjalizacji jest zróżnicowana, koncepcje biologiczne bazują na zmiennych znajdujących się poza zasięgiem kontroli pedagoga, inne zaś opierają się na takich zmiennych, których kontrola empiryczna jest ograniczona (koncepcja psychoanalityczna). Od początku dyskursu naukowego dotyczącego metodyki resocjalizacji owe trzy grupy teorii są sygnalizowane, jednocześnie jednak preferowane są teorie psychologiczne ulokowane

⁶ Ibidem, s. 147.

⁷ Lesław Pytka pisze: „W następstwie dokonanej diagnozy pedagogicznej wychowawca czy terapeuta wybiera odpowiedni wariant, uwzględniając specyfikę psychospołeczną danego przypadku. Pamiętać jednak należy, że wybór stosowanej formy oddziaływania terapeutycznego powinien być poprzedzony spełnieniem kilku warunków”. L. P y t k a: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. 6 popr. i rozszerz. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2008, s. 119.

⁸ Ibidem, s. 120–126.

⁹ M. K o n o p c z y ń s k i: *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Wyd. 1, 2 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN-Pedagogium, 2008, s. 30.

¹⁰ M. K o n o p c z y ń s k i: *Twórcza resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*. „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 18–19.

¹¹ Zob. np. J. B ł a c h u t, A. G a b e r l e, K. K r a j e w s k i: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2006; R. P o n d: *Introduction to Criminology*. Winchester: Waterside Press, 1999.

w nurcie behawioralnym, poznawczym oraz w mających socjologiczne ułożenie teoriach środowiskowych (nawiązują one do zmiennych systemowych, strukturalnych i kulturowych).

Otton Lipkowski w pracy z 1971 roku traktuje niedostosowanie społeczne jako wyrażającą się w **trudnościach dostosowania się do warunków społecznych właściwość osobowości**¹². Czynniki etiologiczne niedostosowania społecznego lokuje zaś w przestrzeni **zmian charakterologicznych** oraz z kontekście **zespołu oddziałujących na dziecko czynników tkwiących w środowisku społecznym**¹³. Wskazuje na trzy kategorie czynników etiologicznych niedostosowania społecznego, są to: czynniki środowiskowe (czynnikiem należącym do tej kategorii Lipkowski przypisuje największe znaczenie z punktu widzenia ryzyka wystąpienia zaburzeń adaptacji), czynniki konstytucjonalne oraz czynniki zależne od centralnego układu nerwowego¹⁴.

W ujęciu Czesława Czapówa etiologia wykołejenia społecznego obejmuje dwie grupy czynników – czynniki biologiczne oraz związane z otoczeniem. Czynniki związane z otoczeniem to zestaw niekorzystnych z punktu widzenia przebiegu socjalizacji pierwotnej (dających w efekcie **socjalizację zwichniętą**) uwarunkowań **będących powodem frustracji, źródłem bodźców nerwicogennych**; jest to także taki przebieg socjalizacji pierwotnej, który nie stymuluje rozwoju uczuć prospołecznych oraz kontroli nad własnym działaniem jednostki (w efekcie identyfikacji z wartościami moralnymi)¹⁵. Analizując etiologię niedostosowania społecznego, Czapów podkreśla także znaczenie identyfikacji jednostki niedostosowanej społecznie z subkulturami antagonistyczno-destruktywnymi, nawiązuje w tym kontekście do teorii Alberta Cohena oraz teorii Richarda Clowarda i Lloyd'a Ohlina¹⁶.

W znacznie nowszej pracy (opublikowanej w 2000 roku) Bronisław Urban pisze szczegółowo o koncepcjach etiologii niedostosowania społecznego, podkreśla przy tym wagę czynników organicznych (między innymi genetycznych, związanych z temperamentem, neurologicznych, będących pochodną uszkodzenia mózgu). W nawiązaniu do koncepcji Kazimierza Pospiszyla i Ewy Żabczyńskiej Bronisław Urban podtrzymuje ułożone w nurcie psychologii klinicznej i psychiatrii wyjaśnienie niedostosowania społecznego zaburzeniami osobowości, zaburzeniami emocjonalnymi oraz (w nawiązaniu do pracy Haliny Spionek) zaburzeniami w sferze emocjonalno-wolowej. Trzecią grupę

¹² O. Lipkowski: *Dziecko społecznie niedostosowane...*, s. 3.

¹³ Ibidem, s. 37.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ C. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące...*, s. 141-142.

¹⁶ Ibidem, s. 145-150.

czynników mających wpływ na występowanie zjawiska niedostosowania społecznego stanowią uwarunkowania społeczno-kulturowe¹⁷.

W kolejnej interpretacji, nawiązującej do teorii poznawczej, niedostosowanie społeczne jest traktowane jako efekt zaburzeń osobowości, u podstaw których znajdują się nieprzystosowawcze systemy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne. Mają one charakter prymitywnych lub irracjonalnych schematów myślowych oraz zniekształceń i deficytów poznawczych uniemożliwiających pełnienie ról społecznych w sposób kulturowo uznany¹⁸.

Jeszcze inną perspektywę teoretyczną dotyczącą etiologii niedostosowania społecznego przyjmuje Marek Konopczyński, który w proponowanej koncepcji twórczej resocjalizacji zakłada, że przedmiotem zmiany jest tożsamość jednostki, natomiast środkiem do wprowadzania w obręb jej tożsamości parametrów zmian jest modyfikowanie struktur oraz procesów poznawczych i twórczych. Twórcza resocjalizacja ma być w założeniu pozytywna i polegać na kreowaniu nowych oraz rozwijaniu już istniejących potencjałów jednostki¹⁹.

Czesław Czapów przeanalizował czynniki ryzyka wykołejenia społecznego ułożone w matrycy biologicznej, psychologicznej oraz środowiskowej i na tej podstawie szczególne znaczenie nadał oddziaływaniom społecznym, które „kształtują układy psychiczne, warunkujące aktywność antagonistyczno-destruktywną”²⁰. Strategie wychowania resocjalizującego, zdaniem cytowanego klasyka, bazują na zmianie struktury układu postaw, ich determinantów oraz zmianie dotyczącej integracji postaw. Z kolei korekta kompetencji adaptacyjnych jest pochodną zmiany funkcji postaw (w tym zmiany ustosunkowań oraz motywacji) i zmiany ich składników²¹. Wychowanie resocjalizacyjne w ujęciu Czapówa bazuje także na zmianie nastawień poznawczych jednostki poprzez kształtowanie pojęć i przekonań oraz na korygowaniu jej nastawień emocjonalnych (w tym nastawień popędowych: mentalizacji, autonomizacji, utożsamiania się, oraz nastawień pobudzeniowych: konkretyzacji, naśladowania i korygowania)²².

¹⁷ B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 42-73.

¹⁸ E. Mudrecka: *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9.

¹⁹ M. Konopczyński: *Twórcza resocjalizacja...*, s. 18-19.

²⁰ C. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące...*, s. 146.

²¹ Ibidem, s. 148-156.

²² Ibidem, s. 148-196.

Czesław Czapów w przedstawionych zaleceniach metodycznych podkreśla, że resocjalizacja obejmuje wychowanie, opiekę i psychoterapię. Na opiekę składa się zespół czynności prowadzących do zaspokojenia potrzeb wychowanków (w tym kontekście Czapów odwołuje się do hierarchicznie analizowanej typologii potrzeb przedstawionej przez Abrahama Masłowa²³). Zaproponowany przez klasyka trójpodział resocjalizacji funkcjonuje (w takiej samej lub zmodyfikowanej formie) do dzisiaj²⁴. Stanowi także adekwatną i zachowującą aktualność odpowiedź na wypracowane koncepcje etiologii niedostosowania społecznego.

Cechy patologiczne osób niedostosowanych społecznie to, zdaniem Czapówa, ustosunkowania psychopatyczne (skrajny egoizm i aktywna wrogość), wzmożony poziom strachu (obejmujący przestrach i lęk subiektywny oraz obiektywny), nadpobudliwość, alkoholizm, narkomania, prostytutcja, samookaleczanie i tendencje sadomasochistyczne. W opinii tego klasyka wychowania resocjalizacyjnego celem psychoterapii osoby niedostosowanej społecznie jest zaktywizowanie jej tak, aby uzyskała ona zdolność samodzielnego radzenia sobie z sytuacjami problemowymi. Psychoterapia traktowana jest jako działanie lecznicze oraz rozwijające osobowość poprzez zastępowanie przeżyć nieświadomych świadomym osiągnięciem celów²⁵.

Czapów w swoich wskazaniach możliwości wykorzystania oddziaływań psychoterapeutycznych w resocjalizacji nawiązuje do założeń logoterapii w ujęciu Viktora E. Frankla, a następnie Stefana Szumana, podkreśla także znaczenie humanistycznego podejścia Carla Rogersa. W kontekście logoterapii środkiem prowadzącym do pożądaných zmian w strukturze osobowości jest zidentyfikowanie przez wychowanka (a w kontekście terapii – pacjenta) istotnych dla niego wartości oraz sensu życia; szczególne znaczenie ma w tej kwestii uznanie celów pozaosobistych. Frankl założył, że logoterapia ma umożliwić pacjentowi przejście odpowiedzialności za siebie i realizowane przez siebie wartości, a poprzez to usprawnić jego zdolność znoszenia cierpienia²⁶.

Z kolei w nawiązaniu do humanistycznego modelu Carla Rogersa Czapów wskazuje, że terapeuta odgrywa rolę stymulującą, zachęca wychowanka do ekspresji własnych nastawień poznawczych i emocjonalnych oraz wyrażania trudności, z którymi wychowanek się zmagają. Terapia umożliwia, zdaniem Czapówa, uzyskanie przez wychowanka/

²³ Ibidem, s. 72–74.

²⁴ Zagadnienie to zostanie przedstawione w dalszej części artykułu – zob. s. 43.

²⁵ C. Czapów: *Wychowanie resocjalizujące...*, s. 75–80.

²⁶ Ibidem, s. 78–79.

pacjenta wzrostu poczucia własnej wartości, zmianę postaw wobec innych ludzi, nawiązanie z nimi bliskich i intymnych relacji, a w efekcie zaspokojenie własnych potrzeb społecznych. Ponieważ efektywność psychoterapii uzależniona jest od woli wprowadzenia zmiany przez wychowanka/pacjenta, nie jest stosowana wobec wychowanków asocjalnych i zbuntowanych. W psychoterapii może uczestniczyć wychowanek włączony do niej poprzez zewnętrzne naciski tylko wtedy, gdy jego cechy umożliwiają wypracowanie motywacji wprowadzenia zmiany, będącej środkiem do osłabienia cierpień psychicznych²⁷. Czappów wskazuje także na znaczenie w resocjalizacji strategii grupowych, szczególnie doradzania grupowego (umożliwiającego rozładowanie napięcia, osłabienie lęków oraz podtrzymanie zmian zachodzących w obrębie poszczególnych parametrów funkcjonowania psychospołecznego wychowanka/pacjenta), psychoterapii grupowej (realizowanej między innymi poprzez teatr terapeutyczny nawiązujący do modelu Raymonda J. Corsiniego, psychodramę i socjodramę)²⁸.

Klasyczne rozumienie resocjalizacji jako triady opieki, wychowania i terapii uzyskało kontynuację w kolejnych dekadach (po teorii uprawianej już pod koniec lat siedemdziesiątych) w opracowaniach następnych pokoleń badaczy. Nawiązują do takiego ujęcia resocjalizacji między innymi Lesław Pytka, Andrzej Bałandynowicz i Piotr Stępiak.

Andrzej Bałandynowicz pisze o resocjalizacji bazującej na filozofii probacji, czyli resocjalizacji przy czynnym udziale społeczeństwa. Resocjalizacja w proponowanym ujęciu – oprócz stosowania wykorzystujących zasoby środowiska działań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych – musi środowisko czynnie angażować. Przedstawiona przez Andrzeja Bałandynowicza koncepcja resocjalizacji w środowisku otwartym bazuje na kluczowym we wszelkich oddziaływaniach demarginalizacyjnych odtwarzaniu więzi społecznych, kreowaniu identyfikacji jednostki niedostosowanej z konwencjonalnymi strukturami społecznymi oraz modyfikowaniu struktury uznawanych przez nią wartości (celów) oraz środków pozwalających na ich osiągnięcie z innowacyjnych (posługują się tutaj terminologią Mertonowską) na konformistyczne. Zdaniem Andrzeja Bałandynowicza, kluczowe znaczenie w strukturze oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym mają te związane z aktywizacją edukacyjną, zatrudnieniem, rekreacją, działaniami socjalnymi i praktykami religijnymi. Przestrzenie, w których zachodzą owe oddziaływania, mają być źródłem interakcji

²⁷ Ibidem, s. 221–222.

²⁸ Ibidem, s. 222–246.

służących odtwarzaniu więzi społecznych, przy czym istotny jest czas trwania, częstotliwość oraz jakość stosunków społecznych²⁹.

Na założeniach teoretycznych podobnych do założeń koncepcji Bałdunowicza bazuje przedstawiona przez Piotra Stępniaaka koncepcja zastosowania w postępowaniu ze skazanymi metod i technik specyficznych dla pracy socjalnej³⁰. U podstaw tej koncepcji znajdują się – jak pisze Piotr Stępniaak – dwie ogólne matryce paradygmatyczne – jedną z nich jest kryminologia humanistyczna w ujęciu Leona Tyszkiewicza, druga matryca ma charakter pedagogiczny. Odnoszona do kontekstu resocjalizacji praca socjalna obejmuje dwa zasadnicze kierunki założonych oddziaływań. Jeden z nich ma charakter niespecyficzny dla resocjalizacji, a typowy dla ogólnie rozumianej pracy socjalnej i obejmuje pomoc świadczoną osobom znajdującym się w sytuacji ubóstwa oraz pracę korekcyjną podejmowaną w środowiskach zdegradowanych (przedmiotem degradacji może być struktura ekonomiczna, kulturowa, zdrowotna itp.), z kolei w ramach kierunku oddziaływań specyficznego dla oddziaływań resocjalizacyjnych podejmowana jest praca korekcyjna z osobami, które popełniły przestępstwo. Celem oddziaływań jest inkluzja społeczna osób, które zostały objęte tymi oddziaływaniami, w tym udzielenie tym osobom pomocy (poprzez inkluzję edukacyjną, zawodową i mieszkaniową) w uzyskaniu warunków socjalnych umożliwiających zaspokajanie niezbędnych potrzeb dzięki działaniom konformistycznym. Zdaniem Piotra Stępniaaka, resocjalizacja realizowana z zastosowaniem paradygmatu pracy socjalnej obejmuje triadę: wspomaganie (wzmocnienie) społeczne, terapia i wychowanie, natomiast główne dwa działania to diagnoza, której celem jest kreślenie szans konkretnego skazanego na efektywność resocjalizacji realizowanej w środowisku otwartym, oraz rekonstrukcja „przyczepów” społecznych jednostki resocjalizowanej (związanych z ulokowaniem jej w przestrzeni pracy, więzi rodzinnych, miejsca zakwaterowania)³¹.

Poszczególni przedstawiciele pedagogiki poszukujący optymalnych strategii oddziaływań korekcyjnych wskazują na propozycje stosowania w resocjalizacji elementów różnych teorii, głównie psychologicznych. Badania nad efektywnością poszczególnych metod oddziaływań prowadzone w kolejnych dekadach ujawniają jednak, że skuteczność (a w związku z tym zasadność) stosowania tych metod wobec osób niedostosowanych społecznie (zarówno adolescentów, jak i osób doros-

²⁹ A. Bałdunowicz: *Wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*. „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1, s. 122–123.

³⁰ P. Stępniaak: *Praca socjalna w postępowaniu ze skazanymi*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, z. 4.

³¹ Ibidem, s. 163–164.

łych) jest bardzo zróżnicowana. W zaleceniach metodycznych przedstawianych w polskojęzycznej literaturze późno, dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, pojawiły się precyzyjne (pogłębione, teoretycznie rozbudowane) nawiązania do teorii behawioralno-poznawczej, w których w sposób szczegółowy przedstawiono możliwości jej zastosowania w wyjaśnianiu etiologii niedostosowania społecznego oraz konstruowaniu procedur korekcyjnych. Podstawę tej teorii stanowi identyfikacja nieprzystosowawczych (z punktu widzenia rozwoju, osiągania dojrzałości oraz kreowania i podtrzymywania satysfakcjonujących stosunków społecznych z konwencjonalnymi elementami struktury społecznej) i zniekształconych skryptów poznawczych oraz dokonywanie ich zmiany³². Programy korekcyjne bazujące na założeniach teorii poznawczej są obecnie oceniane jako charakteryzujące się relatywnie wysoką efektywnością korygowania wybranych parametrów kreujących ryzyko niedostosowania społecznego³³.

Późno, również w latach dziewięćdziesiątych, zwrócono też uwagę na elementy – funkcjonujące od lat siedemdziesiątych XX wieku w dyskursie różnych dyscyplin – teorii oporności (*resilience*). Założenia tej teorii są wykorzystywane przez badaczy do wyjaśniania różnic w reakcji jednostek lub grup na ten sam czynnik ryzyka; mogą być pomocne w profilaktyce niedostosowania społecznego, ale także w resocjalizacji³⁴.

W tradycji polskiej ulokowana w pedagogice teoria i praktyka metodycznych oddziaływań mających na celu dokonanie korekty w obrębie parametrów osobowościowych jednostek niedostosowanych społecznie przez kolejne pokolenia przedstawicieli dyscypliny opierana jest na trzech głównych elementach, którymi są oddziaływania opiekuńcze, wychowawcze oraz terapeutyczne. Owa ciągłość, konsekwencja teore-

³² I. M u d r e c k a: *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie...*, s. 21; por. M. B e r n a s i e w i c z: *Teoria poznawczo-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*. „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2.

³³ Wyniki badań dotyczących efektywności wybranych programów przedstawione są między innymi w: H. M i l k m a n, K. W a n b e r g: *Cognitive-Behavioral Treatment. A Review and Discussion for Correction Professionals*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections, 2007.

³⁴ I. M u d r e c k a: *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*. „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5; M. K o n o p c z y Ń s k i: *Współczesne nurty w resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*. Red. B. U r b a n, J. M. S t a n i k. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN–Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, 2008.

tyczna jest niewątpliwie korzystna, określa ugruntowaną tożsamość dyscypliny.

Jako główny – w mojej opinii – deficyt studiów nad metodyką oddziaływań korekcyjnych wskazać można dominującą w jej obrębie spekulatywność. Zbadanie efektywności poszczególnych propozycji metodycznych wymagałoby zachowania restrykcyjnych procedur metodologicznych (w tym określenia przedmiotu korekty oraz zastosowania próby kontrolnej, w której dane postępowanie nie jest realizowane). Badania nad efektywnością stosowanych oddziaływań (strategii, metod, technik) metodycznych wymagają uwzględnienia trzech elementów: psychospołecznych cech podmiotu, wobec którego oddziaływania mają być podjęte, przedmiotu zmiany oraz efektów, jakie stosowanie konkretnych metod daje w odniesieniu do poszczególnych parametrów zmiany³⁵. Badania uwzględniające te trzy aspekty są w pedagogice stosunkowo rzadkie, a w sytuacji, gdy celem jest usprawnianie procesu resocjalizacji – konieczne.

Drugą kwestią, w której ulokowana jest ambiwalencja pedagogicznej perspektywy dotycząca praktyk korekcyjnych, jest ryzyko uzyskania wysokiego statusu przez komponent ideologiczny³⁶. Jeżeli celem resocjalizacji jest wychowanie jednostki dojrzałej, a więc wewnątrzsterownej, refleksyjnej, zdolnej do myślenia krytycznego, odpowiedzialnej za konsekwencje własnych decyzji i działań, to ideologia o charakterze „urabiania wychowanka” (podporządkowana jakimkolwiek przesłankom – politycznym, religijnym itp.) może być traktowana jedynie jako przedmiot krytyki. Pedagogika resocjalizacyjna ze względu na swoje silne związki z pracą socjalną, psychologią kliniczną i psychoterapią w znacznym stopniu przejmuje z obszarów tychże dyscyplin cel wychowania, jakim jest rozwinięcie przez wychowanka takich atrybutów (emocjonalnych, poznawczych) i kompetencji, które pozwolą mu pełnić role społeczne odpowiednie do wieku i etapu rozwoju, a także uznane za normę w danym środowisku, w sposób społecznie akceptowany oraz satysfakcjonujący dla wychowanka.

W Polsce w rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej na przestrzeni kolejnych dekad w strukturze prowadzonych dyskursów konsekwentnie zachowywano interdyscyplinarność, a to – moim zdaniem – bardzo ważny atrybut dyscypliny, pozwalający zachować jej specyfikę, jaką jest w polskiej tradycji fakt, że resocjalizacja stanowi część pedagogiki,

³⁵ M. S z t u k a: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 233.

³⁶ Przyjmuję wąskie rozumienie ideologii jako wiedzy służącej realizacji interesów dominującej grupy społecznej (o charakterze politycznym, religijnym, etnicznym, stratyfikacyjnym).

ale jednocześnie umożliwiające nieustanne konfrontowanie resocjalizacji z dorobkiem kryminologii, psychologii klinicznej, psychiatrii oraz socjologii dewiacji i przestępczości.

Bibliografia

- Bała ndynowicz A.: *Wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*. „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1.
- Bernasiewicz M.: *Teoria kognitywno-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*. „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K.: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2006.
- Czapów C.: *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Konopczyński M.: *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Wyd. 1, 2 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN-Pedagogium, 2008.
- Konopczyński M.: *Twórcza resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*. „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7.
- Konopczyński M.: *Współczesne nurty w resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN-Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, 2008.
- Lipkowski O.: *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971.
- Milkman H., Wanberg K.: *Cognitive-Behavioral Treatment. A Review and Discussion for Correction Professionals*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections, 2007.
- Mudrecka I.: *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*. „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5.
- Mudrecka E.: *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9.
- Pond R.: *Introduction to Criminology*. Winchester: Waterside Press, 1999.
- Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. 6 popr. i rozszerz. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2008.
- Stępnia k P.: *Praca socjalna w postępowaniu ze skazanymi*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, z. 4.

Sztuka M.: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.

Ewa Bielska

Theoretical Bases of Social Rehabilitation Methodology in Polish Theoretical Discourse over Decades (Selected Contexts)

Summary: The analyses presented in the article are centred on selected theoretical bases of social rehabilitation methodology developed in Polish research discourse. What was discussed in the work are both: theoretical matrices dominant in classic reflection pertaining to corrective measures to deal with social maladjustment as well as directions in social rehabilitation (or: resocialization) that have gained their popularity over the two recent decades. Moreover, the interdisciplinary position of social rehabilitation activities methodology within Polish tradition was also indicated.

Keywords: social maladjustment, methodology, social rehabilitation, criminology

Ewa Bielska

Theoretische Grundlagen der Resozialisierungsmethodik in Polen im Laufe der Jahrzehnte (ausgewählte Kontexte)


Zusammenfassung: Den Gegenstand der im Artikel vorgestellten Analysen bildet die im polnischen Diskurs entwickelte Reflexion über die theoretischen Grundlagen der Resozialisierungsmethodik. Dargestellt werden sowohl theoretische Matrizen, die in der klassischen Reflexion über die pädagogische Perspektive der Korrektur einer sozialen Fehlanpassung dominieren, als auch die Richtungen der Resozialisierung, die in den letzten zwei Jahrzehnten an Popularität gewonnen haben. Dabei wird auf den interdisziplinären Ort der Methodik von sozialen Resozialisierungseinwirkungen in der polnischen Tradition hingewiesen.

Schlüsselwörter: soziale Fehlanpassung, Methodik, Resozialisierung, Kriminologie




Maciej Bernasiewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-6636-5377>

Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-7704-4018>

Efektywność resocjalizacji nieletnich prowadzonej w środowisku zamkniętym w Polsce

Wstęp

Resocjalizacja instytucjonalna (oddziaływania w środowisku zamkniętym) nie ma dobrych „notowań” wśród przedstawicieli świata nauki. Wysoka punitywność społeczeństwa polskiego¹, które raczej chciałoby otwierać nowe placówki i miejsca odosobnienia dla przestępców niż ich resocjalizować, kontrastuje z odwrotną tendencją wśród reprezentantów kryminologii, penitencjarystyki oraz pedagogiki resocjalizacyjnej – osoby te krytykują możliwość resocjalizacji w warunkach izolacji społecznej², a nawet sam sens procesu wychowania resocjalizującego³. Nie sposób zaprzeczyć niektórym podawanym przez badaczy argumentom sprowadzającym się do tezy, iż organizacja środowiska zakładu karnego czy poprawczego, czyli instytucji totalnych, nie sprzyja procesowi powtórnej socjalizacji osób wykończonych społecznie. Warto

¹ Zob. J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2004, s. 420–425; A. Bałandynowicz: *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*. Wyd. 2. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2011, s. 210.

² Zob. A. Bałandynowicz: *Probacja. Resocjalizacja...*, s. 188; M. Konopczyński: *Kryzys resocjalizacji czy(li) Sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2013, s. 219–224.

³ P. Stępniaak: *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*. Warszawa: Difin, 2017.

jednak podkreślić, że ci, którzy pracują w instytucjach zamkniętych, robią wiele – i bardzo często z dobrym skutkiem – by ich podopieczni radzili sobie lepiej z wymaganiami społecznymi po wyjściu z tych placówek niż przed wejściem do nich. Zauważyć należy ponadto, że instytucje, które poddajemy dziś krytyce, nie są tymi, którymi były w latach osiemdziesiątych oraz dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Coraz rzadziej o placówkach takich możemy powiedzieć, że mamy tam do czynienia ze zjawiskiem „drugiego życia”⁴, natomiast zarzuty o hermetyczność tych instytucji i oderwanie ich od społeczeństwa rzadko znajdują potwierdzenie. Zadać można retoryczne pytanie: czy skazany, który codziennie wychodzi z zakładu karnego, by udać się na plac budowy, i wraca do zakładu późnym popołudniem, a dodatkowo świadczy jeszcze w weekendy wolontariat na rzecz podopiecznych lokalnego DPS-u, jest bardziej wyalienowany ze społeczeństwa niż pracownik międzynarodowej korporacji, który pracuje po 12 godzin dziennie i – jako reprezentujący kategorię *yuppie* – nie znajduje czasu na założenie rodziny?⁵ Czy wychowanek zakładu poprawczego, który w godzinach popołudniowych uczy się na terenie zakładowej stolarni, po południu uczęszcza na profesjonalną terapię uzależnień, a wieczorami w internecie rozmawia ze swoimi wychowawcami o własnych problemach, dylematach, planach na przyszłość oraz popełnionych w życiu błędach, jest w gorszej sytuacji niż chłopiec (dziewczyna) uciekający(-a) z domu przed przemocą domową, dopuszczający(-a) się rozbojów, by zdobyć pieniądze na kolejną porcję dopalaczy, niepromowany(-a) kolejny raz do następnej klasy, przebywający(-a) po kilkanaście godzin w świecie wirtualnym, ale za to kontaktujący(-a) się raz na dwa miesiące ze swoim kuratorem, ponieważ wymiar sprawiedliwości chce go (ją) uchronić przed umieszczeniem w placówce zamkniętej? Prezentowany tekst traktuje o dwóch typach placówek, które są filarami resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich w naszym kraju, oraz o ich społecznej niezbędności, tj. o zakładzie poprawczym (ZP) oraz młodzieżowym ośrodku wychowawczym (MOW).

⁴ Zob. P. Chomczyński: *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, s. 114–122.

⁵ Zob. M. Bernasiewicz: *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Resocjalizacja w środowisku zamkniętym a resocjalizacja w środowisku otwartym

Rośnie liczba badań pokazujących, iż opieka w środowisku zamkniętym, która – pisaliśmy już o tym w innym miejscu⁶ – rzadko oznacza dziś pełną izolację od środowiska otwartego, może być efektywna i w wielu przypadkach jest niezbędną. Przy spełnieniu warunków: dobrej organizacji, zapewnienia fachowej kadry oraz umożliwienia resocjalizowanemu szerokich kontaktów ze środowiskiem otwartym, resocjalizacja instytucjonalna może przynosić bardzo dobre rezultaty. Pamiętając o tym, że środowiskowe programy terapeutyczne cechują się efektywnością resocjalizacyjną, należy również zauważyć, iż istnieje grupa silnie zdemoralizowanych nieletnich wywodzących się z mocno dysfunkcyjnych środowisk – dla tych nieletnich opieka całkowita (w środowisku zamkniętym) wydaje się ostatnią szansą, jaka pozostała w systemie społecznym, w którym stosowanie wolnościowych formuł egzekucji prawa i pomocy jednostce (rodzinie) przyniosło porażkę. Na marginesie warto zaznaczyć, że w anglosaskiej literaturze przedmiotu za opiekę instytucjonalną (*residential care*) uważa się również opiekę w świetlicach socjoterapeutycznych (*day care treatment centre*), w których prowadzi się pracę z grupą (*group care*); program takiej świetlicy obejmuje organizację życia, edukacji, czasu wolnego, a także terapię indywidualną i rodzinną („the treatment program exists living arrangements, education, recreational activities, and individual and family therapy”). Podobnie jest w Polsce – za resocjalizację instytucjonalną uznać należy pracę wychowawczą w jednostkach zarówno opieki całodobowej (zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich, młodzieżowe ośrodki wychowawcze), jak i opieki częściowej (świetlice środowiskowe, ośrodki kuratorskie). W tym sensie do nieinstytucjonalnych form resocjalizacji zaliczyć można jedynie pracę wychowawczą i pracę socjalną w rodzinie (na przykład konferencje rodzinne, nadzór kuratora), w szkole (na przykład mediacja szkolna) oraz w środowisku ulicznym (*street work*).

Po uwzględnieniu siły reakcji społecznej oraz oceny jej efektywności należałoby mówić o trzech formach resocjalizacji:

⁶ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Od Redaktorów. W: Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce.* Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

⁷ I.L.W. Bastiaansen et al.: *Measuring Group Care Worker Interventions in Residential Youth Care.* „Child Youth Care Forum” 2012, s. 5. DOI 10.1007/s10566-012-9176-8.

1. Resocjalizacji w środowisku zamkniętym (zakład karny, zakład poprawczy, młodzieżowy ośrodek wychowawczy).
2. Resocjalizacji w środowisku półotwartym (ośrodek kuratorski, świetlica terapeutyczna).
3. Resocjalizacji w środowisku otwartym (nadzór kuratora, *streetworking*, oddziaływania w rodzinie i szkole).

Erik J. Knorth, Annemiek T. Harder, Tjalling Zandberg i Andrew J. Kendrick przytaczają badania holenderskie, które pokazały, że resocjalizacja instytucjonalna – autorzy zaliczyli do niej placówki zarówno zamknięte, jak i półotwarte (według przedstawionej wcześniej klasyfikacji) – prowadzona wobec młodzieży z zaburzeniami zachowania (w tym z zachowaniami internalizacyjnymi) oraz jednoczesna praca z rodzinami tej młodzieży doprowadziły do redukcji zachowań antyspołecznych. Do efektywnych sposobów interwencji autorzy zaliczyli między innymi: terapeutyczne programy kognitywno-behawioralne, wsparcie indywidualne, trening empatii dla młodzieży przestępczej, terapię rodzinną dla rodziców, edukację specjalną, asystę przy poszukiwaniu pracy, opiekę następczą⁸. Także przeprowadzona przez tych autorów metaanaliza 110 badań nad efektywnością programów realizowanych w warunkach instytucjonalnych pozwoliła na sformułowanie konkluzji, że po okresie pobytu badanych dzieci i młodzieży w placówce dochodzi – przeciętnie – do poprawy ich funkcjonowania psychospołecznego⁹. Autorzy przeprowadzili studia katamnesticzne (preeksperymentalne i quasi-eksperymentalne, w których drugi pomiar następował w okresie od 3 do 4 miesięcy od wyjścia podopiecznego z placówki) w kilku rejonach świata (Stany Zjednoczone, Kanada, Europa i Australia) obejmujące dzieci i młodzież pomiędzy 12. a 18. rokiem życia, przejawiające zachowania problemowe (internalizacyjne i eksternalizacyjne zaburzenia zachowania). Z omawianej metaanalizy wysnuli ciekawe wnioski szczegółowe odnoszące się do resocjalizacji instytucjonalnej:

- młodzież z eksternalizacyjnymi problemami zachowania poczyniła w placówce zamkniętej większe postępy niż młodzież z problemami internalizacyjnymi;
- personel placówki resocjalizacyjnej realizujący programy rezydencjonalne wykazuje wyższy poziom krytyki wobec efektów resocjalizacji niż zaangażowana w te programy młodzież oraz jej rodzice¹⁰;

⁸ E. J. Knorth et al.: *Under One Roof: A Review and Selective Meta-analysis on the Outcomes of Residential Child and Youth Care*. „Children and Youth Services Review” 2008, no. 30, s. 125. DOI 10.1016/j.childyouth.2007.09.001.

⁹ Ibidem, s. 133.

¹⁰ Temat różnic w postrzeganiu efektów resocjalizacji instytucjonalnej w Polsce przez kadrę placówek resocjalizacyjnych oraz studentów resocjali-

- w przypadku osób silnie zdemoralizowanych lepsze efekty daje resocjalizacja instytucjonalna niż programy realizowane w miejscu zamieszkania¹¹.

Wnioski nie potwierdzają powszechnie formułowane tezy o szkodliwym charakterze resocjalizacji instytucjonalnej (w tym prowadzonej w warunkach izolacji). Resocjalizacja w środowisku zamkniętym powinna być jednak kierowana tylko do jednostek silnie zdemoralizowanych.

Zakład poprawczy i młodzieżowy ośrodek wychowawczy w polskim systemie resocjalizacji nieletnich

Justyna Kusztal słusznie zauważa, że w systemie resocjalizacji nieletnich w Polsce istnieją tylko dwa typy placówek stacjonarnych (opieki całkowitej), tj. młodzieżowe ośrodki wychowawcze (MOW) oraz zakłady poprawcze (ZP)¹². Schronisko dla nieletnich (SdN) jest placówką pobytu tymczasowego (podopieczny kierowany jest tam na trzymiesięczny pobyt, podczas którego poddawany jest wszechstronnej diagnozie) i „przedsionkiem” dla zakładu poprawczego – prawdopodobnie dlatego autorka nie wymienia tego typu placówki jako odrębnego elementu w systemie resocjalizacji nieletnich. Natomiast za placówki resocjalizacyjne nie możemy uznać młodzieżowych ośrodków socjoterapii (MOS), do placówek tych kieruje się bowiem młodzież na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych oraz na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną¹³, a nie na podstawie decyzji sądów rodzinnych. Skierowanie do MOS to środek, który nie występuje w katalogu reakcji wychowawczych oraz poprawczych, jakie ustawodawca przewidział do stosowania w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji oraz przestępczości nieletnich¹⁴.

zacji podejmuje także M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

¹¹ E.J. Knorth et al.: *Under One Roof...*, s. 136.

¹² J. Kusztal: *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018, s. 280.

¹³ Ośrodek Rozwoju Edukacji: *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii*. 22.04.2015. <https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziezowe-osrodki-socjoterapii/> [16.08.2018].

¹⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm.

Do znacznie mniej restrykcyjnych środków reagowania sądowego niż umieszczenie w MOW i ZP, a także w SdN należy zaliczyć skierowanie nieletniego do ośrodka kuratorskiego oraz orzeczenie umieszczenia takiej osoby w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej. Zastosowanie tych środków powoduje tylko częściowe zerwanie kontaktów nieletniego ze środowiskiem otwartym, natomiast zastosowanie pozostałych środków orzekanych wobec nieletniego w postępowaniu sądowym (na przykład udzielenie upomnienia, zobowiązanie do określonego postępowania¹⁵) nie ingeruje znacząco w środowisko życia nieletniego. Można postawić pytanie: czy wydane wobec nieletniego orzeczenie skierowania do ośrodka kuratorskiego oraz umieszczenia w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej nie mogłyby być ostatnią reakcją w dyspozycji sądów rodzinnych, a tym samym sposobem na wyeliminowanie krytykowanych placówek środowiska zamkniętego, tj. MOW oraz ZP, z systemu resocjalizacji nieletnich? Wydaje się to niemożliwe z kilku względów.

Ośrodki kuratorskie, w których przebywa młodzież w godzinach popołudniowych (najczęściej pomiędzy 15.30 a 19.00), nie są wystarczającym i dobrym rozwiązaniem dla młodzieży, która zarzuciła realizację obowiązku szkolnego oraz przejawia wysoki stopień niedostosowania społecznego (uzależnienie od substancji psychoaktywnych, popełnianie kolejnych czynów karalnych). W takich przypadkach umieszczenie w MOW lub ZP jest jedynym rozwiązaniem pozwalającym na: zerwanie kontaktu nieletniego z przestępczym środowiskiem, zaprzestanie kontynuacji przestępczej aktywności, uruchomienie procesu terapii, ukończenie szkoły oraz uzyskanie kwalifikacji zawodowych.

Drugi ze środków wychowawczych mogących stanowić w świetle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich alternatywę dla zastosowania umieszczenia ich w MOW lub ZP to umieszczenie w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej. Takich rodzin jest jednak w Polsce zbyt mało, aby ten środek wychowawczy był odpowiedzią na problem adekwatną do jego rozmiarów. W roku 2015 w Polsce funkcjonowały jedynie 253 rodziny zastępcze zawodowe specjalistyczne, które opiekowały się łącznie 549 dziećmi¹⁶. Jednocześnie zauważyć należy, że pod opieką tych rodzin znajdują się dzieci z dwóch kategorii: dzieci legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności lub

¹⁵ Art. 6. ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm.

¹⁶ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej: *Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych*. <https://www.gov.pl/attachment/e7f5a4cc-5e14-4d64-b3ed-ea5da75aaf9c> [26.06.2018].

orzeczeniem o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności – i to właśnie tymi dziećmi zajmują się w przeważającej mierze rodziny zastępcze zawodowe specjalistyczne – oraz dzieci umieszczane tam na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich¹⁷. W rodzinach zastępczych zawodowych specjalistycznych mamy zatem co najwyżej kilkadziesiąt miejsc dla nieletnich w skali całego kraju, a tymczasem potrzeby są kilkaset razy większe. Wystarczy zauważyć, że w 96 młodzieżowych ośrodkach wychowawczych przebywało w Polsce w 2015 roku aż 5 944 nieletnich¹⁸, natomiast w 32 zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich Ministerstwo Sprawiedliwości przygotowało 1 769¹⁹ miejsc, a nie wszystkie one – jak skądinąd wiadomo – są dziś wykorzystane²⁰.

¹⁷ Oprócz dzieci z wymienionych dwóch kategorii w rodzinach zawodowych specjalistycznych umieszcza się jeszcze osoby z trzeciej kategorii: małoletnie matki z dziećmi. Zob. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2019, poz. 1111, art. 59.1. Por. też art. 54 pkt 7 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm.

¹⁸ *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*. „Trendy” 2015, nr 4. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/812/T4_15+Funkcjonowanie+MOW+i+MOS+w+systemie+%C5%9Bwiaty.pdf [9.07.2018].

¹⁹ Ministerstwo Sprawiedliwości: *Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich*. <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [21.07.2018].

²⁰ W ostatnich latach sądy rodzinne coraz rzadziej decydują o umieszczeniu nieletnich w zakładach poprawczych, częściej lokują nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych – w tym w coraz większej liczbie prywatnych – które gorzej radzą sobie z poziomem demoralizacji kierowanej do tych ośrodków młodzieży. Dane Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości świadczą o tym, że orzekanie bezwzględnego umieszczenia w zakładzie poprawczym w postępowaniu w związku z czynami karalnymi popełnianymi przez nieletnich do 2004 r. miało tendencję wzrostową. W następnych latach odnotowano znaczny jego spadek – z 544 w 2004 r. do 220 w 2013 r. (o 60%). Taką tendencję wytłumaczyć daje się dwoma zjawiskami. Pierwsze to spadek liczby nieletnich przestępców związany z niżem demograficznym w tej kategorii wiekowej, natomiast drugi powód to praktyka orzecznicza, w wyniku której sądy rodzinne kierują nieletnich częściej do młodzieżowych ośrodków wychowawczych niż do zakładów poprawczych. Por. M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary*. „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11, s. 145–162. Według niepublikowanych danych Ministerstwa Sprawiedliwości dotyczących stanu ewidencyjnego

W sytuacji, w której nie ma wystarczającej liczby rodzin zastępczych zawodowych specjalistycznych, tj. małżeństw oraz osób samotnych, które chciałyby podjąć się opieki i resocjalizacji dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie w warunkach najbardziej optymalnych, tzn. w warunkach zwykłego zamieszkania, pracy i nauki w środowisku społecznym²¹, kwestionowanie istnienia MOW oraz ZP wydaje się pozbawione logiki.

ZP i MOW – próba oceny efektywności resocjalizacyjnej

W 2009 roku Najwyższa Izba Kontroli opublikowała raport o wynikach przeprowadzonej kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Na podstawie danych pochodzących z Krajowego Rejestru Sądowego kontrolerzy ustalili, że w okresie od 2001 do 2008 roku z ogółu 1 700 zwolnionych z ZP i SdN wychowanków ponownie na drogę przestępstwa powróciło 981 (58%)²². Warto jednak zauważyć, że nowsze badania dowodzą wyższej skuteczności resocjalizacyjnej zakładu poprawczego niż pokazywały to dane z przytoczonego raportu za rok 2009. Wyższą skuteczność resocjalizacyjną obserwuje się także w przypadku młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) – choć dane w tym zakresie różnią się w zależności od metodologii badań (przyjętego okresu katamnezy). W badaniach Adama Szecówki powrotność na drogę przestępczą wychowanków zwolnionych warunkowo ze wszystkich ZP w Polsce wyniosła 46,5%²³ (dane te autor zaczerpnął z Biura Informacji i Statystyki Centralnego Zarządu

we wszystkich zakładach poprawczych, w lipcu 2018 r. ponad połowa miejsc w tych placówkach nie była obsadzona wychowankami.

²¹ O organizacji takiego systemu będącego alternatywą dla resocjalizacji zakładowej pisał przed kilkoma laty Andrzej Bała nd y n o w i c z: *Rodzinne domy terapeutyczne – propozycją modelowego systemu opiekuńczo-wychowawczego dla osób niedostosowanych społecznie*. W: *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*. Red. I. P o s p i s z y ł, M. K o n o p c z y ń s k i. Warszawa: Wydawnictwo PEDAGOGIUM Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, 2007.

²² Najwyższa Izba Kontroli: *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. Warszawa. 2009. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [30.06.2018], s. 21.

²³ A. S z e c ó w k a: *Powrotność na drogę przestępczą nieletnich zwolnionych z różnych typów zakładów poprawczych*. W: *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*. Red. B. J e z i e r s k a et al. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, 2013, s. 351.

Służby Więziennej), podczas gdy badania prowadzone przez Zdzisława Bartkovicza pokazały, że ponowną sankcją sądową po wyjściu z MOW orzeczono aż w 67,9% przypadków (w okresie trzyletnim od wyjścia z placówki)²⁴, a badania NIK – w 60% przypadków (w okresie pięcioletnim od opuszczenia placówki)²⁵. W badaniach NIK dotyczących osób, które opuściły MOW oraz ZP w latach 2012–2016 (badania realizowane w pierwszym kwartale 2017), korzystniej wypadają MOW-y, ponieważ wskaźnik wchodzenia w konflikt z prawem po pobycie w tej placówce wyniósł 32%, a dla osób, które opuściły w tym okresie ZP, był o 16 punktów procentowych wyższy²⁶. Przetoczone niejednoznaczne dane świadczyć mogą o tym, że w dłuższej perspektywie czasowej wyższy poziom recydywy występuje po MOW (po pięciu latach i dłużej), natomiast w krótszej perspektywie (do dwóch lat po opuszczeniu placówki) więcej osób powraca do popełniania przestępstw po zakładach poprawczych (48% wobec 32% po MOW).

W ocenie efektywności resocjalizacyjnej dwóch głównych placówek resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich należy jednak zauważyć, że umieszczenie w zakładzie poprawczym jest najsurowszym środkiem, jaki może być zastosowany przez sąd rodzinny wobec nieletnich. A to oznacza – o czym nie wolno zapominać – że do zakładu poprawczego trafia młodzież o wysokim stopniu demoralizacji. Jak podaje Anetta Jaworska: „Decyzja taka jest podejmowana, gdy poprzednio zastosowane środki wychowawcze zawiodły lub zachodzi uzasadnione przypuszczenie, że nie odniosą zamierzonego skutku”²⁷, także wtedy, gdy nie powiodła się resocjalizacja w MOW²⁸. Wysoki poziom powrotności nieletnich do przestępczości po ZP wynika również z bezradności wielu instytucji opiekuńczo-wychowawczych (dom dziecka, MOW, rodziny

²⁴ Informacje o karalności pozyskano w 2012 r. z Krajowego Rejestru Karnego, a dotyczyły nieletnich przebywających w MOW w latach 2005–2006. Z. Bartkowicz: *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013, s. 265.

²⁵ Najwyższa Izba Kontroli: *NIK o resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. 15.01.2018. <http://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-resocjalizacji-w-mlodziezowych-osrodkach-wychowawczych.html> [25.06.2018].

²⁶ Ibidem.

²⁷ A. Jaworska: *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 245.

²⁸ Pogłębiona analiza dokumentacji 100 nieletnich umieszczonych w zakładzie poprawczym lub schronisku dla nieletnich wykazała, że 1/3 z nich wcześniej przebywała w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Badania przeprowadziła M. Noszczyk-Bernasiewicz (materiały niepublikowane).

zastępcze, zwłaszcza spokrewnione), w których nieletni przebywali przed ostatecznym umieszczeniem ich w SdN lub ZP²⁹.

Analizy własne dokumentacji 60 nieletnich³⁰ przebywających w zakładach poprawczych lub schroniskach dla nieletnich pod kątem podjętych wobec tych nieletnich reakcji przed umieszczeniem w SdN i ZP oraz wyliczenie średniej arytmetycznej liczby podjętych reakcji pokazuje, że wobec jednego wychowanka tego typu placówki podjęto ponad 10 reakcji (na przykład nadzór kuratora, umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej, konsultacja w poradni psychologiczno-pedagogicznej, diagnoza w RODK-u, tj. obecnym Opiniodawczym Zespole Sądowych Specjalistów). Wobec prawie co piątego badanego wychowanka podjęto od 11 do 15 reakcji. Wobec co dziesiątego badanego była to liczba reakcji mieszcząca się w przedziale od 16 do 20. W 3 przypadkach doliczono się ponad 21 reakcji. Wszystkie wyliczone reakcje okazały się nieefektywne, ponieważ nieletni pomimo ich podjęcia trafił ostatecznie do SdN/ZP. Taki stan rzeczy egzemplifikuje fragment dokumentacji wychowanka umieszczonego w schronisku dla nieletnich:

Chłopiec jest w domu dziecka od 2009 roku. [...] Wobec nieletniego na podstawie postanowienia sądu rodzinnego zastosowano środek wychowawczy w postaci umieszczenia w MOW, uznając, że istnieją okoliczności świadczące o demoralizacji nieletniego polegające na tym, że nieletni w sposób nieregularny realizuje obowiązek szkolny, ucieka z placówki, w której został umieszczony na mocy orzeczenia sądu. [...] Zastosowany środek wychowawczy okazał się nieskuteczny, a proces demoralizacji pogłębił się. Nieletni notorycznie ucieka z ośrodków. Przebywał łącznie w sześciu MOW-ach. [...] Po skreśleniu z listy wychowanków z MOW [szóstego z kolei – M.B., M.N.B.] został skierowany do [kolejnego – M.B., M.N.B.] MOW. W dniu [...] wydano nakaz zatrzymania i doprowadzenia go do nowego ośrodka, [...] gdzie nie został umieszczony w związku z tym, iż wcześniej umieszczono go w SdN³¹.

Kolejny fragment z dokumentacji tego samego wychowanka dowodzi nietrafności decyzji sądu rodzinnego, który pomimo braku poprawy

²⁹ Analizy własne wykazały, że prawie połowa badanych przed umieszczeniem ich w zakładzie poprawczym czy w schronisku dla nieletnich czasowo przebywała w domu dziecka, a 1/4 była w pieczy zastępczej. Badania przeprowadziła M. Noszczyk-Bernasiewicz (materiały niepublikowane).

³⁰ Częściowy raport i analizy z tych badań autorzy publikowali już w: M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Czy zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich są w Polsce potrzebne? W: Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce...*

³¹ W przytoczonych dokumentach skorygowano interpunkcję.

funkcjonowania nieletniego po zastosowaniu środka wychowawczego kilka razy ponownie stosuje ten sam środek, przyczyniając się w ten sposób do dalszej demoralizacji i wzrostu poczucia bezkarności nieletniego. Brak zastosowania odpowiedniego środka powoduje nawet reakcję zaniepokojonego opiekuna prawnego (wychowawca domu dziecka), który zwraca się do sądu rodzinnego z prośbą o podjęcie wobec wychowanka optymalnych i stanowczych działań, które mogłyby zatrzymać u niego proces demoralizacji:

Proszę o podjęcie zdecydowanych działań wobec mojego podopiecznego [...] zmierzających do umieszczenia go w placówce zamkniętej, np. SdN. Nieletni zgodnie z postanowieniem sądu powinien przebywać w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. W okresie sprawowania przeze mnie opieki prawnej nieletni jest wychowankiem już trzeciego młodzieżowego ośrodka wychowawczego, jednak widnieje wyłącznie na liście wychowanków. W praktyce stale przebywa na ucieczce i proces jego demoralizacji nieustannie pogłębia się. Wychowanek, będąc na ucieczce, pomieszkuje w opuszczonych mieszkaniach, na strychach, czasem u znajomych. Okresowo podejmuje nielegalnie prace dorywcze na budowach, bez jakiegokolwiek umowy, bez ubezpieczenia. Co najmniej raz doświadczył już wypadku podczas pracy, nie zdecydował się na wizytę na SOR-ze z obawy przed zatrzymaniem przez policję. Zdarza się, że nie mając środków finansowych, jest głodny, prosi o jedzenie wychowanków naszego domu dziecka, prosi też o pożyczanie drobnych kwot pieniędzy. Nie ma odzieży zimowej. W efekcie prowadzonego trybu życia doświadczył odmrożenia stóp, które zostały zaopatrzone, jednak istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że sytuacja ta powtórzy się, co może grozić mu amputacją. Dodatkowo bardzo prawdopodobne jest, że chłopiec dopuszcza się kradzieży, włamań, spożywa alkohol oraz zażywa substancje psychoaktywne. Uczestniczy w „ustawkach” kibiców, bójkach, odnosząc przy tym obrażenia. Sam przyznaje, że nie potrafi powstrzymać się od ucieczek z ośrodka. Jako jedyne skuteczne rozwiązanie widzi umieszczenie w placówce zamkniętej. Być może umieszczenie nieletniego w takim miejscu umożliwiłoby przeprowadzenie diagnozy stopnia uzależnienia i podjęcie skutecznych działań terapeutycznych oraz wychowawczych. Opiekunowie z młodzieżowych ośrodków wychowawczych nie mają najmniejszych szans na wdrożenie wobec chłopca działań wychowawczych, ponieważ jego ucieczki następują w ciągu kilku godzin od dowiedzenia go do placówki. Funkcjonowanie chłopca mimo orzeczonego środka wychowawczego stale pogarsza się, zagraża jego zdrowiu i życiu, demoralizacja postępuje, w związku z czym proszę o pilne podjęcie stosownych kroków.

Widać wyraźnie, że wcześniejsze zastosowanie środka poprawczego wobec wychowanka, którego dokumentację analizowano, udaremniłoby pogłębianie się procesu jego demoralizacji oraz poprawiło efektywność resocjalizacyjną. Dopiero zakład poprawczy daje gwarancję ochrony społeczeństwa przed przestępczym zachowaniem nieletnich – dysponuje odpowiednim systemem zabezpieczeń i infrastrukturą. Oddziały szkolne i praktycznej nauki zawodu znajdują się bowiem na terenie placówki, co skutecznie zabezpiecza i chroni wychowanków przed podejmowaniem uciezek, samowolnym oddalaniem się poza jej teren, a tym samym umożliwia kontynuowanie i ukończenie rozpoczętego procesu edukacji. Dla nieletnich o bardzo wysokim stopniu demoralizacji w rozbudowanym systemie różnych zakładów poprawczych³² przewidziano umieszczenie w zakładzie poprawczym o wzmożonym nadzorze wychowawczym. Są jedynie dwie tego typu placówki w kraju (ZP w Trzemesznie oraz ZP w Grodzisku Wielkopolskim), a znajduje się w nich młodzież, która popełniła poważne czyny karalne, a dodatkowo przebywała wcześniej w innych zakładach poprawczych, gdzie stwarzała duże trudności wychowawcze (wymieniono na przykład niesubordynację wobec kadry, bunt, stwarzanie zagrożenia dla innych wychowanków). Zakłady o wzmożonym nadzorze wychowawczym dysponują dobrze wyposażonymi warsztatami zawodowymi (stolarskim, ślusarskim, budowlanym itp.). Wszyscy przebywający tam chłopcy zdobywają kwalifikacje zawodowe, a jednocześnie produkują artefakty (na przykład ogrodzenia, altany, krawężniki) na potrzeby społeczności lokalnej. Zarabia na tym państwo, bo pieniądze ze sprzedaży wyrobów trafiają do Ministerstwa Sprawiedliwości. Obowiązujący rygor (w jednoosobowych pokojach zamykanych na noc zainstalowany jest monitoring i czujnik ruchu, podczas zajęć i w internacie obecni są nie tylko wychowawcy, jak w innych ZP, lecz także strażnik) uzasadniony jest stopniem wysokiej demoralizacji przebywającej tam młodzieży.

Wysoki poziom przestępczości powrotnej po pobycie w zakładzie poprawczym każe zastanowić się przede wszystkim nad jakością opieki następczej. Sukces w resocjalizacji zależy nie tylko od transformacji wewnętrznej podopiecznego, ważną rolę odgrywa tutaj także otoczenie zewnętrzne (środowisko), w którym wychowanek będzie funkcjonował

³² Bogate informacje na temat organizacji, struktury oraz rodzajów zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce znaleźć można w opracowaniach: M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017, s. 180–185, oraz: M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Nieletni przestępcy...*, s. 80–89.

po opuszczeniu murów placówki. Dlatego dopełnieniem oddziaływań resocjalizacyjnych jest zapewnienie nieletniemu odpowiedniej opieki po powrocie do jego środowiska rodzinnego. Biografie wychowanków, których pobyt w placówkach resocjalizacyjnych dobiega końca, są bardzo różne – jedne napawają mniejszym, inne większym optymizmem, ale są też takie, które odbiera się jako beznadziejne:

Wychowanka ma nikły kontakt z domem rodzinnym. Kontaktuje się telefonicznie z siostrą, która wraz z ojcem [adopcyjnym – M.B., M.N.B.] odwiedziła ją w placówce. Nie ma natomiast żadnego kontaktu z matką [adopcyjną – M.B., M.N.B.]. Gdy miała 17 lat, została wymeldowana z domu rodzinnego przez rodziców. Matka nie interesuje się w ogóle jej losem. [...] Ze względu na swoją sytuację rodzinną wychowanka dawno nie korzystała z urlopu czy przepustek. Proces resocjalizacji wychowanki przebiega nieharmonijnie i przynosi niewielkie zmiany w jej postępowaniu. [...] Wychowanka znajduje się w bardzo trudnej sytuacji materialnej. Po opuszczeniu zakładu poprawczego nie ma dokąd wrócić. Została wymeldowana z domu (mieszkania) przez rodziców adopcyjnych. Nie ma znikąd pomocy materialnej. Zdana jest na pomoc i wsparcie ze strony placówki oraz innych instytucji. Ponadto jest osobą schorowaną i pozostaje pod stałą kontrolą lekarską. [...] Od urodzenia do 4. roku życia przebywała w domu dziecka. W wieku 4 lat została adoptowana przez rodzinę X. [...] Wychowanka wielokrotnie podejmowała próby nawiązania kontaktu z matką, ale bezskutecznie. Matka nie utrzymuje żadnego kontaktu z córką, nie przejawia nią zainteresowania. Nieletnia w dalszym ciągu czuje się odrzucona, niepotrzebna, osamotniona. Jest zdana tylko na siebie.

Oto fragment napisanego przez tę wychowankę listu do władz miasta, w którym spędziła ona całe swoje życie i z którym wiąże swoją przyszłość:

W tej rodzinie już wcześniej została adoptowana moja siostra. Na początku czułam się gorzej traktowana, a nawet odrzucana przez rodziców. W rodzinie miały miejsce częste awantury. Zaczęłam sprawiać kłopoty wychowawcze. Czułam się niezrozumiana, niepotrzebna. Rodzice, zwłaszcza matka, odnosili się do mnie z dystansem. Trafiłam do schroniska dla nieletnich, a potem do zakładu poprawczego, gdzie przebywam do dzisiaj. Rodzice utrzymywali ze mną sporadyczny kontakt. Myśleli o rozwiązaniu adopcji. Kiedy miałam 17 lat, matka dokonała wymeldowania mnie ze wspólnego mieszkania. Muszę zaznaczyć, że kilka lat wcześniej obiecywała, że nigdy nie zostawi mnie bez pomocy i wsparcia. Niestety tak się nie stało. Jestem osobą bezdomną. Nie mam dokąd wrócić po opuszczeniu placówki. [...] Nie mam nikogo, kto mógłby mi pomóc

i do kogo mogłabym powrócić. Zdana jestem na pomoc urzędów i ludzi dobrej woli. Jestem schorowana i się leczę. Uzyskanie mieszkania, choćby małego własnego kącika, jest dla mnie sprawą nadrzędną. Dlatego też proszę o przychyłność i pomoc w przydzieleniu mi lokalu mieszkalnego – mieszkania socjalnego.

Każdy nieletni to inna, niepowtarzalna historia życia. Wychowankowie placówek resocjalizacyjnych mają większy bądź mniejszy багаż różnych doświadczeń, o których planujące czy też podejmujące wobec nieletnich działania osoby – począwszy od wychowawców w przedszkolu czy nauczycieli w szkole, a skończywszy na sędziach sądu rodzinnego czy wychowawców w placówce – powinny pamiętać. Życiorysy wielu wychowanków zapisane na kartach ich dokumentacji są mniej lub bardziej „bogate” w różne doświadczenia – w tym najczęściej o traumatycznym charakterze, z czym musi się zmierzyć kadra placówek, do których trafia zdemoralizowana młodzież. Paradigmatyczny charakter ma *casus* Michała³³ – w jego dokumentacji uwidacznia się środowiskowy oraz biologiczny determinizm, a dalej dramatyczna sytuacja społeczna oraz psychiczna nieletnich przestępców. Michał wraz ze swoim rodzeństwem doświadczył wykorzystywania seksualnego w swoim domu rodzinnym, czego opis znajdujemy we wstrząsającej relacji zamieszczonej w dokumentacji nieletniego oraz w treści wyroku sądowego, jaki usłyszeli jego matka i ojczym.

Z uwagi na obciążenie zespołem FAS Michał ma roczne opóźnienie w realizowaniu obowiązku szkolnego [...]. Od kilku lat jest pod stałą opieką lekarza psychiatry, zażywa leki wyciszające i stabilizujące nastrój. [...] Z danych akt sprawy wynika, że nieletni pochodzi z nieformalnego związku. [...] z powodu libacji alkoholowej i braku dostatecznej opieki nad Michałem i jego rodzeństwem interweniowała policja. Rodzina zwróciła się o pomoc do służb socjalnych. Michał wraz z siostrą został umieszczony w domu dziecka, a jego bliźniacze rodzeństwo w rodzinie zastępczej. Kolejno został przeniesiony do zawodowej rodziny zastępczej niespokrewnionej, o charakterze pogotowania rodzinnego. [Następnie – M.B., M.N.B.] dzieci powróciły do domu rodzinnego, a Sąd ograniczył państwu [...] władzę rodzicielską poprzez nadzór kuratora nad warunkami bytowymi i wychowaniem dzieci. Nieletni nie miał jednak zapewnionych odpowiednich warunków socjalno-bytowych i w trybie nagłym wraz z rodzeństwem został umieszczony w rodzinie zastępczej o charakterze pogotowia rodzinnego. We wrześniu [...] Sąd wydał postanowienie o umieszczeniu Michała wraz z rodzeństwem w rodzinie za-

³³ Imię zmieniono.

stępczej w osobie [...]. Wtedy jeszcze rodzice przesyłali dzieciom kartki z pozdrowieniami, drobne upominki. Po ujawnieniu podejrzenia o możliwości wykorzystywania seksualnego przez matkę i ojczyma podjęto decyzję o wstrzymaniu kontaktów państwa [...] z dziećmi. W rodzinie tej nieletni przebywał do [...] i z uwagi na stan zdrowia opiekunów został przeniesiony do Domu Dziecka w [...]. Z informacji z akt sprawy wynika, że nieletni, będąc w rodzinie zastępczej, był wychowywany dość rygorystycznie, miał ograniczane posiłki, był izolowany od biologicznych dzieci opiekunów. W [...] Sąd pozbawił matkę nieletniego władzy rodzicielskiej nad nieletnim, a w [...] wydał postanowienie o zakazie jakichkolwiek kontaktów. Zarówno matka nieletniego, jak i [...] zostali skazani prawomocnym wyrokiem za wykorzystywanie seksualne Michała i jego rodzeństwa. [...] Opiniowany od najmłodszych lat wzrastał w niekorzystnej atmosferze wychowawczej, był zaniedbywany pod względem fizycznym i psychicznym. Był bity przez [...], bywało, że nie dostarczali mu jedzenia, pozostawiali w zimnych pomieszczeniach. Ponadto w domu rodzinnym był ofiarą przemocy seksualnej [...].

Z wyroku:

Ojciec karany za czynności seksualne na swoich dzieciach [...], działając [ze] z góry powziętym zamiarem wielokrotnie przy pomocy groźby doprowadził małoletniego swojego syna w wieku 6 lat Michała do obcowania płciowego oraz poddania się innym czynnościom seksualnym i wykonania takich czynności polegających na wkładaniu palców w narządy płciowe, a także zmuszaniu go do wkładania jego narządów płciowych w usta pokrzywdzonego, tj. o czyn z art. 197 § 1 i 2 kk i art. 200 § 1 kk i art. 201 kk w zw. z art. 12 kk. [...] W okresie od [...], działając w krótkich odstępach czasu i [ze] z góry powziętym zamiarem utrzymywał treści pornograficzne z udziałem małoletnich poniżej lat 15 swoich dzieci [...], tj. o czyn z art. 202 § 4 kk³⁴. Rodzice byli leczeni odwykowo z powodu uzależnienia od alkoholu i narkotyków. Między nimi dochodziło do awantur, interweniowała policja, czego świadkiem był Michał. Matka leczyła się psychiatrycznie z powodu depresji, stanów dysforii, z tego powodu była także hospitalizowana w oddziałach psychiatrycznych. Nieletni od kilku lat nie ma żadnego kontaktu z rodzicami biologicznymi, jak i ojczymem. Nie czuje się emocjonalnie z nimi związany, nie chce o nich rozmawiać, jest świadomy krzywdy, jakiej zaznał z nich strony. Ujawnia powierzchowny kontakt emocjonalny z rodzeństwem. Wobec młodszego

³⁴ Te same zarzuty postawiono matce – z tym, że zaznaczono, że doprowadzała do obcowania dzieci ze swoim mężem, utrzymywała materiały pornograficzne i znęcała się nad dziećmi.

rodzeństwa zachowywał się agresywnie, wręcz [...] się go bały. Nie ma on żadnego kontaktu zarówno z dalszą, jak i bliższą rodziną ze strony rodziców. [...] Jego opiekunem prawnym jest dyrektor Domu Dziecka w [...].

Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich nawet w tak trudnej sytuacji psychospołecznej wychowanków potrafią odnosić sukcesy w zakresie readaptacji społecznej swoich podopiecznych. Dowodem na to jest dzisiejsza sytuacja Michała, który po przejściu ze SdN do ZP został z niego po krótkim czasie zwolniony, ponieważ proces jego demoralizacji dzięki tym placówkom został zahamowany, a los pozwolił mu na odnalezienie się w nowej rodzinie zastępczej. Warto przytoczyć treść listu pochwalnego (wygrawerowany tekst w oprawie drewnianej), jaki otrzymali dyrektor oraz wychowawca SdN w Gackach od rodziców zastępczych Michała, którzy wcześniej przysposobili jego młodsze rodzeństwo, a później także jego samego przyjęli pod swój dach:

Składamy podziękowania dla Dyrektora Schroniska dla Nieletnich w Gackach Pana [...] oraz Wychowawcy Pana [...].

Chcieliśmy serdecznie podziękować za pomoc w wychowaniu i przywróceniu do prawidłowego funkcjonowania naszego podopiecznego Michała³⁵.

Chcieliśmy zauważyć, że chłopak funkcjonuje prawidłowo. Widzimy poprawę w jego zachowaniu. Uważamy, że Schronisko dla Nieletnich w Gackach zasługuje na wyróżnienie nie tylko w samym przyczynieniu się co do prawidłowego funkcjonowania naszego podopiecznego, ale również za życzliwość i wielkie serce. Wychowawca dbał o prawidłowe odruchy, jak higiena osobista, kultura osobista. Dziękujemy za zaangażowanie się w proces leczenia stomatologicznego Michała oraz za możliwość rozwijania jego pasji. Dziękujemy bardzo za to, że czuwacie, aby podopieczni czuli się u Was dobrze, że kontrolujecie sam proces leczenia i wyciszania leków. Michał w tej chwili funkcjonuje bez leków psychotropowych. Badania psychologiczne nie wykazują niepełnosprawności. W naszym odczuciu budowane przez Was poczucie poszanowania mienia, dbania o siebie samego przyniosło zamierzony rezultat. Cały czas pracujemy nad Michałem, ale widzimy, że są to drobne korekty. Jeszcze raz serdecznie dziękujemy Panu Dyrektorowi [...] oraz Wychowawcy [...]³⁶.

Do wiadomości:

Ministerstwo Sprawiedliwości

Schronisko dla Nieletnich w Gackach

³⁵ Imię zmieniono.

³⁶ Tu podano imiona i nazwisko rodziców zastępczych.

Z jednej strony osiągnięcia resocjalizacyjne, jak opisany przypadek Michała, a z drugiej skrajnie trudne konteksty biograficzne wychowanków placówek korekcyjnych pokazują, że placówki zamknięte są niezbędnym i zdolnym do odnoszenia sukcesów elementem systemu resocjalizacji. Natomiast niski poziom efektywności resocjalizacyjnej tych placówek (średnio połowa wychowanków powraca do popełniania przestępstw) jest rezultatem nie ich złej organizacji czy też wynikającej z ich istoty niemożności realizowania procesu (re)socjalizacji, lecz głębokiego stopnia demoralizacji wychowanków, któremu nie zdołało zapobiec wdrożenie wielu reakcji, podjętych jeszcze przed umieszczeniem nieletnich w tych placówkach, oraz wynikiem braku dobrej organizacji systemu opieki następczej nad wychowankiem w postaci opieki psychologiczno-pedagogicznej oraz socjalnej uruchamianej w momencie jego wyjścia z placówki zamkniętej.

Zakończenie

Jak starano się wykazać, w aktualnych realiach prawnych (ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich) oraz społecznych (brak małżeństw oraz osób samotnych zainteresowanych utworzeniem rodzin zastępczych zawodowych specjalistycznych) nie ma alternatywy dla resocjalizacji prowadzonej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz zakładach poprawczych (i schroniskach dla nieletnich). Przyczyn słabej efektywności resocjalizacyjnej tych placówek (recydywa oscyluje wokół 50%) upatrywać należy nie w ubogiej ofercie resocjalizacyjnej (jest wręcz odwrotnie³⁷), lecz w mankamentach systemów wczesnej interwencji oraz opieki następczej. Na defekty systemu wczesnej interwencji wskazują między innymi liczne absurdy orzecznicze – wielu nieletnich czuje się bezkarnie, ponieważ pozwala im się na swobodne kontynuowanie procesu własnej demoralizacji. Ponadto brak odpowiedniej polityki państwa – zachęt i wsparcia dla rodzin zastępczych zawodowych specjalistycznych zdolnych do prowadzenia procesu resocjalizacji osób niedostosowanych w warunkach naturalnych – i wreszcie brak systemu pozwalającego na zaopiekowanie się nieletnimi opuszczającymi placówki zamknięte (którzy w ten sposób skazywani są na bezrobocie, bezdomność lub powrót do patologicznych środowisk rodzinnych) uważamy za prawdziwe przyczyny niskiej efektywności resocjalizacji instytucjonalnej w Polsce.

³⁷ Bogactwo oferty resocjalizacyjnej ZP oraz SdN pokazano w publikacji: *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce...*

Bibliografia

- Bała ndynowicz A.: *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*. Wyd. 2. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2011.
- Bała ndynowicz A.: *Rodzinne domy terapeutyczne – propozycją modelowego systemu opiekuńczo-wychowawczego dla osób niedostosowanych społecznie*. W: *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*. Red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński. Warszawa: Wydawnictwo PEDAGOGIUM Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, 2007.
- Bartkowicz Z.: *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013.
- Bastiaansen I.L.W. et al.: *Measuring Group Care Worker Interventions in Residential Youth Care*. „Child Youth Care Forum” 2012. DOI 10.1007/s10566-012-9176-8.
- Bernasiewicz M.: *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K.: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2004.
- Chomczyński P.: *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce*. Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*. „Trendy” 2015, nr 4. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/812/T4_15+Funkcjonowanie+MO+W+i+MOS+w+systemie+o%C5%9Bwiaty.pdf [9.07.2018].
- Jaworska A.: *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- North E.J. et al.: *Under One Roof: A Review and Selective Meta-analysis on the Outcomes of Residential Child and Youth Care*. „Children and Youth Services Review” 2008, no. 30. DOI 10.1016/j.childyouth.2007.09.001.
- Konopczyński M.: *Kryzys resocjalizacji czy(li) Sukces działań pozorowanych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2013.

- K u s z t a l J.: *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej: *Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych*. <https://www.gov.pl/attachment/e7f5a4cc-5e14-4d64-b3ed-ea5da75aaf9c> [26.06.2018].
- Ministerstwo Sprawiedliwości: *Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich*. <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [21.07.2018].
- Najwyższa Izba Kontroli: *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. Warszawa. 2009. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [30.06.2018].
- Najwyższa Izba Kontroli: *NIK o resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. 15.01.2018. <http://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-resocjalizacji-w-mlodziejowych-osrodkach-wychowawczych.html> [25.06.2018].
- N o s z c z y k - B e r n a s i e w i c z M.: *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary*. „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11.
- N o s z c z y k - B e r n a s i e w i c z M.: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2019, poz. 1111.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji: *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii*. 22.04.2015. <https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziejowe-osrodki-socjoterapii/> [16.08.2018].
- S t ę p n i a k P.: *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*. Warszawa: Difin, 2017.
- S z e c ó w k a A.: *Powrotność na drogę przestępczą nieletnich zwolnionych z różnych typów zakładów poprawczych*. W: *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*. Red. B. J e z i e r s k a et al. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, 2013.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm.

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Efficiency of Juvenile Social Rehabilitation in Locked Residential Treatment Facilities in Poland

Summary: The article deals with social rehabilitation institutions for juveniles in Poland (juvenile detention centres, juvenile shelters, youth education centres). These measures are characterized against a more general backdrop of other responses on the part of justice system, which direct the minor into a non-residential facility. The text presents the latest results of research into the level of reoffending (recidivism) by juveniles leaving the latter facilities. The causes of the poor rehabilitation efficiency therein (reoffending level amounting to circa 50%) is not due to poor rehabilitation offer (for it is indeed rich), but due to the shortcomings of the early intervention and after-care system.

Keywords: efficiency of juvenile rehabilitation, social rehabilitation in locked residential treatment facilities, juvenile detention centre, juvenile shelters, youth educational centre

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Wirksamkeit der Resozialisierung von Minderjährigen im geschlossenen Umfeld in Polen


Zusammenfassung: Der Text handelt von den Resozialisierungsanstalten für Minderjährige in Polen (Erziehungsheimen, Heimen für Minderjährige und Jugendberufshilfen). Diese Einrichtungen werden vor dem allgemeineren Hintergrund anderer durch die Justiz ergriffenen Maßnahmen charakterisiert, die einen Minderjährigen im offenen Umfeld lassen. Der Text präsentiert die neuesten Forschungsergebnisse zum Ausmaß des Rückfalls unter Minderjährigen nach ihrem Aufenthalt in diesen Einrichtungen. Die Ursachen für die geringe Resozialisierungseffizienz dieser Einrichtungen (der Rückfall schwankt um 50%) sollten nicht im schlechten Resozialisierungsangebot (weil es reich ist), sondern in den Mängeln des Systems der frühzeitigen Intervention und Nachsorge gesehen werden.

Schlüsselwörter: Wirksamkeit der Resozialisierung, Resozialisierung im geschlossenen Umfeld, Erziehungsheim, Heim für Minderjährige, Jugendberufshilfe



Monika Urbanek

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

 <https://orcid.org/0000-0003-3646-0482>

Wolontariat środowiska akademickiego jako współczesna forma oddziaływań penitencjarnych – na przykładzie działań członków Koła Naukowego „Resocjalizacja” z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu

Wprowadzenie

Jedną z najbardziej dotkliwych konsekwencji kary pozbawienia wolności jest drastyczne ograniczenie aktywności i kontaktów społecznych osoby odbywającej wyrok. Zwolennicy inkluzji społecznej od lat wskazują na demoralizujące skutki deprivacji społecznej. Izolację więzienną skazani dotąd kompensowali sobie aktywnością w podkulturze więziennej¹. Innymi konsekwencjami izolacji była stygmatyzacja, degradacja, depersonalizacja, prizonizacja oraz wyuczona bezradność skazanych², które umożliwiały im przystosowanie się jedynie do warunków więziennych. Coraz większa świadomość negatywnych konsekwencji izolacji więziennej powoduje, iż podejmuje się dyskusję nad mitami, problemami i potencjałem polskiej resocjalizacji, podkreśla się przy tym walory twórczej resocjalizacji jako jeden z istotnych kierunków działań w tej sferze³. We współczesnej koncepcji postępowania

¹ W. Ambroziak: *Więzi społeczne skazanych i ich rola w procesie resocjalizacji*. W: *Więziennictwo – nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambroziak, P. Stępniaik. Warszawa: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, 2001, s. 517.

² R. Pomianowski: *Wyuczona bezradność więźniów*. W: *Więziennictwo – nowe wyzwania...*, s. 538–562.

³ M. Konopczyński: *Kryzys resocjalizacji czy(li) Sukces działań pozorowanych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2013.

penitencjarnego, pomimo niezmiennej dominacji celu izolacyjnego kary pozbawienia wolności, zakłada się również otwarcie na potencjał resocjalizacyjny środowiska zewnętrznego.

Wśród podstawowych postulatów w zakresie międzynarodowych zasad postępowania ze skazanymi szczególnie podkreśla się to, by kara pozbawienia wolności była realizowana w sposób ułatwiający osobom poddanym izolacji readaptację społeczną w środowisku otwartym. To zaś ma być możliwe dzięki współpracy Służby Więziennej z zewnętrznymi służbami społecznymi oraz udziałowi społeczeństwa w życiu więziennym. Zaleca się ponadto, aby władze więzienne pomagały skazanym w utrzymaniu odpowiednich, służących resocjalizacji, kontaktów ze światem zewnętrznym – między innymi tworzyły warunki wizyt pozwalające skazanym na utrzymywanie i rozwijanie więzi rodzinnych w możliwie normalny sposób⁴.

Za międzynarodowymi zaleceniami dotyczącymi postępowania karnego podąża współczesna polska legislacja karna. Zapisy ustawy o Służbie Więziennej (art. 4 pkt 1)⁵ wskazują możliwości współpracy SW ze stowarzyszeniami, z fundacjami, organizacjami oraz instytucjami, jak również z Kościołami, ze związkami wyznaniowymi, szkołami wyższymi i z placówkami naukowymi oraz osobami godnymi zaufania w celu intensyfikacji procesu resocjalizacji⁶. Współpraca ta, realizowana w porozumieniu z dyrektorem zakładu karnego lub aresztu śledczego, ma polegać na uczestnictwie podmiotów spoza więzienia lub aresztu w prowadzeniu działalności resocjalizacyjnej, społecznej, kulturalnej, oświatowej, sportowej i religijnej w placówkach penitencjarnych (art. 38 § 2 k.k.w.) oraz umożliwieniu skazanym wykonywania nieodpłatnej kontrolowanej pracy na cele społeczne (art. 56 § 2 k.k.w.). Wskazane jest podejmowanie obu typów działań oraz aktywizacja obu stron: zarówno środowiska więziennego, jak i organizacji spoza systemu izolacyjnego⁷.

Henryk Machel wymienia szereg argumentów za podejmowaniem współpracy osadzonych ze społeczeństwem. Podkreśla przy tym, że interes społeczny stanowi dobro nadrzędne – a w interesie społeczeń-

⁴ Rada Europy. Komitet Ministrów: Rekomendacja Rec (2006)2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych. <https://bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/prawaczl/document.pdf> [5.02.2019].

⁵ Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej. Dz.U. 2010, nr 79, poz. 523.

⁶ Zob. też art. 38 § 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy. Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557 (dalej: k.k.w.).

⁷ P. Szczepaniak: *Inspiracje inkluzji społecznej dla resocjalizacji i penitencjarystyki*. „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja” 2014, nr 24, s. 70–75.

stwa jest informowanie go o celach, metodach i podstawowych założeniach aktualnie realizowanej polityki penitencjarnej; pozwala to budować w społeczeństwie opinię profesjonalizmu wykonywania kary pozbawienia wolności, daje społeczną akceptację dla podejmowanych działań resocjalizacyjnych, a tym samym wsparcie społeczne dla nich i przekonanie o ich sensowności⁸.

Inicjowanie pożądaných kontaktów skazanych ze środowiskiem spoza więzienia utożsamiane jest z **integracją** bądź **inkluzją** społeczną osadzonych – oba określenia wskazują na proces wtórnej socjalizacji przebywających w izolacji jednostek. Mianem resocjalizacji inkluzyjnej określa się zatem różnego rodzaju działania zmierzające do ponownego (czasem pierwotnego, z powodu silnej demoralizacji osadzonego) włączenia konkretnej osoby, dotąd zmarginalizowanej, do życia społecznego⁹.

Idee inkluzji społecznej są podstawą założeń systemu probacji postulowanego w postępowaniu resocjalizacyjnym od wielu lat. Probacja jest efektywniejsza i zdecydowanie bardziej ekonomiczna niż realizacja środków karnych opartych na izolacji penitencjarnej i winna być dominującą formą w systemie karania sprawców przestępstw. Niestety ci skazani, którzy popełnili ciężkie zbrodnie i stwarzają istotne zagrożenie dla innych, nie mogą być ujęci w systemie probacji; kwalifikuje się do niej zatem jedynie tych, którzy rokują poprawę i nie stanowią zagrożenia dla siebie i innych¹⁰.

Jakie są zatem możliwości inkluzji społecznej osadzonego podczas odbywania kary pozbawienia wolności w zakładzie zamkniętym? Czy idea inkluzji społecznej skazanych może być realizowana w postaci działań zarówno odśrodkowych, jak i dośrodkowych? Celem opracowania jest wskazanie potencjału środowiska otwartego w resocjalizacji skazanych; rozważania oparte są na przykładzie współpracy Zakładu Karnego w Raciborzu z lokalną społecznością, w tym z akademicką grupą wolontariuszy.

⁸ H. Machel: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003, s. 72.

⁹ R. Deka: *Wolontariat więźniów jako przykład ponownego włączenia skazanych w życie społeczne*. W: *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne. Studia z pedagogiki opiekuńczej*. Red. C. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2017, s. 282–283.

¹⁰ A. Bałandyłowicz: *Teoretyczne podstawy probacji*. „Probacja” 2009, nr 1, s. 18.

Wolontariat w zakładach penitencjarnych

Pomimo proceduralnych ograniczeń potencjał inkluzji społecznej w ramach resocjalizacji penitencjarnej nadal jest znaczny. Jedną z możliwości jego realizacji jest włączanie skazanych w system działań wolontariackich w środowisku otwartym. Pod koniec XX wieku polska Służba Więzienna zainicjowała projekt *Wolontariat skazanych w Polsce*. Pozwala on na podejmowanie przez polskie zakłady penitencjarne współpracy z hospicjami oraz domami pomocy społecznej dla osób niepełnosprawnych i w podeszłym wieku. Ten ówczesnie innowacyjny na skalę światową projekt w 2009 roku doceniono nagrodą „Kryształowa Waga Wymiaru Sprawiedliwości” przyznaną jego twórcom przez Dyрекcję Generalną Wymiaru Sprawiedliwości, Wolności i Bezpieczeństwa Komisji Europejskiej oraz Dyрекcję Generalną Praw Człowieka i Spraw Prawnych Rady Europy. Projekt został wybrany spośród 30 zgłoszeń z 17 krajów europejskich¹¹. W uzasadnieniu komisji konkursowej nagradzającej instytucje promujące i ulepszające działania publicznego wymiaru sprawiedliwości w państwach członkowskich Unii Europejskiej wskazano dwie kluczowe kwestie: doceniono wykorzystanie zalecanej przez Radę Europy formy resocjalizacji poprzez działania na rzecz społeczeństwa oraz podkreślono możliwości zdobycia przez skazanych – uczestników programu – umiejętności przydatnych w przyszłym życiu zawodowym¹².

Początki nagrodzonego projektu wolontariackich działalności sięgają lat dziewięćdziesiątych, kiedy to kadra penitencjarna zakładów w Lublinie, Gdańsku, Krakowie i Kwidzynie wyszła z inicjatywą zorganizowania współpracy osadzonych ze środowiskiem lokalnym. Skazani wolontariusze początkowo pomagali najczęściej przy pracach naprawczych i porządkowych, stopniowo zaś angażowali się w kolejne prace, także te wymagające bezpośredniego kontaktu z podopiecznymi hospicjów, niepełnosprawnymi i osobami w podeszłym wieku. Wewnętrzne bariery skazanych, kadry korzystających z wolontariatu ośrodków, pacjentów i ich rodzin zostały przełamane, a osadzeni po odpowiednim przeszkoleniu (certyfikowanym) zaczęli świadczyć podstawową pomoc pielęgniarzką i medyczną¹³. Doświadczenia zakładów dowiodły niewątpliwych korzyści ze współpracy więzień z ośrodkami pomocy społecznej, a to przekonało kadrę kierowniczą innych jednostek pe-

¹¹ B. Gruszczyńska: *Kryształowa waga wymiaru sprawiedliwości*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2009, nr 64–65, s. 9.

¹² R. Deka: *Wolontariat więźniów...*, s. 282–283.

¹³ J. Cegielska: *Wolontariat więźniów*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2009, nr 64–65, s. 16.

nitencjarnych do włączenia się w podobne prace. W ramach działań ogólnokrajowych powstał program reintegracji społecznej skazanych *Wolontariat Hospicyjny jako narzędzie uczenia Akceptacji i Tolerancji dla osób opuszczających placówki penitencjarne* (projekt WHAT). Obserwowane w wielu dziedzinach efekty programu spowodowały pobudzenie aktywności wolontariackiej skazanych w całej Polsce¹⁴. Personel ośrodków hospicyjnych uzyskuje realne wsparcie ze strony skazanych w opiece nad podopiecznymi, a chorzy i ich rodziny doświadczają troski i codziennego wsparcia ze strony podopiecznych zakładów penitencjarnych¹⁵.

Podjęcie przez skazanych wolontariatu w zakresie opieki paliatywnej stało się inspiracją do innych działań na rzecz potrzebujących, również w ośrodkach innego typu. Zakład Karny w Raciborzu w 2018 roku prowadził intensywne działania w ramach realizacji rozpoczętego dwa lata wcześniej programu *Praca dla więźniów*. Podpisywane przez ten zakład z lokalnymi organizacjami i przedsiębiorstwami porozumienia pozwoliły na pozyskanie nowych miejsc pracy dla osadzonych – osiągnięto tym samym poziom zatrudnienia skazanych na poziomie blisko 53%. Wskaźnik ten należy uznać za szczególnie wysoki ze względu na fakt, iż zakład w Raciborzu to placówka typu zamkniętego z oddziałami dla recydywistów penitencjarnych oraz z oddziałem terapeutycznym dla skazanych z niepsychotycznymi zaburzeniami psychicznymi lub upośledzonych umysłowo¹⁶. Część miejsc pracy dla skazanych to praca o charakterze zarobkowym, pozostałe to wolontariat. Między innymi na potrzeby raciborskiego schroniska dla zwierząt skazani z oddziału terapeutycznego przygotowali budy dla porzuconych czworonogów, zaangażowali się także w 25. edycję akcji *Sprzątanie świata – Polska* – zorganizowali sprzątanie terenu wokół więzienia i parku miejskiego. Jako wolontariusze skazani wzięli udział w już XXI edycji Igrzysk Sportowych Dzieci i Młodzieży Niedostosowanej Społecznie i Niepełnosprawnej, organizowanej w ramach projektu modernizacji zaplecza sportowo-rekreacyjnego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu; udział skazanych w Igrzy-

¹⁴ P. Krakowiak, A. Paczkowska, A. Janowicz: *Wolontariat niedostosowanych społecznie w zespołowej opiece paliatywno-hospicyjnej*. W: *Współczesne problemy resocjalizacji. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*. Red. M.H. Kowalczyk, M. Szykut. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2015, s. 349–350.

¹⁵ Ibidem, s. 351–356.

¹⁶ P. Król: *Nowe miejsca pracy dla osadzonych*. 14.01.2019. <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/zaklad-karny-raciborz-nowe-miejsca-pracy-dla-osadzonych> [21.01.2019].

skach stanowił element aktywnego wspierania przeciwdziałania przestępczości w powiecie raciborskim. Projekt ten finansowany był głównie ze środków Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej. Skazani nie tylko wspierali organizację imprezy pracami porządkowymi i konserwatorskimi, lecz także pełnili funkcję asystentów osób niepełnosprawnych podczas wspólnych zmagani sportowych uczestników z 11 placówek o charakterze resocjalizacyjnym i edukacyjno-terapeutycznym.

W 2018 roku skazani z Zakładu Karnego w Raciborzu świadczyli nieodpłatne prace na rzecz Powiatowej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej z Raciborza, Urzędu Stanu Cywilnego w Raciborzu, Zespołu Szkół Specjalnych w Raciborzu, Powiatowego Zarządu Dróg w Wodzisławiu Śląskim, Śląskiego Oddziału Straży Granicznej, Przedsiębiorstwa Komunalnego w Raciborzu, w tym Schroniska dla Bezdomnych Zwierząt w Raciborzu, Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Nie-słyszących i Słabosłyszących, Szkoły Podstawowej nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Raciborzu, Szkoły Podstawowej nr 13 w Raciborzu, Domu Seniora „Buk” i innych¹⁷. Na mocy podpisanych między Zakładem a różnymi podmiotami porozumień skazani mogą wykonywać nieodpłatną pracę przede wszystkim w zakresie szeroko rozumianych robót gospodarczych; są to zwykle działania remontowe, porządkowe, konserwacyjne, dbałość o infrastrukturę wymienionych placówek, czynności w ramach utrzymania, zabezpieczenia oraz przebudowy dróg, ulic i chodników.

Część ze współpracujących z raciborskim Zakładem Karnym jednostek zobowiązała się współdziałać nie tylko w procesie zatrudnienia skazanych, lecz także w zakresie readaptacyjnego oddziaływania na nich po opuszczeniu murów więziennych. Podejmowanie przez skazanych tego typu prac nie tylko umożliwia ich aktywizację, pozyskanie przez nich nowych kompetencji, daje również możliwość stopniowego zanurzania skazanego w konstruktywnym środowisku lokalnym, a to zwiększa szanse readaptacji społecznej byłych osadzonych po ukończeniu przez nich odbywania kary pozbawienia wolności. Co ważne, decyduje też o pozytywnym odbiorze przez lokalną społeczność podejmowanych przez Służbę Więzienną działań resocjalizacyjnych.

¹⁷ *Aktualności z jednostki*. <https://www.sw.gov.pl/nodes/nodes/index/page:4/type:aktualnosci/slug:zaklad-karny-raciborz> [21.01.2019]. Analizie poddano wszystkie aktualności publikowane na portalu SW.

Współpraca Służby Więziennej ze środowiskiem akademickim

Formą inkluzji społecznej osadzonych jest też zaangażowanie organizacji ze środowiska otwartego w proces resocjalizacji w izolacji więziennej. W Polsce obserwuje się na przykład akademicki ruch naukowo-wolontaryjny – osoby biorące w nim udział współpracują z jednostkami penitencjarnymi dla obopólnych korzyści. Studenci i naukowcy mają możliwość realizacji badań naukowych, wymiany wiedzy i doświadczeń w ramach współpracy publikacyjnej i konferencyjnej, doskonalenia kompetencji adeptów resocjalizacji poprzez praktyki studenckie oraz pracę wolontariacką kadry akademickiej i studentów pedagogiki resocjalizacyjnej. Małgorzata Kuć podkreśla, iż współpraca jednostek penitencjarnych z uczelniami wyższymi stanowi nie tylko dodatkowe źródło oddziaływań resocjalizacyjnych w postaci realizowanych programów edukacyjno-terapeutycznych, jest również doskonałym sposobem na łagodzenie dystansu społecznego pomiędzy skazanymi a lokalną społecznością¹⁸. Taka współpraca oswaja przecież i edukuje opinię publiczną w zakresie nowatorskich oddziaływań realizowanych przez Służbę Więzienną i kreuje jej pozytywny wizerunek.

W ramach wieloletniej już współpracy Koła Naukowego „Resocjalizacja” Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu z Zakładem Karnym w Raciborzu studenci wspierają Służbę Więzienną w organizacji oddziaływań penitencjarnych. Aktywność studentów wpisuje się we współczesne tendencje oddziaływań resocjalizacyjnych, wśród których można wymienić między innymi programy edukacyjne ukierunkowane na zwiększenie ojcowskiego zaangażowania w relacje z dziećmi i proces ich wychowania podczas odbywania przez ojca kary pozbawienia wolności. W latach 2015–2019 zakres współpracy studentów PWSZ z Zakładem w Raciborzu obejmował:

1. Badania sondażowe w ramach projektu badań nad realizacją zadań rodzicielskich w „rodzinach uwięzionych”. Badano podstawowe komponenty zaangażowania ojca w opiekę i wychowanie dziecka przed umieszczeniem skazanego w jednostce penitencjarnej i podczas odbywania przez niego kary pozbawienia wolności.
2. Cykliczne warsztaty arteterapeutyczne dla skazanych i ich rodzin inspirujące do obchodów różnych okoliczności: Dnia Dziecka, Dnia Ojca, walentynek. Spotkania w ramach warsztatów odbywają się

¹⁸ M. Kuć: *Współdziałanie Służby Więziennej ze szkołami wyższymi*. W: *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*. IV Polski Kongres Penitencjarny. Praca zbiorowa. Red. W. Ambroziak, H. Machel, P. Stępniaak. Kalisz: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, 2008, s. 362.

poza obowiązującym terminarzem widzeń, dają możliwość terapeutycznego bycia z wykorzystaniem technik arteterapeutycznych, najczęściej plastycznych, i zabaw integracyjnych oraz quizów rodzinnych dotyczących postaw rodzicielskich w opinii poszczególnych członków rodziny.

3. Coroczne grudniowe warsztaty arteterapeutyczne dla osadzonych w Zakładzie Karnym w Raciborzu. Podczas warsztatów studenci pedagogiki resocjalizacyjnej wraz ze skazanymi, którzy byli ojcami, przygotowywali kilka wersji kalendarzy adwentowych dla dzieci osadzonych. W poszczególnych elementach kalendarzy (odpowiadających dniom adwentu) ukryte były słodczyce i – co ważniejsze – wiadomości przeznaczone dla dzieci osadzonych. Kalendarze mają moc imitowania codziennego kontaktu ojca z dzieckiem oraz dają skazanym ojcom możliwość wyrażenia tego, co powinno się – według psychologów – mówić do dzieci, aby wzmocnić ich wiarę w siebie poprzez docenianie i rodzicielską akceptację.
4. Bożonarodzeniowe integracyjne spotkania dla rodzin osadzonych. W spotkaniach uczestniczyli przedstawiciele Zakładu Poprawczego w Raciborzu, Kuratorskiej Służby raciborskiego Sądu Rejonowego oraz Fundacji „Piękne Anioły”. Podczas spotkań mikołaj obdarowywał dzieci okazałymi prezentami, a rodziny miały zapewnioną namiastkę bliskości i świątecznej atmosfery w murach więziennych.
5. Projektowanie gier dydaktycznych umożliwiających budowanie i zacieśnianie relacji rodzinnych podczas regulaminowych wizyt rodzinnych w sali widzeń.

Korzyści z takich programów są znaczne; zostaną one opisane w dalszej części artykułu.

Emilia Sokołowska obok szeregu korzyści dla skazanych, które płyną z ich zaangażowania w działalność prowadzoną w porozumieniu z osobami ze środowiska otwartego, wspomina również o negatywnych motywach jej podejmowania przez skazanych. Czasem niestety skazani traktują te kontakty w sposób instrumentalny – starają się uzyskać korzyści osobiste, na przykład dodatkowy posiłek, odzież, środki higieny osobistej, pozytywną opinię przy ubieganiu się o warunkowe przedterminowe zwolnienie, nagrody regulaminowe. Ponadto zaobserwować można szczególnie patologiczne motywy: chęć załatwiania interesów o charakterze kryminogennym, kontrabanda towarów niedozwolonych (alkoholu, narkotyków, telefonów komórkowych), czy też poszukiwanie szansy na ucieczkę z zakładu¹⁹.

¹⁹ E. Sokołowska: *Praca charytatywna mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. W: Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych.* Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak. Wroc-

W opisie działań penitencjarnych o charakterze inkluzyjnym należy także wspomnieć o utrudnieniach przy ich organizacji i realizacji. Wszelkie inicjatywy tego typu zawsze są obarczone koniecznością przestrzegania (a czasem uprzedniego starannego tworzenia) odpowiednich procedur służących zapewnieniu bezpieczeństwa wszystkim beneficjentom programów. Współpracujące z jednostkami penitencjarnymi organizacje muszą podpisać regulujące zakres ich działań porozumienie, skrupulatnie weryfikowane w toku kolejnych konsultacji prawnych. To wszystko zdecydowanie utrudnia i wydłuża przygotowanie inicjatyw wolontariackich kierowanych do osób przebywających w izolacji więziennej, czasem nawet te inicjatywy wygasza. Organizacja współpracy z jednostką penitencjarną wymaga starannego planowania działań i niezbędnych do ich realizacji środków; działania organizatorów podlegają szczegółowej kontroli, sprawdzane są na przykład wnoszone na teren zakładu karnego pomoce dydaktyczne (w zajęciach arteterapeutycznych potrzebne są, czasem zabronione za terenie placówki, przyrządy i materiały: nożyczki, taśmy, pinezki, kleje, różnego rodzaju sznurki i tasiemki). Kolejny problem, z którym borykają się organizatorzy projektów kierowanych do osadzonych w jednostkach penitencjarnych, to zbyt małe pomieszczenia świetlicowe, aby można było w nich pomieścić większą grupę osób: skazanych, ich rodziny i wolontariuszy. Ponadto obecność osób postronnych w zakładzie typu zamkniętego zawsze w jakiś sposób zakłóca rutynę więziennego dnia, utrudnia konwojowanie skazanych na terenie placówki i stwarza zagrożenie wypadków nadzwyczajnych, konieczne jest zatem precyzyjne zabezpieczanie inicjatyw pod względem kadrowym i organizacyjnym. Trudności dotyczą również zapewnienia środków finansowych na tego typu działania. Organizatorzy projektów najczęściej korzystają z akademickich środków Koła Naukowego „Resocjalizacja” lub prywatnych funduszy wolontariuszy.

Wnioski z działalności Koła Naukowego „Resocjalizacja”

Mimo iż organizacja i koordynacja kierowanych do skazanych przebywających w izolacji projektów o charakterze inkluzyjnym napotyka wiele komplikacji, korzyści z takich działań bezsprzecznie przeważają. Zyskują wszystkie zaangażowane w działania strony: personel penitencjarny, środowisko akademickie, skazani i ich rodziny. Niezwykle trudno jest dokonać ewaluacji poszczególnych programów prowadzo-

nych przez Koło Naukowe „Resocjalizacja”, choć takie próby są podejmowane. Po zakończeniu każdego etapu danego projektu członkowie Koła przeprowadzają wywiady częściowo skategoryzowane lub nieskategoryzowane z uczestnikami projektu. Celem wywiadów jest poznanie wrażeń i dalszych potrzeb beneficjentów programów oraz korekta działań członków Koła, której celem jest zintensyfikowanie efektu resocjalizacyjnego.

Z zebranego w toku wywiadów materiału wynika, że wychowawcy organizujący zajęcia kulturalno-oświatowe często narzekają na trudności ze wzbudzeniem zainteresowania i zmotywowaniem skazanych do zaangażowania się w jakiegokolwiek działania poza więzienną celą. Propozycje często spotykają się z krytyką i niechęcią skazanych, zwłaszcza tych mających tendencje do identyfikowania się z podkulturą więzienną. Działania organizowane przez środowisko akademickie, jak zauważają wychowawcy, traktowane są przez skazanych inaczej – nie istnieje problem z motywacją osadzonych do uczestnictwa w zajęciach, chętnych zgłasza się aż nadto. Nie każdy skazany może jednak w tych programach brać udział – kadra więzienna gromadzi ochotników i dokonuje selekcji rodzin. Kadra penitencjarna dostrzega w tego typu projektach wszechstronne korzyści: skazani produktywnie spędzają czas, zwiększają poziom samoakceptacji i poczucia kompetencji, budują nowe relacje interpersonalne i kształtują umiejętności pracy w zespole (zwykle pracują w czteroosobowych grupach złożonych z dwóch skazanych i dwóch studentów). Częstsze spotkania z rodziną pobudzają motywację osadzonych do poprawy i powrotu do rodziny, zaczyna im bardziej zależeć na widzeniach, więc redukują niepożądane zachowania w zakładzie. Rozwijające się u więźniów empatia, szacunek i wrażliwość oraz chęć pielęgnowania więzi z rodziną dają szansę zapobiegania recydywie. Wychowawcy doceniają zmianę w zachowaniach niektórych skazanych, część pracowników więzienia wierzy, że długofalowe korzyści z działań resocjalizacyjnych odczuje kiedyś rodzina skazanego, jego sąsiedzi, przyszli pracodawcy i środowisko lokalne.

Zaangażowani w realizację kierowanych do skazanych programów studenci pedagogiki resocjalizacyjnej wskazywali, iż dzięki udziałowi w projektach mają możliwość nie tylko poznać, lecz także zrozumieć zasady i specyfikę pracy z osadzonymi, w tym pracę pod presją czasu. Spotkania wolontariuszy ze skazanymi zwykle trwają 2-3 godziny, a realizacja niektórych projektów jest bardzo czasochłonna. Studenci uczą się zatem dobrej organizacji czasu pracy i perfekcyjnego przygotowania do zajęć, w tym właściwego doboru materiałów i środków z uwzględnieniem kwestii bezpieczeństwa. Zyskują kompetencje niezbędne w pracy z osadzonymi lub całymi rodzinami – chodzi o umie-

jętność pracowania w taki sposób, by organizacja zajęć nie miała charakteru dyrektywnego, by nie zdominować swoją osobą i własnymi propozycjami relacji osadzonego z jego rodziną.

W wywiadach przyszli adepci resocjalizacji jako cenne doświadczenie wskazali możliwości prowadzenia bezpośrednich rozmów ze skazanymi oraz poznania ich odczuć dotyczących funkcjonowania w instytucji izolacyjnej i panujących tam warunków. Warto przypomnieć, iż podczas praktyk studenckich zwykle praktykant poznaje zakład karny z perspektywy kadry penitencjarnej; zostaje zmotywowany do pracy lub do niej zniechęcony w zależności od tego, czy trafi na personel z pasją, wierzący w resocjalizację, czy wypalony zawodowo. Zaangażowanie podczas studiów w projekty o charakterze wolontariatu daje młodym ludziom możliwość nabycia własnych przekonań, przeżycia kontrolowanej empatii wobec skazanego odbywającego karę pozbawienia wolności. Badani studenci, którzy brali udział w projektach Koła, traktowali to jako szansę zdobycia doświadczenia zawodowego cenniejszego niż to ze sformalizowanych praktyk studenckich. Warto przytoczyć fragmenty wypowiedzi wolontariuszy biorących udział w wywiadach:

Od skazanych najczęściej słyszymy, że właśnie takie spotkania z ludźmi z zewnątrz to prawdziwa resocjalizacja. Zawsze bardzo się cieszą, że mogą z nami współpracować, mówią, że dają im to minimalne poczucie normalności, brak odrzucenia.

Wizyty w zakładzie karnym są ogromnym plusem dla studiujących resocjalizację. Przez nie możemy zobaczyć, w jaki sposób w praktyce działa resocjalizacja, i być częścią tego procesu. Te doświadczenia dostarczają mi wiele emocji.

Zawsze płaczę podczas pożegnań rodzin na koniec spotkań. Wiem, że to nieprofesjonalne, w przyszłej pracy już nie będę mogła okazywać takich wzruszeń, ale pamięć o nich we mnie pozostanie²⁰.

Na podstawie wypowiedzi skazanych można stwierdzić, iż wysoko oceniają oni spotkania ze studentami – zarówno ich pomysły na realizowane projekty, poświęcony czas, jak i stworzone relacje. Podczas odbywania kary pozbawienia wolności skazany jedynie w niewielkim stopniu może uczestniczyć w życiu własnej rodziny, najczęściej traci

²⁰ Wszystkie wypowiedzi pochodzą z wywiadów ze studentkami II roku pedagogiki resocjalizacyjnej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Racieju.

możliwość pełnienia roli ojca. Większość osadzonych żyje w konkubinacie, ich związki często rozpadają się z powodu trudności związanych z izolacją więzienną. Skazani ojcowie nie biorą udziału w ważnych wydarzeniach z życia dzieci, z czasem tracą z nimi emocjonalną więź. Organizowane przez społeczność akademicką spotkania rodzinne służą zatem nie tylko do przerwania więziennej rutyny, dają więźniom szansę na pobycie z rodziną przez dłuższy czas niż ten przewidziany w regulaminie widzeń, w odmiennej atmosferze. Skazani doceniają ponadto, iż spotkania rodzinne są dostosowane do aktualnych potrzeb osadzonych, ułatwiają im podjęcie niektórych ważnych rodzinnych decyzji. Oto wypowiedź jednego z osadzonych:

Dotąd córka konkubiny nigdy mnie nie odwiedzała. Na wolności nie zdążyła mnie poznać, a tu w zakładzie wydawało mi się, że nie mam szans na zrobienie dobrego wrażenia. W tym roku ze studentami przygotowałem dla niej kalendarz adwentowy. W ukrytych w nim wiadomościach napisałem jej to, czego wstydzilibym się powiedzieć wprost: o tym, że mama dużo o niej mi opowiada, że cenię ją za jej pasję, pracowitość i że liczę na to, że da mi szansę, bo bardzo kocham jej matkę. Zaprosiłem ją na spotkanie świąteczne, dostała przepiękny prezent od mikołaja, a ja jako wokalista zespołu więziennego mogłem dla niej ze sceny zaśpiewać piosenkę. I to wszystko przypadkowo w dniu moich urodzin. Piękniej już nie mogło być (skazany, 38 lat, 5 lat do zakończenia odbywania kary pozbawienia wolności).

Dzięki podejmowanym przez studentów działaniom osadzeni wzmacniają swoje relacje z bliskimi, wzrasta też motywacja skazanych do zmiany sposobu życia. Kierują słowa wdzięczności do wolontariuszy i dają im symboliczne prezenty: drobne przedmioty samodzielnie wykonane przez skazanych, wiersze, dedykują występy muzyczne. Cenią zaangażowanie studentów, mają nadzieję, iż tego typu działań będzie więcej.

Wypowiedzi kobiet – partnerek więźniów świadczą o tym, że mężczyźni odbywający karę pozbawienia wolności stopniowo uświadamiają sobie rolę, jaką pełnią we własnych rodzinach, pomimo izolacji więziennej. Rozmawiające z wolontariuszami kobiety doceniają fakt, iż ich dzieci zyskują realną troskę i uwagę, a one same choćby minimalne zainteresowanie czy wsparcie w procesie wychowania. Dzieci przestają myśleć o ojcu tylko z poczuciem wstydu i strachu, chętniej odwiedzają ojca w zakładzie. Przykład takiej opinii kobiet o podejmowanych przez studentów działaniach można znaleźć w tych oto słowach:

Dzięki Wam moje dzieci nie czuły się dziś jak na normalnym widzeniu. Zwykle są trochę przerażone. A tym razem były gry, zabawy, które odwracały uwagę od miejsca, w jakim się znajdują, a pozwalały skoncentrować się na najważniejszym, czyli na ojcu. Dobrze zorganizowany czas pozwolił im się poczuć prawie normalnie, swobodnie, po prostu cieszyć się swoim towarzystwem, bez wstydu i skrępowania. Mąż ma jeszcze 5 lat odsiadki, bez tych spotkań byłoby źle. Wcześniej najstarszy syn już się buntował, że nie będzie odwiedzał ojca. Teraz znowu chce (żona skazanego z 8-letnim wyrokiem kary pozbawienia wolności, matka 3 chłopców).

Kontynuacja działań Koła Naukowego

Programy resocjalizacji bez istotnego udziału w nich społeczeństwa uznaje się za – co najwyżej – „zorientowane” na społeczeństwo. Inkluzja społeczna skazanych opierać się ma bowiem na tworzeniu więzi (powiązania) między sprawcą przestępstwa a społecznością lokalną; skutkiem tych powiązań mogłoby być wytwarzanie dóbr i świadczenie usług wymaganych przez społeczność²¹. W działaniach studentów Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach (którym udzieliłam mojego wsparcia) uwzględniono tę ideę. Wolontariusze podjęli się pracy na rzecz inkluzji społecznej skazanych odbywających karę pozbawienia wolności. Stworzono projekty terapeutyczne na potrzeby integracji rodzin skazanych. Jeden projekt uwzględnia założenia ekonomii społecznej i resocjalizacji przez pracę wzbogaconą o *design* – współpracujący z przywieziennym zakładem produkcyjnym młodzi projektanci mają stworzyć projekty przedmiotów pięknych, użytecznych, zaskakujących nowatorstwem lub żartem, które mogłyby stać się flagowymi produktami wykonywanymi przez skazanych na rzecz środowiska otwartego. Dostrzega się w tym działaniu inspiracje dokonaniaми cieszynskiej **Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”**, tworzącej markę Well Done. Produkty będące owocem współpracy projektantów ze społecznością wykluczonych zyskały uznanie w Polsce i na świecie²².

²¹ A. Bałandyłowicz: *Teoretyczne podstawy probacji...*, s. 13.

²² O Fundacji. [Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”]. Well Done. Dobre Rzeczy. <http://www.welldone.co/pl/o-fundacji.html> [22.01.2019].

Zakończenie

Istotą opracowania było wskazanie możliwości wykorzystania potencjału środowiska zewnętrznego w procesie resocjalizacji osób odbywających karę pozbawienia wolności na przykładzie szeroko pojmowanych działań wolontariackich społeczności akademickiej w zakładach penitencjarnych. Programy mające na celu inkluzję społeczną osadzonych intensyfikują proces resocjalizacji penitencjarnej dwutorowo: organizacje ze środowiska otwartego działają na rzecz skazanych, ale i więźniowie podejmują działania wolontariackie wobec innych. Te nieszablonowe oddziaływania penitencjarne, w tym jakość i częstotliwość kontaktów skazanego z otoczeniem, są szczególnie pożądane podczas realizacji (nadal jednak w założeniach izolacyjnej) kary pozbawienia wolności.

W zamian za wsparcie środowiska akademickiego w procesie resocjalizacji osadzonych Służba Więzienna promuje kierunek pedagogika resocjalizacyjna na spotkaniach dla uczniów lokalnych szkół średnich w ramach warsztatów dotyczących rozwoju zawodowego na poziomie uczelni wyższej. Aktywnie wdrażany program inkluzji społecznej osób pozbawionych wolności wymaga od Służby Więziennej stałej weryfikacji procedur współpracy ze środowiskiem otwartym. Takie działania istotnie budują pozytywny wizerunek systemu penitencjarnego i pokazują, że jest on otwarty na relacje z otoczeniem społecznym.

Bibliografia

- Aktualności z jednostki*. <https://www.sw.gov.pl/nodes/nodes/index/page:4/type:aktualnosci/slug:zaklad-karny-raciborz> [21.01.2019].
- Ambrozik W.: *Więzi społeczne skazanych i ich rola w procesie resocjalizacji*. W: *Więziennictwo – nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniań. Warszawa: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, 2001.
- Bałandynowicz A.: *Teoretyczne podstawy probacji*. „Probacja” 2009, nr 1.
- Cegielska J.: *Wolontariat więźniów*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2009, nr 64–65.
- Deka R.: *Wolontariat więźniów jako przykład ponownego włączenia skazanych w życie społeczne*. W: *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne. Studia z pedagogiki opiekuńczej*. Red. C. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2017.

- Gruszczńska B.: *Kryształowa waga wymiaru sprawiedliwości. „Przegląd Więziennictwa Polskiego”* 2009, nr 64–65.
- Konopczyński M.: *Kryzys resocjalizacji czy(li) Sukces działań pozor-nych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2013.
- Krakowiak P., Paczkowska A., Janowicz A.: *Wolontariat niedostosowanych społecznie w zespołowej opiece paliatywno-hospicyjnej. W: Współczesne problemy resocjalizacji. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*. Red. M.H. Kowalczyk, M. Szykut. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2015.
- Król P.: *Nowe miejsca pracy dla osadzonych*. 14.01.2019. <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/zaklad-karny-raciborz-nowe-miejsca-pracy-dla-osadzonych> [21.01.2019].
- Kuć M.: *Współdziałanie Służby Więziennej ze szkołami wyższymi*. W: *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych. IV Polski Kongres Penitencjarny. Praca zbiorowa*. Red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępnia k. Kalisz: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, 2008.
- Machel H.: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003.
- O Fundacji. [Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Społecznej „Być Razem”]. Well Done. Dobre Rzeczy. <http://www.welldone.co/pl/o-fundacji.html> [22.01.2019].
- Pomianowski R.: *Wyuczona bezradność więźniów*. W: *Więziennictwo – nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępnia k. Warszawa: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, 2001.
- Rada Europy. Komitet Ministrów: *Rekomendacja Rec (2006)2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych*. <https://bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/prawaczl/document.pdf> [5.02.2019].
- Sokołowska E.: *Praca charytatywna mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności*. W: *Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych*. Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015.
- Szczepaniak P.: *Inspiracje inkluzji społecznej dla resocjalizacji i penitencjarystyki*. „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja” 2014, nr 24.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy. Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557.
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej. Dz.U. 2010, nr 79, poz. 523.

Monika Urbanek

**Volunteer Work of the Academic Community
as a Contemporary Form of Penitentiary Actions –
Based on the Activities
Undertaken by Members of the “Resocialization” Academic Circle
at the State Higher Vocational School in Racibórz**

Summary: This study’s aim is to indicate the possibilities of utilizing the potential of external environment in the process of rehabilitation of incarcerated individuals based on the example of broadly understood volunteer work in penitentiary practice. The idea should be implemented both in the form of actions originating within the prisons: convicts working for the benefit of society, as well those coming from the outside, namely, the contribution of external organizations into the process of penitentiary interactions in the in-prison rehabilitation programs. The examples presented in the article mostly concern the penitentiary consisting in the cooperation of the Racibórz Prison with the local community, including the academic volunteering group.

Keywords: volunteering, academic movement, rehabilitation, social inclusion, imprisoned family

Monika Urbanek

**Freiwilligendienst im akademischen Umfeld
als zeitgenössische Form der Strafvollzugseinwirkungen –
am Beispiel der Aktivitäten
von Mitgliedern der universitären Forschungsgruppe „Resozialisierung“
an der staatlichen Berufshochschule in Ratibor**

Zusammenfassung: Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Möglichkeit aufzuzeigen, wie das Potenzial des äußeren Umfelds im Resozialisierungsprozess der eine Haftstrafe verbüßenden Personen am Beispiel der weit gefassten freiwilligen Aktivitäten in der Strafvollzugspraxis ausgenutzt werden kann. Diese Idee sollte sowohl in Form von zentrifugalen Handlungen realisiert werden: auszuführen sind diese von denjenigen, die zugunsten der Gesellschaft verurteilt wurden, als auch in Form von zentripetalen Handlungen, gemeint ist dann das Engagement der Organisationen aus dem offenen Umfeld für den Prozess der Strafvollzugseinwirkungen in einer Gefängnisisolationseinheit. Die vorgestellten Beispiele aus der Strafvollzugspraxis betreffen hauptsächlich die Zusammenarbeit der Strafanstalt in Ratibor mit der örtlichen Gemeinschaft, auch mit der akademischen Gruppe von Freiwilligen.


Schlüsselwörter: Freiwilligendienst, akademische Bewegung, soziale Inklusion, Resozialisierung, inhaftierte Familie

Studia i rozprawy



Małgorzata Bereźnicka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

 <https://orcid.org/0000-0002-1525-9184>

Seksting w doświadczeniach studentów kierunku bezpieczeństwo narodowe

Wprowadzenie do tematu

Ostatnie dekady i zachodzące w nich zmiany wynikające z dostępności nowoczesnych technologii spowodowały wyodrębnienie się kolejnego miejsca, które można postrzegać w kategoriach przestrzeni rozwoju człowieka. Mowa tu przede wszystkim o Internecie, w którym ludzie z całego świata spędzają czas, szukają informacji, rozrywki, możliwości komunikowania się z innymi etc. To miejsce szczególne, w sieci można bowiem znaleźć praktycznie wszystko. Fakty mieszają się z wymyślnymi czy przeinaczonymi wiadomościami, treści mądre i rozwijające z ogłupiającymi, strony inspirujące do kultywowania uniwersalnych wartości – prawdy, piękna, dobra – z demoralizującymi czy zachęcającymi do czynów nieetycznych lub nawet zabronionych prawem. Liczba plusów i minusów używania tego medium jest bardzo długa, nie sposób opisać ich wszystkich w jednym artykule.

Nieczęsto termin odnoszący się do zjawiska powszechnego nie jest jeszcze ujęty w popularnych słownikach. Zdarza się to jednak, ponieważ mamy do czynienia z szybkim rozwojem technologii i wielością nowych wyzwań, wcześniej nieznanymi, z którymi „nagle” trzeba się zmierzyć. Takim terminem może być ten nazywający zagadnienie, któremu poświęcono niniejszy tekst, a mianowicie seksting. W *Słowniku języka polskiego PWN* to obco brzmiące pojęcie nie zostało wyjaśnione¹; jego definicję możemy znaleźć w opracowaniach zagranicznych. Przy-

¹ *Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl> [22.09.2018].

kładowo na stronie Merriam-Webster tłumaczy się *sexting* jako przesyłanie wiadomości lub obrazów o charakterze jednoznacznie seksualnym za pośrednictwem telefonu komórkowego². W coraz bogatszej literaturze przedmiotu na temat sekstingu nie ma już ograniczenia do tego jednego medium zdaniem; badacze, seksting (ang. *sexting* – od słów *sex* i *texting*, czyli seks i SMS-owanie) to także przesyłanie tekstów o charakterze seksualnym, zdjęć lub filmów zawierających najczęściej nagi wizerunek drogą elektroniczną. Największe oburzenie powodują, z oczywistych przyczyn, sytuacje, których uczestnikami (wysyłającymi, otrzymującymi, rozpowszechniającymi takie materiały) są osoby nieletnie³.

W opracowaniach na temat sekstingu zwraca się uwagę na to, że nie należy utożsamiać tego zjawiska z dziecięcą pornografią, mimo iż są to zagadnienia pokrewne. Wizualność pornografii wyklucza seksting, ponieważ obejmuje on wyłącznie wiadomości tekstowe. Ponadto nie wszystkie obrazy, o których mowa w odniesieniu do sekstingu, mają znamiona pornografii, ale też nie wszystkie zdjęcia i filmy o charakterze pornograficznym są dystrybuowane elektronicznie⁴.

W przypadkach, w których seksting pokrywa się z pornografią dziecięcą, sytuacja prawna jest jasna i takie działania podlegają sankcjom. W nowelizacji Kodeksu karnego z 2014 roku w odpowiednich przepisach podwyższono wiek osób chronionych przed wykorzystywaniem seksualnym (do 2014 roku przepisami chronione były dzieci do 15. roku życia, teraz ochrona obejmuje wszystkich nieletnich, czyli osoby do 18. roku życia)⁵. Wszelkie formy utrwalania treści o charakterze seksualnym na nośnikach elektronicznych z udziałem osoby małoletniej są w Polsce karalne. Zakazane są również posiadanie, prezentowanie, rozpowszechnianie, produkcja, utrwalanie, sprowadzanie, przechowywanie treści pornograficznych z udziałem małoletniego, bez względu na to, czy treści zostały utrwalone za jego zgodą czy bez niej. Dodatkowo sankcjom prawnym podlega uzyskanie materiałów o charakterze seksualnym (utrwalenie wizerunku nagej osoby lub osoby podczas czynności seksualnej) od małoletniego

² *Sexting*. In: Merriam-Webster. Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sexting> [22.09.2018].

³ J.R. Temple et al.: *Teen Sexting and Its Association with Sexual Behaviors*. „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine” 2012, vol. 166(9).

⁴ M.G. Leary: *Sexting or Self-produced Child Pornography – The Dialogue Continues – Structured Prosecutorial Discretion within a Multidisciplinary Response*. „Virginia Journal of Social Policy & the Law” 2010, vol. 17(486).

⁵ A. Pajewska: *Ochrona małoletnich przed pornografią*. INFOR 2014, <https://www.infor.pl/prawo/kodeks-karny/odpowiedzialnosc-karna/694607,Ochrona-maloletnich-przed-pornografia.html> [28.09.2018].

poprzez użycie przemocy, groźby bezprawnej lub podstęp⁶. Zastosowanie w sprawach związanych z sekstingiem ma również ustawa o prawie autorskim, a konkretnie przepis zabraniający rozpowszechniania wizerunku osoby na nim przedstawionej bez jej zgody (o ile osoba ta nie jest osobą publiczną lub jej wizerunek nie stanowi części większej całości)⁷.

Młodzi ludzie są nieświadomi możliwych konsekwencji zarówno wykonania nieprzyzwoitego zdjęcia lub zezwolenia na jego wykonanie, jak i pobrania, rozpowszechniania, pokazywania czy nawet samego posiadania⁸ fotografii o charakterze seksualnym. Pośród autorów poruszających tę problematykę pojawiają się głosy, iż karanie nie jest najlepszym sposobem zapobiegania sekstingowi, nie jest skuteczne ani sprawiedliwe (zwłaszcza gdy dotyka na przykład ofiary, której nagie zdjęcia są upowszechniane w sieci). Wśród krytycznych ocen karania za seksting (odbywający się za obopólną zgodą nieletnich) można wymienić stanowisko Marshy Levick i Kristiny Moon, które piszą wręcz, że nie ma usprawiedliwienia dla stosowania jednego z najpoważniejszych systemów prawnych mającego chronić dzieci przed pornografią dziecięcą przeciwko dorastającym nastolatkom odkrywającym swoją seksualność i wykorzystującym przy tym technologię, którą wszyscy mają na wyciągnięcie ręki⁹. Inna autorka, Shaheen Shariff, w swojej książce poświęconej sekstingowi i cyberprzemocy twierdzi, że należy wspierać, chronić i edukować dzieci zamiast je obwiniać i ścigać prawnie; przekonuje, że w przypadku większości dzieci angażujących się w obraźliwą komunikację online skuteczne okazują się empatia oraz edukacja w zakresie prawa, w tym praw człowieka, i bycia częścią świata wirtualnego; takie działania powodują znaczącą redukcję niepożądanych zachowań, są skuteczniejsze aniżeli zagrożenie dzieciom więzieniem i rejestrami karnymi¹⁰. Trudno się z tym nie zgodzić.

⁶ Ł. Wojtasik: *Seksting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, nr 2.

⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny. Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm.; Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Dz.U. 1994, nr 24, poz. 83 z późn. zm., art. 81 (w rozdz. *Ochrona wizerunku, adresata korespondencji i tajemnicy źródeł informacji*).

⁸ C. Aynsley et al.: *Sexting' in Schools: Advice and Support Around Self-generated Images. What to Do and How to Handle It*. <https://static.lgfl.net/LgflNet/downloads/online-safety/LGfL-OS-Research-Archive-2013-Securus-Sexting.pdf> [23.09.2018].

⁹ M. Levick, K. Moon: *Prosecuting Sexting as Child Pornography*. „Valparaiso University Law Review” 2010, vol. 44(4).

¹⁰ S. Shariff: *Sexting and Cyberbullying. Defining the Line for Digitally Empowered Kids*. New York, NY: Cambridge University Press, 2015, s. 12.

Nie należy również ulegać medialnym manipulacjom czy tendencyjnym wyolbrzymieniom, w których młode pokolenie bywa pokazywane jako zupełnie zepsute, pozbawione wszelkich zahamowań i traktujące seks oraz swoją seksualność wyłącznie przedmiotowo¹¹. Aby przeciwdziałać ewentualnym patologiom, powinno się rzetelnie zbadać istotę i skalę sekstingu, jego formy i powody podejmowania przez dzieci i młodzież aktywności internetowej o charakterze seksualnym.

Problem sekstingu wśród dzieci i młodzieży jest stosunkowo nowy, dlatego też dostępność badań nad tą tematyką jest ograniczona. W Polsce temat ten podjęła między innymi Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (działająca wcześniej pod nazwą Fundacja Dzieci Niczyje). W 2014 roku przeprowadzono badania, w których ponad 500 osób w wieku 15–19 lat odpowiedziało na 8 pytań zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety, wzorowanym na wcześniejszych badaniach przeprowadzonych w innych krajach, zwłaszcza w USA. Głównym celem badań było określenie skali występowania zjawiska sekstingu wśród młodzieży polskiej. Ponad połowa respondentów (55%) napisała, że nikt spośród ich przyjaciół nie wysyła takich materiałów, pozostali przyznali, że przynajmniej jakaś część ich znajomych tak robi. Ponad jedna trzecia badanych (34%, w większości chłopcy) otrzymała takie treści przynajmniej raz w życiu. Wśród nadawców treści o charakterze seksualnym przeważali znajomi respondentów, a głównym powodem była chęć „poderwania” lub próba zwrócenia na siebie uwagi. W znaczącym odsetku przypadków wiadomości były wysyłane przez zupełnie obce badanym osoby. Tylko 1% nadawców doświadczyło w związku z takimi wiadomości czegoś przykrego. Co dziewiąty nastolatek wysłał komuś swoje zdjęcie lub film ze swoim udziałem (częściej przyznawały się do tego dziewczęta). Odbiorcami wiadomości byli w większości chłopcy lub dziewczęta współtworzący relację z ankietowanymi, dominującym motywem zaś był flirt¹².

Również w przeprowadzonych w 2017 roku badaniach Fundacji dotyczących kontaktu młodych ludzi z pornografią znalazło się zagadnienie sekstingu. Do pytań na temat sekstingu odniosło się wówczas ponad 2 tysiące respondentów w wieku 15–18 lat. Z raportu wynika, że ponad dwie piąte ankietowanych otrzymało kiedyś od innej osoby jej

¹¹ J. Best, K.A. Bogle: *Kids Gone Wild: From Rainbow Parties to Sexting, Understanding the Hype Over Teen Sex*. New York: New York University Press, 2014.

¹² S. Wójcik, K. Makaruk: *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje. 2014. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojcik_Makaruk_Seksting_wsrod_polskiej_mlodziy.pdf [27.08.2018].

nagie zdjęcie/film, a niespełna jedna ósma wysłała swoje nagie zdjęcie/film. Najczęściej ankietowani wysyłali takie materiały swoim partnerom/partnerkom, motywowani chęcią sprawienia mu/jej przyjemności (65%, częściej przyznawały się do tego dziewczęta); inne motywy to prośba odbiorcy (36%), forma „podrywu” lub żart (po 29%, częściej w odpowiedziach chłopców), jak również chęć dokuczenia drugiej osobie (12%, także przeważali tu ankietowani płci męskiej). Interesującą konkluzją badań było stwierdzenie, że osoby mające kontakt z pornografią częściej były skłonne do angażowania się w seksting – trzy razy częściej jako odbiorcy i pięć razy częściej jako nadawcy¹³.

Opracowań poświęconych sekstingowi powstaje coraz więcej, zarówno za granicą¹⁴, jak i w kraju¹⁵. Ważne, by nadal podejmować kolejne badania, w różnych środowiskach, i poruszać liczne aspekty tego złożonego zjawiska. Takie założenia towarzyszyły badaniom własnym na temat sekstingu opisanym w dalszej części tego artykułu.

Badania własne

Badania przeprowadzono w 2017 roku wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego kończących I rok studiów na kierunku bezpieczeństwo narodowe. Wybór tej grupy nie był przypadkowy – wzięto pod uwagę zbieżność tematyki z zainteresowaniami ankietowanych wynikający-

¹³ K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski: *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2017.* https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/12/Makaruk_K_Wlodarczyk_J_Michalski_P_2017_Kontakt_dzieci_i_mlodziemy_z_pornografia.pdf [26.08.2018].

¹⁴ A. B. Perkins et al.: *Sexting Behaviors among College Students: Cause for Concern?* „International Journal of Sexual Health” 2013, vol. 26(2); J. Davidson: *Sexting. Gender and Teens.* E-book. Springer 2014 (plik pdf); T. Crofts et al.: *Sexting and Young People.* Houndmills-Basingstoke-Hampshire-New York, NY: Palgrave MacMillan, 2015; *Sexting: Motives and Risk in Online Sexual Self-presentation.* [Palgrave Studies in Cyberpsychology]. Eds. M. Walrave et al. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018, i inne.

¹⁵ Poza publikacjami już wymienionymi warto wskazać między innymi: A. Andrzejewski: *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne.* Warszawa: Difin, 2014; S. Kozak: *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach.* Warszawa: Difin, 2014; K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy: *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie: motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

mi z wybranego przez nich kierunku, a związanymi z szeroko pojmowanym bezpieczeństwem. Świadomie ograniczono się w badaniach do studentów I roku – chodziło o to, by ich wspomnienia z poprzednich etapów edukacyjnych były możliwie jak najżywsze, ponieważ część pytań miała charakter retrospektywny. Przytoczone dane stanowią tylko wycinek szerszej zakrojonych badań poświęconych funkcjonowaniu respondentów w nie zawsze bezpiecznej rzeczywistości wirtualnej. Celem przeprowadzonych badań było zebranie informacji na temat stosunku respondentów do sekstingu. Aby rozwiązać główny problem badawczy, zadano studentom szereg pytań weryfikujących ich wiedzę¹⁶, doświadczenia oraz opinie o sekstingu (te trzy aspekty stanowiły rdzeń wyodrębnionych problemów szczegółowych) – w niniejszym artykule pominięto wyniki badań dotyczące wiedzy i opinii, skoncentrowano się na zaprezentowaniu danych ukazujących doświadczenia respondentów z sekstingiem, w tym odpowiedzi na pytania, jakie doświadczenia z sekstingiem mają młodzi ludzie (i czy zmieniały się one na przestrzeni czasu) – wzięto pod uwagę zarówno czynny, jak i bierny udział w sekstingu – a także jakie wnioski wynikają z obserwacji przez studentów ich najbliższego otoczenia.

Wybrano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety; narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety. Wypełnionych zostało ponad 100 takich kwestionariuszy, spośród których zakwalifikowano do analizy 62 kwestionariusze uzyskane od kobiet oraz 38 kwestionariuszy od mężczyzn. Środowisko terytorialne badanych to zarówno obszary miejskie (51%, w tym 36% z większych miast, liczących powyżej 50 tysięcy mieszkańców), jak i wiejskie (49%). Większość studentów (80%) wychowała się w pełnej rodzinie (z matką i ojcem), rodzice 16 badanych rozstali się, 3 ankietowanych przyznało, że żyje tylko jedno z ich rodziców.

W tabelach zaprezentowano najważniejsze dane procentowe (w tym przypadku będące równocześnie danymi liczbowymi) odnoszące się do całej badanej zbiorowości, natomiast na wykresach porównano głównie odpowiedzi respondentów płci męskiej i żeńskiej – grupy różniły się liczebnością, dlatego przedstawiono dane procentowe. Płeć stanowi jedyną zmienną, którą uwzględniono w analizie. Każdorazowo w opisie zaznaczono, ile osób nie udzieliło odpowiedzi, jeśli taka sytuacja miała miejsce. Wyliczeniami objęto wszystkie osoby, ponieważ interesowało mnie, jaki odsetek badanych (zbiorowości czy też grupy żeńskiej/

¹⁶ M. Bereźnicka: *Znajomość i źródła wiedzy studentów Bezpieczeństwa Narodowego o zagrożeniach związanych z sekstingiem*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Securitate” 2018, nr 8.

męskiej) faktycznie wskazał daną odpowiedź. Część pytań to pytania wielokrotnego wyboru (informację o tym podawano pod wykresem).

Początkowo, dla ogólnej orientacji, badanych zapytano o powszechność sekstingu w ich otoczeniu na poszczególnych etapach edukacji (na pytanie „Czy Twoi znajomi przesyłali sobie przez telefon/Internet wiadomości tekstowe o podtekście erotycznym na poszczególnych etapach edukacji?” nie odpowiedziało 5 ankietowanych). Zjawisko wysyłania wiadomości tekstowych o charakterze seksualnym (tabela 1) w szkole podstawowej miało raczej marginalny charakter – tylko 6 osób uznało, iż w ogóle miało to miejsce, i tylko w odniesieniu do mniejszości. W gimnazjum z sekstingiem spotkało się znacznie więcej młodzieży (trzy czwarte), ale również zjawisko dotyczyło mniejszości. W szkole średniej seksting w formie wiadomości tekstowych odbywał się najpowszechniej – jedna piąta ankietowanych się z nim nie zetknęła, według ponad jednej trzeciej seksting był obecny w życiu mniejszej części ich otoczenia, zdaniem ponad jednej czwartej – u około połowy, a więcej niż jedna dziesiąta twierdziła, że u większości. Podczas studiów odsetek osób, które nie odnotowały omawianego zjawiska, ponownie wzrósł do takiej samej wysokości jak w gimnazjum; z badań wynika, że powszechność zachowań o charakterze sekstingu, choć większa niż w gimnazjum, była jednak na studiach mniejsza aniżeli w szkole średniej.

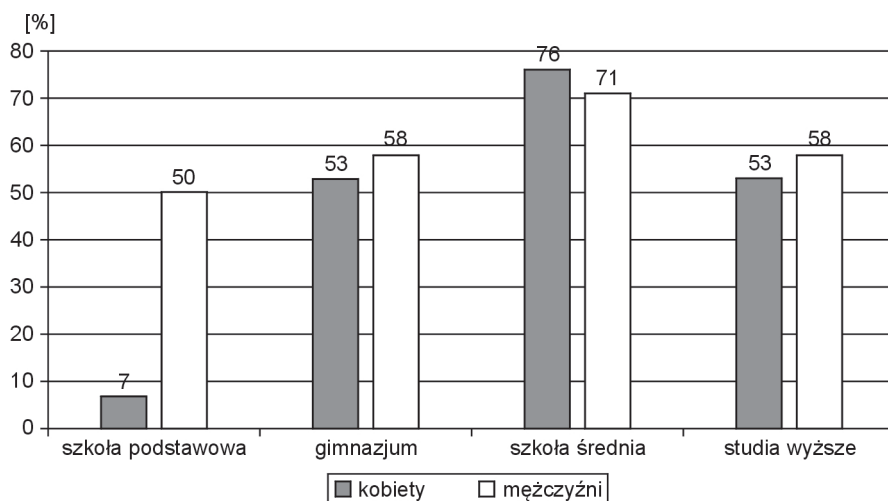
Tabela 1

Odpowiedź na pytanie: Czy Twoi znajomi przesyłali sobie przez telefon/Internet wiadomości tekstowe o podtekście erotycznym na poszczególnych etapach edukacji?
(dane procentowe)

Etapy edukacji	Nikt	Mniejszość	Około połowy	Większość	Prawie wszyscy
Szkoła podstawowa	89	6	–	–	–
Gimnazjum	40	38	8	7	2
Szkoła średnia	21	35	27	12	–
Studia wyższe	40	20	22	12	1

Odpowiedzi nie udzieliło 5% ankietowanych.

Wyniki procentowe w grupach respondentów płci męskiej i żeńskiej wydają się zbliżone – zilustrowano je na rysunku 1.



Rys. 1. Odpowiedzi twierdzące („mniejszość”, „około połowy”, „większość”, „prawie wszyscy”) na pytanie: Czy Twój znajomi przesyłali sobie przez telefon/Internet wiadomości tekstowe o podtekście erotycznym na poszczególnych etapach edukacji? (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Dane dotyczące otrzymywania przez respondentów od ich znajomych zdjęć lub filmów tych osób o charakterze seksualnym (tabela 2) przedstawiają się podobnie jak te dotyczące wiadomości tekstowych; podobna jest tendencja wzrostowa na poszczególnych etapach edukacji, aczkolwiek ogólne wyniki wskazujące na zasięg tego zjawiska są niższe: w szkole podstawowej seksting z wykorzystaniem zdjęć czy filmów niemal nie istnieje, w gimnazjum jest już wyraźnie zauważalny, w szkole średniej następuje kulminacja, po czym liczba zachowań o charakterze sekstingu nieco maleje (na etapie studiów).

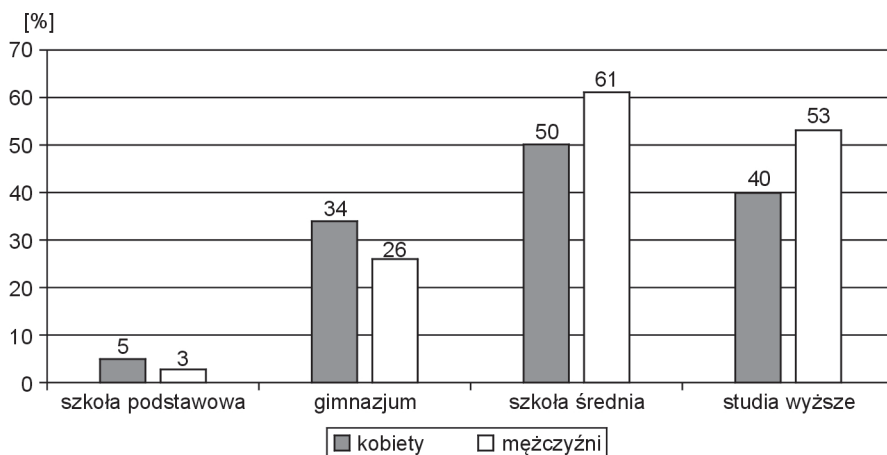
Tabela 2

Odpowiedź na pytanie: Czy Twój znajomi przesyłali sobie przez telefon/Internet zdjęcia lub filmy o podtekście erotycznym na poszczególnych etapach edukacji? (dane procentowe)

Etap edukacji	Nikt	Mniejszość	Około połowy	Większość	Prawie wszyscy
Szkoła podstawowa	91	4	-	-	-
Gimnazjum	64	22	3	5	1
Szkoła średnia	41	36	13	4	1
Studia wyższe	50	28	13	3	1

Dane procentowe z rozróżnieniem na płeć dotyczące powszechności zjawiska (na podstawie obserwacji poczynionych przez badanych) roz-

syłania do swoich znajomych własnych zdjęć lub filmów erotycznych zaprezentowano na rysunku 2. Zjawisko było zauważane częściej przez osoby ankietowane płci żeńskiej niż męskiej, częściej w gimnazjum i szkole średniej, rzadziej na studiach, a najrzadziej w szkole podstawowej.



Rys. 2. Odpowiedzi twierdzące („mniejszość”, „około połowy”, „większość”, „prawie wszyscy”) na pytanie: Czy Twoi znajomi przesyłali sobie przez telefon/Internet zdjęcia lub filmy o podtekście erotycznym na poszczególnych etapach edukacji? (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Respondentów zapytano również o to, czy ktoś w ich otoczeniu rozpowszechnił cudze zdjęcia lub film o charakterze seksualnym bez zgody osoby tam przedstawionej, a jeśli tak, to jakie były konsekwencje tego czynu. Jedna osoba nie odpowiedziała na to pytanie, większość nie spotkała się z taką sytuacją, natomiast 10 osób krótko opisało, co się zdarzyło. Wypowiedzi ankietowanych płci żeńskiej dotyczyły zdjęć przedstawiających nagie lub półnagie dziewczęta. Jedna studentka napisała o tym, jak chłopak upowszechnił w sieci zdjęcie ukazujące jego byłą dziewczynę nago, i sprawa trafiła na policję. Inna przypomniała sobie, jak w podstawówce wszystkich uczniów wezwano do dyrektora, by wyjaśnić sprawę pojawienia się w Internecie czyichś intymnych zdjęć. Jeszcze inna opisała sytuację, w której były chłopak koleżanki rozesał jej zdjęcia w samej bieliźnie swoim kolegom, po czym skomentowała, że „rozeszły się po całym gimnazjum, była potem uważana za łatwą”. Następna wspomniała o sprawie, która „przycichła, a osoba winna nie poniosła żadnych konsekwencji” – uderzający wpis, zwłaszcza w kontekście wypowiedzi o znajomej innej studentki, która z powodu rozpowszechnienia jej intymnych zdjęć w sieci chciała popełnić samobójstwo.

Mężczyźni nie zawsze jednoznacznie określali płeć ofiary sekstingu. Jeden napisał o „negatywnej opinii o osobie na zdjęciu” i o swojej reakcji na taką sytuację, w której „zdenerwował się na osobę rozpowszechniającą i poinformował tę, która na nich była”; inny o tym, że „wyciekły nagie zdjęcia, a osoba ta została ukarana naganą” (niejasne, czy ta ze zdjęć, czy ta, która zdjęcia rozpowszechniła). W jednym z kwestionariuszy znalazło się odniesienie do sytuacji, w której „w technikum chłopak w ramach zemsty puścił w sieci filmik ze swoją dziewczyną” – badany dodał, iż nie zna konsekwencji tego czynu, ale chyba zostało to zgłoszone. Kolejny respondent przyznał, że otrzymał od kolegi zdjęcie jego nagiej dziewczyny, o następstwach „nie słyszał”. Inny opisał, jak uczeń gimnazjum „zabrał koleżance telefon, na którym były jej zdjęcia w bieliźnie, i rozesłał do klasy, skończyło się na płaczu”. Ten ostatni przykład jest nietypowy i zwraca uwagę na to, że źle może się skończyć nie tylko przysyłanie materiałów erotycznych przedstawiających własny wizerunek (nawet do osób, którym się ufa), lecz także posiadanie takich zdjęć czy filmów teoretycznie tylko do prywatnego użytku.

Ankietowani mieli odpowiedzieć, czy kiedykolwiek jako osoby nieletnie powiedzieli komuś dorosłemu o przypadku sekstingu. Jedna osoba pominęła to pytanie, natomiast wszyscy pozostali odparli, że nie było takiej sytuacji. To dość znamienne – młodzi ludzie zatrzymują takie sprawy dla siebie, zwłaszcza jeśli nie widzą w nich zagrożeń czy czegoś wyraźnie negatywnego.

Kolejna grupa pytań kwestionariusza dotyczyła konkretnych doświadczeń respondentów jako odbiorców oraz nadawców materiałów o charakterze seksualnym. W każdym z pytań można było wybrać spośród podanych odpowiedzi osoby, od których ankietowani otrzymali bądź do których wysłali erotyczne wiadomości, zdjęcia lub filmy. Kafeteria obejmowała następujące opcje: aktualna/-y dziewczyna/chłopak, była/-y dziewczyna/chłopak, koleżanka, kolega, osoba znajoma z Internetu. Dopuszczono też możliwość dodania własnych odpowiedzi. Studenci mieli również określić powód przesłania materiałów.

Na pytanie o to, czy kiedykolwiek wysłano ankietowanym przez Internet wiadomości tekstowe o charakterze seksualnym, odpowiedziało 98% respondentów. Większość z nich miała takie doświadczenia w swoich związkach (tylko jedna trzecia badanych wybrała tu odpowiedź „nigdy”), nigdy w innych relacjach. Co czwarta badana osoba przyznała, że otrzymała takie wiadomości od swojego chłopaka/dziewczyny wielokrotnie. Pozostałe odpowiedzi, w których najczęściej wskazywano jako nadawcę koleżankę, oznaczono jako mające miejsce do kilku razy. Dodatkowo 2 studentki przyznały, że jednorazowo otrzymały takie wiadomości od osób zupełnie nieznanymi.

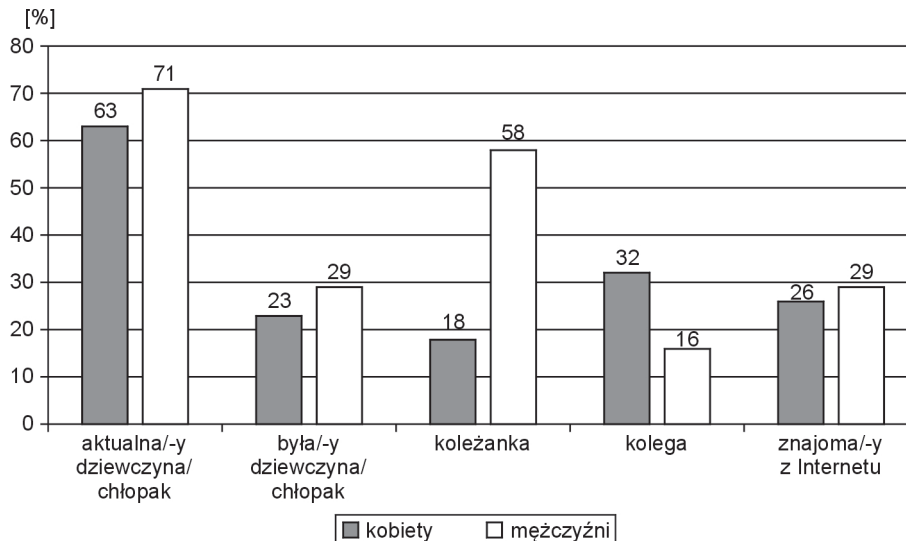
Tabela 3

Odpowiedzi na pytanie: Czy ktokolwiek wysyłał Ci przez telefon/Internet wiadomości tekstowe o charakterze seksualnym? Jeśli tak, zaznacz kto (dane procentowe)

Nadawca	Nigdy	Raz	Kilka razy	Wiele razy
Aktualna/-y dziewczyna/chłopak	32	7	34	25
Była/-y dziewczyna/chłopak	73	7	10	8
Koleżanka	65	8	19	6
Kolega	72	7	15	4
Znajoma/-y z Internetu	71	9	15	3

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Zestawienie uwzględniające płeć badanych (rys. 3) pokazuje, że największe różnice dotyczyły dwóch grup nadawców: koleżanek i kolegów osób ankietowanych. Mężczyźni ponad trzykrotnie częściej niż kobiety dostawali takie wiadomości od swoich koleżanek, a kobiety dwukrotnie częściej niż mężczyźni – od kolegów. Ankietowani płci męskiej doświadczyli również nieco większej aktywności w tym zakresie ze strony swoich dziewczyn (także byłych) oraz znajomych z Internetu.



Rys. 3. Odpowiedzi na pytanie: Czy ktokolwiek wysyłał Ci przez telefon/Internet wiadomości tekstowe o charakterze seksualnym? Jeśli tak, zaznacz kto (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

W odpowiedzi na pytanie o powody, dla których wysyłano respondentom wiadomości erotyczne, ponad połowa (59%) wskazała flirt, nieco ponad jedna trzecia (36%) – żart, niespełna jedna piąta (19%) – chęć zwrócenia na siebie uwagi. Tylko jedna studentka uznała, że wysłanie wiadomości tekstowej o charakterze seksualnym miało ją obrazić. Nikt nie dopisał własnej odpowiedzi. Wybory kobiet i mężczyzn nie różniły się znacznie, poza tym, że ci ostatni częściej wskazywali flirt (71% studentów, 52% studentek) i nieco częściej żart (odpowiednio: 40% i 34%), aczkolwiek blisko jedna piąta ankietowanych (13 kobiet oraz 5 mężczyzn) nie udzieliła żadnej odpowiedzi na pytanie o powód.

Otrzymywanie zdjęć/filmów o charakterze seksualnym, przedstawiających nadawcę, jest jeszcze mniej powszechne (tabela 4), aczkolwiek nadal wyraźnie obecne w związkach młodych ludzi. Tylko połowa z nich nie ma takich doświadczeń; jedna czwarta tego rodzaju materiały dostała kilka razy, a jedna siódma wielokrotnie. Motywy, jakie powodowały nadawcami, trudniej zrozumieć w pozostałych przypadkach – zjawisko ma co prawda charakter sporadyczny (aż 77-84% badanych go nie doświadczyła), ale jednak również ma miejsce i nie należy do zupełnej rzadkości. Co więcej, zdarza się i tak, że omawiane materiały młodzi ludzie dostają od osób zupełnie obcych (być może w ramach forów internetowych czy portali społecznościowych) – taką odpowiedź podały 2 studentki, zaznaczając, że stało się tak jeden raz, oraz student, który wybrał tu opcję „wiele razy”. Na pytanie nie odpowiedziało 4% ankietowanych.

Tabela 4

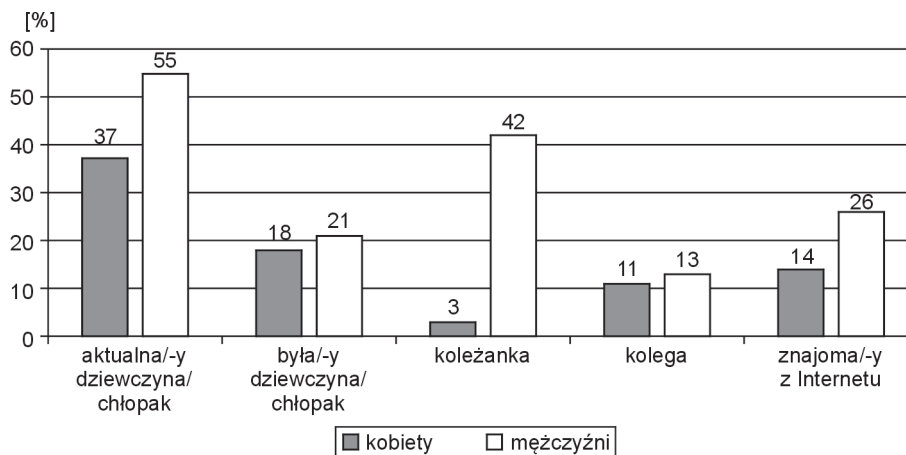
Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek ktoś wysłał Ci przez telefon/Internet swoje zdjęcie/film o charakterze seksualnym, a jeśli tak, to kto? (dane procentowe)

Nadawca	Nigdy	Raz	Kilka razy	Wiele razy
Aktualna/-y dziewczyna/chłopak	52	5	25	14
Była/-y dziewczyna/chłopak	77	8	7	4
Koleżanka	78	3	14	1
Kolega	84	3	6	3
Znajoma/-y z Internetu	77	7	7	5

Odpowiedzi nie udzieliło 4% badanych.

Pomiędzy wskazaniami respondentów obu płci można dostrzec dość wyraźne różnice (rys. 4). We wszystkich odpowiedziach przeważają wskazania mężczyzn, szczególnie w odniesieniu do otrzymywania omawianych materiałów od osoby, z którą jest się w związku, od koleżanek (aż o 39% więcej) oraz znajomości internetowych. Można

z tego wysnuć wniosek, że własne intymne zdjęcia czy filmy częściej przesyłają dziewczyny i młode kobiety (a odbiorcami wiadomości są mężczyźni).



Rys. 4. Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek ktoś wysłał Ci przez telefon/Internet swoje zdjęcie/film o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to kto (dane procentowe z podziałem badanych według płci).

Odpowiedzi nie udzieliło 4% badanych.

Pytani o przypuszczalne powody nadawców wysłania respondentom zdjęć/filmów o charakterze seksualnym badani podawali, podobnie jak w odpowiedziach na poprzednie pytania, głównie flirt (50% studentów, zdecydowanie częściej mężczyźni), chęć zwrócenia na siebie uwagi (po 16% kobiet i mężczyzn) oraz żart (11%, mężczyźni dwukrotnie częściej niż kobiety). Żaden ankietowany płci męskiej nie uznał, że chciano go w ten sposób obrazić, natomiast taka była interpretacja 3 studentek. Pośród trzech piątych studentów, którzy udzieliли dodatkowej informacji (niespełna połowa kobiet oraz blisko jedna trzecia mężczyzn), na pytanie, czy przesłali to zdjęcie dalej, większość zaprzeczyła (oprócz 2 studentów); jeden przyznał, że wysłał otrzymane zdjęcie do swojej dziewczyny, drugi do przyjaciela, „bo go to bawi”. Pozostali argumentowali odpowiedź negatywną tym, że treści te były przeznaczone tylko dla nich (9 kobiet, 1 mężczyzna); to były prywatne materiały i intymne sprawy (4 kobiety, 5 mężczyzn); nie powinno się udostępniać „takich rzeczy”, bo to złe i karygodne (2 kobiety, 5 mężczyzn); wynika to z szacunku (dla siebie samej - 1 kobieta, dla swojej dziewczyny - 1 mężczyzna). W pojedynczych wypowiedziach studentki pisały, że to „nie ma sensu”, „po prostu nie chciały”, „nie widziały takiej potrzeby”, „wydało im się to nieważne”.

Pośród omawianych doświadczeń związanych z otrzymywaniem przez badanych materiałów o charakterze seksualnym bycie adresem zdjęć bądź filmów przedstawiających osoby trzecie występowało najrzadziej (tabela 5). Na pytanie o to, czy badany otrzymywał od wskazanych osób materiały erotyczne przedstawiające osoby trzecie, nie odpowiedziało 7 osób (5 kobiet i 2 mężczyzn); większość wybrała odpowiedź „nigdy” w stosunku do wszystkich wymienionych grup; u pozostałych sytuacja taka miała miejsce raczej sporadycznie. W materiałach widniały najczęściej osoby popularne (odpowiedź wskazana przez 12% badanych; 5 kobiet i 7 mężczyzn), następnie koleżanki (9 z 10 odpowiedzi należało tu do mężczyzn), osoby znajome z Internetu (3 kobiety, 5 mężczyzn), obcy ludzie (3 studentki), były oraz aktualne dziewczyny (po 2 odpowiedzi w grupie studentów).

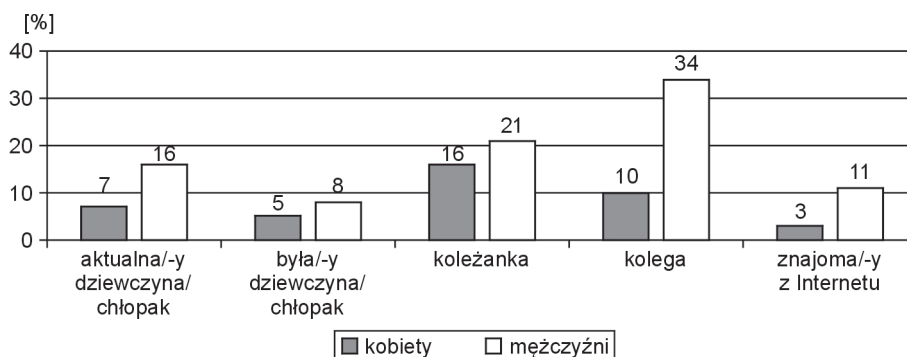
Tabela 5

Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek ktoś wysłał Ci przez telefon/Internet cudze zdjęcie/film o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to kto (dane procentowe)

Nadawca	Nigdy	Raz	Kilka razy	Wiele razy
Aktualna/-y dziewczyna/chłopak	83	4	5	1
Była/-y dziewczyna/chłopak	87	3	2	1
Koleżanka	75	10	7	1
Kolega	74	5	11	3
Znajoma/-y z Internetu	87	3	2	1

Odpowiedzi nie udzieliło 7% badanych.

Deklaracje respondentów dotyczące otrzymywania erotycznych materiałów przedstawiających osoby trzecie były częstsze w grupie mężczyzn, którzy zdjęcia/filmy otrzymywali od nadawców obu płci – najczęściej od kolegów, następnie – koleżanek, rzadziej dziewczyn tych mężczyzn. Młodym kobietom, jak wskazują badania, wysyła się takie zdjęcia czy filmy zdecydowanie rzadziej; respondentki otrzymywały je najczęściej – podobnie jak mężczyźni w badanej grupie – od swoich koleżanek, potem kolegów, a dopiero na trzecim miejscu pod względem częstotliwości – od swoich partnerów.



Rys. 5. Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek ktoś wysłał Ci przez telefon/Internet cudze zdjęcie/film o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to kto (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Odpowiedzi nie udzieliło 7% badanych.

Według badanych, którzy otrzymali materiały erotyczne przedstawiające osoby trzecie, taki czyn był powodowany było głównie chęcią zażartowania (21 wskazań, w tym ponad dwukrotnie więcej mężczyzn) oraz zwrócenia na siebie uwagi (10 wskazań, nieco częściej respondenci płci męskiej), w 2 przypadkach domniemanym motywem była chęć obrażenia odbiorcy (studentki), w jednym – prośba odbiorcy (studenta).

Ostatnia grupa pytań dotyczyła tego, czy respondenci sami byli sprawcami sekstingu, a jeśli tak, to jaki charakter miała ich działalność. Najpierw zapytano studentów, czy kiedykolwiek przesłali komuś wiadomości tekstowe o charakterze seksualnym (tabela 6). Najczęściej badani twierdzili, że nigdy nie dopuścili się podobnego działania. Jeśli jednak do tego dochodziło, to najczęściej w związkach młodych ludzi (choć niespełna dwie piąte respondentów nie miała takich doświadczeń, natomiast pozostali przeważnie wybierali odpowiedzi „kilka razy” bądź „wiele razy”). Wysyłanie treści erotycznych do innych odbiorców niż własna/-y dziewczyna/chłopak badani deklarowali znacznie rzadziej, większość w ogóle tego nie robiła, a pozostali raczej sporadycznie aniżeli regularnie. Natomiast 6 kobiet i 2 mężczyzn (8%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

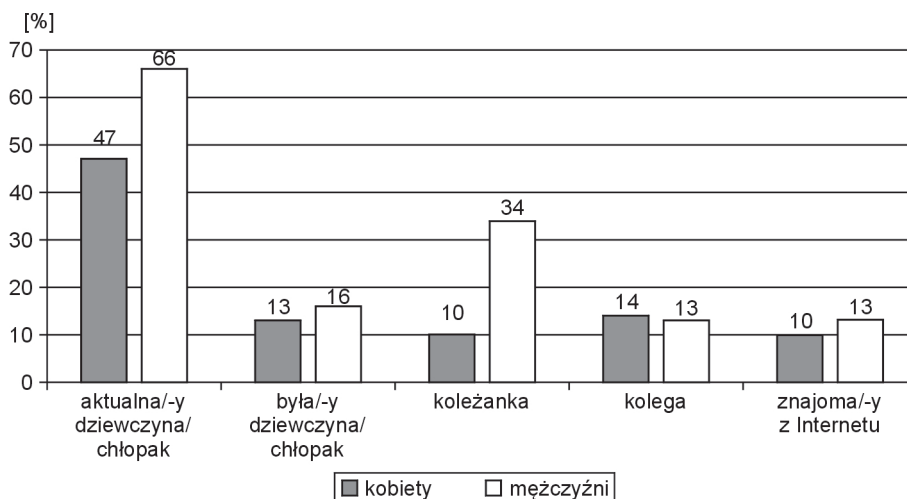
Tabela 6

Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek wysłałeś/-aś komuś przez telefon/Internet wiadomość tekstową o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to komu (dane procentowe)

Odbiorca	Nigdy	Raz	Kilka razy	Wiele razy
Aktualna/-y dziewczyna/chłopak	38	6	24	24
Była/-y dziewczyna/chłopak	78	4	6	4
Koleżanka	73	2	14	3
Kolega	78	2	10	2
Znajoma/-y z Internetu	81	3	5	3

Odpowiedzi nie udzieliło 8% badanych.

Także w tych działaniach mężczyźni wykazali się większą aktywnością niż kobiety, zwłaszcza we własnym związku (to najpopularniejszy wybór w obu grupach), ale też w stosunku do swoich koleżanek. W pozostałych przypadkach odsetek wskazań u badanych płci męskiej i żeńskiej jest zbliżony (rys. 6).



Rys. 6. Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek wysłałeś/-aś komuś przez telefon/Internet wiadomość tekstową o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to komu (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Odpowiedzi nie udzieliło 8% badanych.

Najczęściej wymieniane powody wysyłania przez badanych erotycznych wiadomości to flirt (43%, więcej mężczyzn), następnie żart (jedna piąta, częściej mężczyźni), chęć zwrócenia na siebie uwagi (ponad jedna dziesiąta, głównie kobiety) oraz prośba ze strony odbiorcy

(3 studentów). Nikt nie miał na celu urażenia drugiej strony, nie wymieniono również żadnych innych motywów.

Wysyłanie przez badanych własnych zdjęć/filmów o charakterze seksualnym okazało się znacznie mniej powszechne niż przesyłanie wiadomości tekstowych (tabela 7) (odpowiedzi na pytanie: Czy wysyłałaś/-eś własne erotyczne zdjęcia/filmy, nie udzieliło najwięcej, bo 14% ankietowanych, w tym 12 kobiet, czyli niespełna jedna piąta grupy żeńskiej, oraz 2 mężczyzn). Ponad połowa badanych nie miała takich doświadczeń w swoim związku, a większości nie dotyczyło to także w pozostałych przypadkach. Jedna dziesiąta studentów przysyłała wizualne materiały erotyczne do własnej dziewczyny lub chłopaka wiele razy, jedna siódma – kilka razy, pozostałe osoby przyznały się do pojedynczych sytuacji tego typu. Odpowiedzi twierdzące w odniesieniu do pozostałych odbiorców są dość rzadkie, ale jednak padły, co wzbudza pewne wątpliwości, zwłaszcza dotyczące tego, czy osoby, które dość beztrudnie traktują swoją prywatność, na pewno zdają sobie sprawę z tego, na jakie ryzyko się narażają.

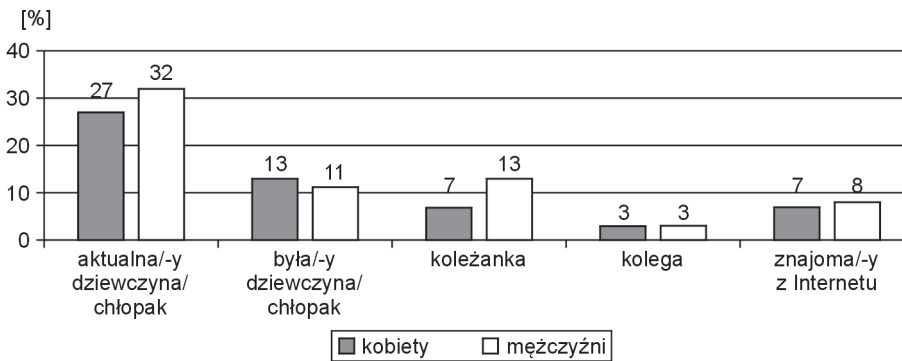
Tabela 7

Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek wysłałaś/-aś komuś przez telefon/Internet Twoje zdjęcie/film o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to komu (dane procentowe)

Odbiorca	Nigdy	Raz	Kilka razy	Wiele razy
Aktualna/-y dziewczyna/chłopak	57	6	14	9
Była/-y dziewczyna/chłopak	74	6	3	3
Koleżanka	77	5	3	1
Kolega	83	1	2	–
Znajoma/-y z Internetu	79	3	1	3

Odpowiedzi nie udzieliło 14% badanych.

Dane uwzględniające płeć respondentów udzielających odpowiedzi na pytanie o to, czy wysyłali oni swoje erotyczne filmy lub zdjęcia, okazały się chyba najbardziej zaskakujące ze wszystkich dotychczasowych zestawień (rys. 7), ponieważ obalają stereotypy dotyczące płci. Okazało się, że swoje intymne zdjęcia/filmy wysyłają nie tylko dziewczęta/kobiety, w większości przypadków (poza odpowiedzią, że odbiorcą jest była/-y partnerka/partner) badani mężczyźni częściej przyznawali się do takiej aktywności. Oczywiście należy brać pod uwagę fakt, że sporo ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.



Rys. 7. Odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek wysłałeś/-aś komuś przez telefon/Internet Twoje zdjęcie/film o charakterze seksualnym? Jeśli tak, to komu (dane procentowe z podziałem badanych wedle płci).

Ankietowani deklaruwali, że wysyłanie swoich erotycznych zdjęć lub filmów było spowodowane przede wszystkim chęcią flirtu (orzekła tak blisko jedna trzecia z nich, częściej mężczyźni), na drugim miejscu jako powód uplasował się żart oraz chęć zwrócenia na siebie uwagi (kolejno 7% i 6%, w obu przypadkach nieco więcej głosów żeńskich), 3 osoby tłumaczyły się prośbą nadawcy (studentka i 2 studentów).

Podsumowanie i wnioski

Na etapie szkoły podstawowej w otoczeniu respondentów – studentów I roku kierunku bezpieczeństwo narodowe – seksting pojawiał się raczej rzadko, ale już w gimnazjum zjawisko to zaistniało dość wyraźnie. W szkole średniej nastąpiła kulminacja sytuacji związanych z sekstingiem; wysyłanie wiadomości tekstowych o erotycznym podtekście miało miejsce w środowisku większości badanych osób, a zdjęć/filmów – u ponad połowy. Wzrost zaangażowania w ten proceder u dojrzewającej młodzieży koreluje z ich coraz większym zainteresowaniem seksualnością czy pierwszymi oficjalnymi relacjami damsko-męskimi (większość wskazań zachowań o charakterze sekstingu dotyczyła par przesyłających sobie takie materiały). Wydaje się jednak, że u młodych ludzi z czasem atrakcyjność sekstingu maleje; być może jest to oznaka wzrostu ich odpowiedzialności, a może niekiedy seksualna aktywność w sieci ustępuje miejsca realnym doświadczeniom w tej sferze.

Co dziesiąta osoba spotkała się z sytuacją, w której wyciekły do Internetu (lub ktoś je tam celowo rozpowszechnił) cudze nagie zdjęcia. Przedstawiały one głównie dziewczęta, a udostępnienie miało różne powody – mogła to być zemsta byłego chłopaka czy kiepski żart kolegi, który zabrał telefon z intymnymi fotografiami. Mimo że problem jest

poważny i znane są przypadki samobójstw młodych ludzi, zwłaszcza dziewcząt, spowodowane rozpowszechnieniem ich nagich czy erotycznych zdjęć, to niestety sprawcy takich czynów nie zawsze ponoszą konsekwencje, a powinny one być bardzo wyraźne i stanowić ostrzeżenie dla innych.

Większość respondentów otrzymywała wiadomości tekstowe o charakterze seksualnym od swojej dziewczyny / swojego chłopaka. Również większość badanych nie miała doświadczeń o charakterze sekstingu w innych relacjach. Należy jednak dodać, że mężczyźni częściej otrzymywali pikantne wiadomości tekstowe od koleżanek, natomiast kobiety od kolegów. Domniemanym powodem sekstingu był tu przede wszystkim flirt, następnie żart oraz chęć zwrócenia na siebie uwagi.

Odsetek badanych, którzy otrzymywali zdjęcia lub filmy o charakterze seksualnym przedstawiające nadawcę, jest niższy niż osób będących odbiorcami erotycznych wiadomości tekstowych. Zdjęć/filmów nie otrzymywała blisko połowa osób w swoich związkach i zdecydowana większość w pozostałych relacjach. W grupie osób, które przyznały się do otrzymywania takich materiałów, przeważali mężczyźni, zwłaszcza tam, gdzie nadawcami były kobiety. Wymienione powody rozsyłania takich zdjęć/filmów są analogiczne do tych, które wskazano wcześniej, aczkolwiek tym razem chęć zwrócenia na siebie uwagi podawano częściej niż żart. W wypowiedziach kobiet znalazły się również pojedyncze wskazania jako motywu chęci obrażenia respondentek. Niemal wszyscy badani szanowali prywatność osób widniejących na zdjęciach i nie przesyłali ich dalej.

Większość respondentów nie otrzymała nigdy erotycznych zdjęć/filmów przedstawiających osobę trzecią. U pozostałych zdarzało się to sporadycznie i przeważali tu mężczyźni, którym najczęściej takie materiały przesyłali ich koledzy; bohaterami większości zdjęć/filmów były osoby popularne, zatem można sądzić, że – o ile treści te zamieszczono w sieci za ich zgodą – nie było to dla nich krzywdzące (trudniej o taką pewność, gdy na zdjęciach/filmach są osoby prywatne).

Wyniki dotyczące czynnego sekstingu (gdy respondenci byli nadawcami treści o erotycznym podtekście) były zbliżone do omówionych wcześniej danych odnoszących się do sekstingu biernego. Większość respondentów przesyłała kiedyś takie wiadomości tekstowe do swoich partnerek/-ów (zwykle badani twierdzili, że zrobili to kilka lub wiele razy) i jednocześnie nie miała takich doświadczeń w innych relacjach. Wśród respondentów, którzy przyznali, że przesłali takie materiały komuś poza swoją partnerką / swoim partnerem, przeważali mężczyźni wysyłający te wiadomości do swoich koleżanek. Nadawcami własnych zdjęć/filmów o charakterze seksualnym okazało się jeszcze mniej stu-

dentów; w związkach doświadczyła tego mniej niż jedna trzecia badanych, a w pozostałych relacjach – kilkukrotnie mniej (za wyjątkiem sytuacji, gdy nadawca wysyłał zdjęcie/film do kolegi – deklarujących takie zachowanie było tylko kilka osób). Co zaskakujące, odsetek mężczyzn przysyłających takie materiały był nieznacznie wyższy niż odsetek kobiet (na wynik ma wpływ fakt, że spora część ankietowanych płci żeńskiej pominęła odpowiedź na to pytanie). Również motywy takiego postępowania nie różnią się od motywów działań z poprzednich pytań kwestionariusza (flirt, żart, zwrócenie na siebie uwagi); wskazano jeden niewspomniany wcześniej powód: prośba odbiorcy.

Seksting nie jest zjawiskiem niszowym, ale również nie można powiedzieć, że występuje powszechnie. Prawda leży gdzieś pośrodku i w szukaniu jej należy wziąć pod uwagę rozmaite aspekty. Jednym z nich są relacje między odbiorcą a nadawcą, najczęściej bowiem seksting ma miejsce w związkach; w innych konfiguracjach (byłe/li partnerki/partnerzy, koleżanki, koledzy, znajomi z Internetu) zdarza się znacznie rzadziej. Z pewnością należy także odróżnić erotyczne wiadomości tekstowe od erotycznych zdjęć/filmów. Rozpowszechnianie tych drugich jest o wiele bardziej ryzykowne i grozi znacznie poważniejszymi konsekwencjami.

Obraz doświadczeń młodzieży związanych z sekstingiem, jaki wyłania się z badań, nie jest zatrważający, faktem jest jednak, że często niepełnoletnie osoby przysyłają sobie erotyczne materiały, nie mając pojęcia o nielegalności takiego postępowania lub nie dbając o to. Seksting w relacji z własną/-ym dziewczyną/chłopakiem wydaje im się bezpieczny, nie zdają sobie jednak sprawy z tego, że żadne treści zamieszczone na nośnikach elektronicznych nie są w pełni zabezpieczone. Telefon można zgubić, może on zostać zabrany lub ukradziony; do laptopa czy komputera zawsze ktoś może się włamać; bliski chłopak, przyjaciel, bliska koleżanka mogą okazać się niegodnymi zaufania¹⁷, a w przypadku znajomości internetowych czy osób zupełnie obcych w ogóle nie ma gwarancji dyskrecji.

Mimo iż seksting poza związkami występuje dość rzadko, to sam fakt istnienia tego zjawiska w innych relacjach stanowi sygnał, że dla niektórych osób ich własna nagość czy seksualność to już temat, któ-

¹⁷ Upowszechnianie zdjęć i filmów, nie zawsze zrobionych za zgodą osoby, która na nich widnieje, stanowi nierzadko element zemsty po rozpadzie związku. Zjawisko to jest na tyle często spotykane, że na przykład na amerykańskim Facebooku działa strona End Revenge Porn, która powstała w ramach inicjatywy na rzecz praw obywatelskich w cyberprzestrzeni (Cyber Civil Rights Initiative), aby zapewnić wsparcie ofiarom pornografii wyprodukowanej bez ich zgody w ramach zemsty na nich.

ry przestał być tabu nie tylko w relacjach z osobą najbliższą, z którą młody człowiek się spotyka, a być może nawet planuje przyszłość, lecz także w relacjach z szerszym gronem. Sprawy intymne nie łączą się już tylko z konkretną, bliską osobą i uczuciami wobec niej, ale bywają materiałem wykorzystywanym do flirtu, żartu. W badaniach co prawda deklaracje o sekstingu z osobami znanymi tylko z Internetu czy z zupełnie obcymi były nieliczne, tak jak rzadko wskazywano na nieczyste intencje towarzyszące sekstingowi (jak chęć obrażenia drugiej strony) i bulwersujące przypadki przesyłania prywatnych zdjęć przedstawiających osoby trzecie do kolejnych odbiorców, i to jednak wymaga odnotowania, ponieważ należy mieć świadomość (i uczulać młodych ludzi), że takie sytuacje mają miejsce i mogą wiązać się z przykrymi konsekwencjami.

Badania zostały przeprowadzone na niewielkiej próbie, ich wyniki mogą więc ukazać jedynie pewne tendencje i stanowić asumpt do planowanych dalszych, pogłębionych badań poświęconych tej tematyce. Tymczasem podstawową konkluzją prowadzonych tutaj rozważań niech będzie refleksja, że z jednej strony nie można demonizować nie zawsze odpowiedzialnego podejścia młodzieży do seksualności (i do mediów), ale z drugiej nie powinno się też bagatelizować zjawiska, które zyskuje na popularności i bez wątpienia niesie z sobą wiele zagrożeń. Możliwe konsekwencje sekstingu to między innymi wstyd, utrata dobrej opinii (pracy, znajomych), konflikty, wyszydzenie, wyśmianie, potępienie, ostracyzm społeczny, depresja, a nawet – w skrajnych przypadkach – samobójstwo. To bardzo poważne i dramatyczne potencjalne następstwa czegoś, co niejednokrotnie miało być zabawą, flirtem, dowodem bliskości, a niekiedy po prostu nieostrożnością. Należy edukować młode pokolenia w dziedzinie odpowiedzialnych zachowań związanych z seksualnością – trzeba to robić przede wszystkim w domu, gdzie są pierwsi wychowawcy dzieci i młodzieży¹⁸, lecz również w szkole, gdzie nauczanie i wychowanie odbywa się w sposób profesjonalny, wreszcie w mediach, które są szeroko dostępne i przez to mają dużą siłę oddziaływania, zarówno na dzieci, młodzież, jak i na

¹⁸ Rodzice powinni uświadamiać dzieci o zagrożeniach, ale również kontrolować ich aktywność online, gdyż sprawowanie kontroli przez opiekunów ma największe znaczenie właśnie w odniesieniu do zamieszczania przez dzieci materiałów w Internecie; ryzyko wystąpienia takiego zachowania u dziecka kontrolowanego zmniejsza się aż o 18%. L. Kirwil: *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*. Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL, 2011. http://www.swps.pl/images/stories/zdjecia/eukidsonline/l_kirwil_raport_polska_eukidsonline_v3.pdf [15.05.2018].

osoby dorosłe. Edukacja obejmująca zjawisko sekstingu powinna być wieloaspektowa – musi wiązać się z kształtowaniem odpowiednich postaw, przejawiających się między innymi w podmiotowym postrzeganiu seksualności, respektowaniu prawa do prywatności i intymności, poszanowaniu własnego i cudzego ciała, asertywności w komunikacji, znajomości kwestii prawnych, a także świadomości niebezpieczeństw generowanych przez nowoczesne technologie.

Bibliografia

- Andrzejewska A.: *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin, 2014.
- Aynsley C. et al.: *Sexting' in Schools: Advice and Support Around Self-generated Images. What to Do and How to Handle It*. <https://static.lgfl.net/LgflNet/downloads/online-safety/LGfL-OS-Research-Archive-2013-Securus-Sexting.pdf> [23.09.2018].
- Bereźnicka M.: *Znajomość i źródła wiedzy studentów Bezpieczeństwa Narodowego o zagrożeniach związanych z sekstingiem*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Securitate” 2018, nr 8.
- Best J., Bogle K.A.: *Kids Gone Wild: From Rainbow Parties to Sexting, Understanding the Hype Over Teen Sex*. New York: New York University Press, 2014.
- Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K.: *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie: motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
- Crofts T. et al.: *Sexting and Young People*. Houndmills–Basingstoke–Hampshire–New York, NY: Palgrave MacMillan, 2015.
- Davidson J.: *Sexting. Gender and Teens*. E-book. Springer 2014 (plik pdf).
- Kirwil L.: *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*. Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL, 2011. http://www.swps.pl/images/stories/zdjecia/eukidsonline/l_kirwil_raport_polska_eukidsonline_v3.pdf [15.05.2018].
- Kozak S.: *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa: Difin, 2014.
- Leary M.G.: *Sexting or Self-produced Child Pornography – The Dialogue Continues – Structured Prosecutorial Discretion within a Multidisciplinary Response*. „Virginia Journal of Social Policy & the Law” 2010, vol. 17(486).

- Levick M., Moon K.: *Prosecuting Sexting as Child Pornography*. „Valparaiso University Law Review” 2010, vol. 44(4).
- Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P.: *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2017*. https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/12/Makaruk_K_Wlodarczyk_J_Michalski_P_2017_Kontakt_dzieci_i_mlodziemy_z_pornografia.pdf [26.08.2018].
- Pajewska A.: *Ochrona małoletnich przed pornografią*. INFOR 2014, <https://www.infor.pl/prawo/kodeks-karny/odpowiedzialnosc-karna/694607,Ochrona-maloletnich-przed-pornografia.html> [28.09.2018].
- Perkins A.B. et al.: *Sexting Behaviors among College Students: Cause for Concern?* „International Journal of Sexual Health” 2013, vol. 26(2).
- Sexting*. In: *Merriam-Webster. Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sexting> [22.09.2018].
- Sexting: Motives and Risk in Online Sexual Self-presentation*. [Palgrave Studies in Cyberpsychology]. Eds. M. Walrave et al. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018.
- Shariff S.: *Sexting and Cyberbullying. Defining the Line for Digitally Empowered Kids*. New York, NY: Cambridge University Press, 2015.
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl> [22.09.2018].
- Temple J.R. et al.: *Teen Sexting and Its Association with Sexual Behaviors*. „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine” 2012, vol. 166(9).
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Dz.U. 1994, nr 24, poz. 83 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny. Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553 z późn. zm.
- Wojtasik Ł.: *Seksting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, nr 2.
- Wójcik S., Makaruk K.: *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje. 2014. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojcik_Makaruk_Seksting_wsrod_polskiej_mlodziemy.pdf [27.08.2018].

Małgorzata Bereźnicka

Sexting in Experiences of National Security Students

Summary: The article discusses the problem of a relatively new phenomenon, which is sexting. The difference between this concept and pornography was explained, the legal issues were briefly brought up and examples of research conducted in the discussed area were quoted. Then, the results of own research, conducted among students and referring to their past and current

experience related to sexting, were presented. At the end there are key conclusions and postulates for the practice.

Keywords: sexuality, sexting, pornography, youth, research

Małgorzata Bereźnicka

Sexting in den Erfahrungen der Studierenden der Fachrichtung: Nationale Sicherheit


Zusammenfassung: Der Artikel diskutiert das Problem eines relativ neuen Phänomens, das als Sexting bezeichnet wird. Der Unterschied zwischen diesem Konzept und der Pornographie wird erklärt, die rechtlichen Fragen werden kurz angesprochen und die Beispiele für Forschung in dem diskutierten Bereich werden zitiert. Dann werden die Ergebnisse von eigenen Untersuchungen vorgestellt, die unter Studierenden durchgeführt wurden und sich auf ihre früheren und aktuellen Erfahrungen im Zusammenhang mit Sexting beziehen. Am Ende gibt es wichtige Schlussfolgerungen und Postulate für die Praxis.

Schlüsselwörter: Sexualität, Sexting, Pornographie, Jugend, Forschung



Gerison Lansdown

Carleton University, Canada

 <https://orcid.org/0000-0002-6921-5371>

Children’s Participation: A Journey Still Unfolding

Introduction

Following the 30th anniversary of the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC), it is timely to reflect on what progress has been made in interpreting and implementing children’s participation, a concept which is embodied by Article 12, together with the other associated civil rights in the CRC. The principle that children are people entitled to recognition of their agency was both elaborated and practiced by Janusz Korczak in his work in Poland over many years during the early 20th century. However, the inclusion of these rights in the CRC afforded explicit recognition, for the first time in international law, that children are subjects of rights, entitled to active engagement in the realization of those rights, in accordance with their evolving capacities. Although the International Covenants on civil, political, economic, social, and cultural rights are universal in scope, and therefore do not exclude children, these treaties were primarily addressed at adults. Indeed, they both specify that the rights they contain apply to “men and women.”¹ While they do contain articles addressed to children in respect of education, health and social, economic, and physical protection, the only civil rights explicitly included relate to the right to a name and nationality.²

¹ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 3, and International Covenant on Civil and Political Rights, Article 3.

² International Covenant on Civil and Political Rights, Article 24.

The radical innovation of the CRC was to acknowledge that the way in which children exercise their rights changes with age, but also that, in light of their lack of autonomy, active measures are needed to ensure that they are able to express their views on all matters of concern to them, and to have them taken seriously. In other words, Article 12 goes beyond freedom of expression, to place clear obligations on States Parties to create the time, space and opportunity for children to be heard, and to take the necessary action in response to their views. This principle imposed a significantly new set of demands on governments, professionals, and civil society organizations, introducing an expectation that they work with and not simply for children.

Understanding Article 12

Article 12

1 States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.

2 For this purpose the child shall in particular be provided the opportunity to be heard in any judicial and administrative proceedings affecting the child, either directly, or through a representative or appropriate body, in a manner consistent with the procedural rules of national law.

In 1989, after the CRC had been adopted by the UN General Assembly, there was both excitement and anticipation at the possibilities afforded by Article 12, as well as significant anxiety as to both its implications and scope, and the capacities of adults to adapt their traditional assumptions towards the status of children. The Committee on the Rights of the Child has consistently sought to encourage and support States Parties to invest in measures to give it meaningful effect, and in 2009, published a General Comment clarifying its implications for law, policy, resources, and public services.³ First and foremost, it emphasizes that the requirement that “States parties shall assure” the right of children to express views, is a strong legal obligation, which

³ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, July 2009.

leaves no leeway for discretion.⁴ In other words, implementation is not optional, preferable, or to be encouraged. It is mandated. In relation to the specific provisions of Article 12, the Committee has adopted the following interpretation:

- "the child capable of forming his or her own views": The Committee affirms that no age limit applies to Article 12, and that it interprets "capable" as applying to children of all ages, the onus being on adults to find ways of eliciting the views of children who are, for example, very young or with disabilities.⁵
- "right to express views freely": The opportunity to express views requires information, lack of manipulation, safe and respectful spaces and recognition that this is a right not an obligation. Children should never be required to give views.⁶
- "in all matters affecting the child": wherein "all matters" are very broadly defined, to include not only issues explicitly mentioned in the Convention. It is recognised that children are affected by most areas of public policy including, for example, macro-economics, environment, transport, and social protection.⁷
- "due weight in accordance with age and maturity": It is not sufficient to listen to children: their views have to be taken seriously, taking into account their age and maturity. Obviously Article 12 does not mean that whatever children want must be granted, but it does require that they are not simply disregarded.⁸
- "in any judicial or administrative proceedings affecting the child": The Committee elaborates a very wide interpretation of proceedings to cover all possible contexts that might be relevant to the child. Children must be heard in all civil, criminal, asylum, and administrative proceedings which affect them. The obligation to ensure that children have an opportunity to be heard applies in situations where the child initiates proceedings him- or herself, as well as those initiated by others, and proceedings need to be ren-

⁴ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, para 19.

⁵ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, para 21.

⁶ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, paras 22-25.

⁷ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, paras 26-27.

⁸ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, paras 28-29.

dered child friendly in order that their participation is meaningful and effective.⁹

The scope of Article 12 has been conceptualized as requiring four core dimensions – space, voice, audience, and influence.¹⁰ In addition, the Committee clarifies that Article 12 applies equally to children as individuals, for example, with respect to court hearings or decisions relating to their health care, and to children as a group. The latter could, for example, include all children in a particular school, children in a municipality, or particular groups of children such as girls, children with disabilities, or asylum seeking and refugee children.¹¹ While Article 12 itself does not introduce the specific term, the Committee observes that the right of children to be listened to and taken seriously, together with their rights to information, and to freedom of expression, religion, conscience, assembly, and association, has been encapsulated as the concept of “participation.”¹²

Impact of Article 12

Article 12 stimulated a huge breadth of activity globally. In all sectors – child protection, education, health, media, water and sanitation, HIV/AIDS, reproductive health, social protection and budgeting – initiatives have been developed to engage children’s perspectives and experiences. Innovative and wide-ranging approaches to the participation of children have been adopted, including peer education, research, advocacy, community development, campaigning, and UNCRC reporting. Children have been invited to speak at conferences at local, national, and international levels. The transformation in the status of children was perhaps most starkly differentiated in their roles at the World Summit for Children in 1990 and the subsequent UN Special Session on Children in 2002. At the former, children were invited in national dress to direct delegates to their seats, whereas at the latter, they contributed to the preparation of the final conference document, participated as delegates themselves, appeared on platforms as speakers, and held

⁹ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, paras 32–34.

¹⁰ L. Lundy, E. Welly: *A children’s rights-based approach to involving children in decision making*. “Journal of Science Communication” 2013.

¹¹ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, para 9.

¹² CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, para 13.

their own meetings. And a growing number of different spaces and opportunities for children to engage began to evolve during this period. From the early 1990s, children's parliaments, unions, clubs, and child-led organizations were developed across many regions of the world. In Nepal, for example, thousands of child clubs all over the country were established with the support of international and national NGOs. These clubs represented an expression of democracy and an opportunity for children to learn about and claim their rights.¹³ Hundreds of publications offering guidelines, good practice examples, toolkits, reviews and research evidence have been produced.¹⁴ Rights respecting schools in which children have a meaningful role to play have been introduced in many countries.¹⁵

This proliferation of activity has produced significant achievements.¹⁶ Many countries have introduced laws to establish legal rights for children to be heard: in adoption and care proceedings, in decisions over custody and access, and in criminal proceedings. The province of Quebec, for example, requires the consent of children over the age of 14 in adoption proceedings with a presumption that children aged 10 to 14 should consent.¹⁷ The consent of children aged 13 and above is required in Poland.¹⁸ Denmark requires the consent of children over 12 years of age.¹⁹ Some countries have introduced legal obligations on parents to consult with children in families over major decisions affecting them, or established the right of children to set up democratic school councils.²⁰ Reform in a number of countries has led to the establishment of Article 12 as a constitutional right. For example, Ecuador's 1998 Constitution contains extensive references to the rights of chil-

¹³ *The Children's Clubs of Nepal: A Democratic Experiment*. Norway: Save the Children, 1999.

¹⁴ See, for example: *Child and Youth Participation Resource Guide*. UNICEF, 2006.

¹⁵ See, for example: <http://www.unicef.org.uk/Education/Rights-Respecting-Schools-Award> (available online).

¹⁶ D. O'Donnell: *The Right of Children to be Heard: Children's right to have their views taken into account and to participate in legal and administrative proceedings*. "Innocenti Working Paper" No. 2009-04. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF.

¹⁷ Civil Code, articles 549-550 (If a child aged 10 to 14 refuses consent, the court may postpone a decision on adoption or overrule the child.)

¹⁸ Second Report of Poland, para 111, citing article 118.1 of the Family and Guardianship Code.

¹⁹ Third Report of Denmark, paras 98 and 450.

²⁰ G. Lansdown: *Every Child's Right to be Heard*. London: Save the Children/UNICEF, 2011.

dren, including the “right to be consulted in matters affecting them.”²¹ In 1995, the Constitution of Finland was amended by the addition of a sentence providing: “Children shall be treated equally and as individuals and they shall be allowed to influence matters pertaining to themselves to a degree corresponding to their level of development.”²² Children have also been granted rights in respect of the right to identity, name change, change of nationality, and the right to initiate legal actions.²³

Local and national governments in many countries have acknowledged the importance of giving children a voice in policy making and supported the establishment of youth councils or forums which feed into decision making on relevant issues. In Wales, for example, the Children and Young People’s Assembly (Funky Dragon) was established as a national democratic organisation, comprised of young people elected through local youth forums with a mandate to represent the children of Wales at the national political arena.²⁴ More than 200 human rights institutions for children have been established in over 70 countries, many of which advocate for enhanced implementation of Article 12, are advised and informed by children themselves and create spaces through which children’s voices can be heard.²⁵ Member States of the Council of Europe have adopted a Recommendation on A12 together with an Assessment Tool providing 10 indicators to help measure progress in its realization.²⁶ The European Union has undertaken an evaluation of implementation of Article 12 in all 28 Member States.²⁷ The Optional Protocol to the CRC on a Communications Procedure has come into force, providing children with an international

²¹ Article 49, “[...] El Estado les asegurará y garantizará el derecho [...] a ser consultados en los asuntos que les afecten”, available at the website of Georgetown University.

²² Constitution of Finland, chapter 2 – Basic rights and liberties, section 6 – Equality, para 2 (731/1999).

²³ D. O’Donnell: *The Right of Children to be Heard...*

²⁴ <http://www.funkydragon.org/en/> (available online).

²⁵ *Championing Children’s Rights: A Global Study of Independent Human Rights Institutions*. UNICEF, 2012.

²⁶ Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to Member States on the participation of children and young people under the age of 18; Council of Europe Child Participation Assessment Tool, Council of Europe, 2016.

²⁷ Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the European Union (EU), 2015: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/.../language-en> [11.03.2020].

mechanism for seeking redress when their rights are violated.²⁸ And finally, the Sustainable Development Goals place significant emphasis on the need for accountability to ensure the human rights of marginalized and vulnerable groups, including children and youth, are upheld and that they are included in decision-making processes that affect their well-being.²⁹

It is possible to claim, therefore, that the decision made by the drafters of the CRC, to include an article dedicated to recognition of the child's right to expression of views, coupled with an obligation to give due weight to those views, has had profound global impact. Beyond the institutional and legal reform it has triggered, it has also begun a process of reconsideration of attitudes towards children. We are witnessing the beginnings of recognition not only that they are entitled to be involved in decisions that affect them, but that they can and do add value to both the process and outcomes of that decision making.

Continuing challenges

However, the process of meaningful implementation of Article 12 for all children is very far from complete. Most children in the world continue to be denied a voice, and where progress has been made, it is often inconsistent and partial. Participation is not an easy process. It necessitates profound changes to assumptions and behaviours towards children in cultures throughout the world. There are major challenges to be addressed if the goal of creating a culture of respect for children as subjects of rights, empowered to claim those rights for themselves is to be realized. The following issues require reflection on some of those challenges and the changes that are needed in order to bring about change:

1. Establishing entitlement

Despite some legislative reform, opportunities for participation are all too often project-based, and thereby contingent upon the good will of adults and short-term funding. They are not rooted in sustained and accessible structures open to all children. In order to move beyond such ad-hoc approaches to participation, it is imperative that measures

²⁸ Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure, A/RES/66/138 of 19 December 2011.

²⁹ Goal 16: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> [11.03.2020].

are introduced to guarantee participation rights for every child to be heard in all areas of their lives. Work has been done to construct key indicators against which to measure concrete progress in implementing Article 12.³⁰ It suggests that action is needed at three levels:

- a. **Measures to protect the right to participate:** An unequivocal commitment to children's right to participate in decisions affecting them and be taken seriously should be enshrined in national primary legislation or constitutions, and secured by specific laws relating to, for example, child protection, care, and adoption procedures; custody and access in civil proceedings; education; health care, family law, and criminal proceedings. In addition, measures are needed to ensure that children are able to exercise the right to be heard in judicial proceedings, and have access to effective, safe, and accessible complaints measures.
- b. **Measures to raise awareness of and capacity in participation rights:** Rights are not meaningful without information that they exist. Child rights education needs to be embedded in national school curricula ensuring that every child is fully informed about their rights and how to exercise them. All professionals working with children also need training at pre- and in-service levels to enable them to understand the implications of the CRC for their individual practice, the institutions or systems within which they work, as well as the public policies that impact the lives of children with whom they work. Information is also needed at the wider public level to inform parents and the wider society that children have rights, including the right to be heard.
- c. **Measures to create spaces for participation:** Children need spaces through which to express their views. Accordingly, local and national governments must introduce structured opportunities through which to hear the voices of children and young people. Public services should create feedback mechanisms through which children can share their concerns, experiences and ideas for improving quality and access. Sustained support is needed to enable children and young people to establish and manage their own organizations and structures through which they can explore their own ideas. Schools need to facilitate the creation of genuinely democratic school coun-

³⁰ The said measures are described in more detail in: G. Lansdown, C. O'Kane: *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation*. Booklet Two. Save the Children/WVI/Plan/UNICEF/The Concerned for Working Children, 2004; see: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation> [11.03.2020]; and in *Child Participation Assessment Tool*. Council of Europe, 2014.

cils that can influence and inform the day-to-day life of the school environment.

2. Building meaningful participation

One of the barriers to progress on Article 12 has been a lack of clarity over what is meant by participation. It suffers from having an everyday meaning, in the sense of taking part in a game or sport, as well as its interpretation under human rights law as elaborated by the Committee on the Rights of the Child in its General Comment.³¹ Many languages have no equivalent concept or term. Clearly, children's right to participate can take many forms all offering different levels of empowerment and influence. However, too often it is considered sufficient merely to seek information from children on a pre-determined adult agenda. The CRC demands more than this. The nature of children's participation can be broadly conceptualized as follows³²:

a. Consultative participation arises when adults seek the views of children but afford them no opportunity to influence the nature of the questions, the process of information gathering or the analysis of findings. Children are largely passive in these processes. However, consultative participation can be of a real value. A commitment to seeking the perspectives of children demonstrates respect for their contribution, and recognizes that without their views and experiences it is not possible to make informed and appropriated decisions affecting their lives. As such, consultation represents significant progress from the tradition of assuming that adults have all the answers about children's lives: it acknowledges that a commitment to ensuring the best interests of the child needs to be informed by the child him- or herself. It is a valid means of enabling children to express their views – for example, when undertaking research, in planning processes, in developing legislation, policy or services, or in decisions affecting individual children within the family, within health care or education services, or as witnesses in judicial or administrative proceedings. However, if participation is confined merely to consultation, it restricts children to an exclusively adult-defined agenda, without opportunities to determine the issues on which they themselves wish to focus.

³¹ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/1.

³² G. Lansdown, C. O'Kane: *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation...*

- b. Collaborative participation** offers a greater degree of engagement by children. It arises when adults, having identified an issue that needs to be addressed, involve children in helping to work out what needs to be done and how. In other words, it requires a degree of partnership between adults and children. For example, a government might decide to establish a children's rights ombudsman or commissioner. However, having made the initial decision without children, they then involve children in designing the role, drawing up the job description, the recruitment process, and ongoing support and engagement in the work of the official appointed to the role. Children are collaborators in the implementation of the decision. Although the children's ombudsman is a position that is run and managed by adults, it is constantly informed and influenced by children. Accordingly, it is a form of collaborative participation that provides the opportunity for active engagement on an ongoing basis. Collaborative participation with children as individuals can also take place, for example, when decision making within the family or with respect to health-care treatment. Research undertaken with sick children in the UK found that many children sought a collaborative approach to taking difficult decisions. They wanted to be directly involved but in discussion with and being supported by their parents.³³
- c. Child-led participation** takes place when children are provided with the space and opportunity to initiate their own activities and carry out advocacy. Instead of responding to ideas or projects initiated by adults, they create their own structures or organisations through which to determine the issues that are most important to them, and on which they want to take action. The role of adults in child-led participation is to act as facilitators to enable children to pursue their own objectives, by providing information, advice, and support. One child-led project in India, for example, identified violence in the home as a consequence of alcohol as one of the most damaging dimensions in their lives.³⁴ They undertook research into the location of alcohol sales, the annual sum being spent on alcohol within their community and the positive benefit that this amount of money could purchase if spent on food, clothing, and education. They then engaged in advocacy and awareness raising with community leaders and the police to mobilize a campaign to reduce the level of drinking in the community. In addition, children can initiate action as indi-

³³ P. Alderson: *Children's Consent to Surgery*. London: OUP, 1993.

³⁴ See: <http://www.concernedforworkingchildren.org/publications/> [11.03.2020].

viduals – for example, in choosing a school, seeking medical advice, pressing for the realisation of their rights through the courts, or utilising complaints mechanisms.

It is important to reflect on the nature of participation in which children are engaged and explore with them opportunities to move beyond consultation. Processes that begin as consultative can become more collaborative as both children and adults gain in confidence and understanding. For example, a research project with children can be made collaborative by enabling children to identify what the relevant questions are, giving children the opportunity to help develop the methodology for the research, allowing children to take on the role of researchers and involving children in discussions about the findings, their interpretation, and their implications for future developments. Each different level of participation will be appropriate in different contexts. However, it is vital to recognize that if it remains exclusively at the consultative level, very limited opportunities will be created for children to have significant influence over the decisions and actions that impact their lives.

3. Acknowledging capacity

In most countries throughout the world, attitudes towards children serve to deny them opportunities to be heard. Too often, assumptions of incapacity, failure to recognize the value of their experience, perceptions that adults always know best, are the prevailing response to children.

Children are consistently denied opportunities to contribute to or take responsibility for decisions that affect them. Without the opportunity to engage in such processes, they are unable to build experience and competence, the lack of which is often subsequently used to justify further exclusion. Thus, a downward spiral is created. This process arises as childhood is commonly perceived as an extended period of dependence in which children are passive recipients of adult protection, training, wisdom, and guidance, rather than contributors to their social environments.³⁵ Conventional child development theories tend to construct children as moving through a process of acquiring maturity according to pre-determined biological and psychological forces, with little recognition of their capacities or agency within it. Presumptions of children as immature learners have led to a failure to

³⁵ G. Lansdown: *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF, 2005.

value or witness the behaviours they exhibit that testify to their active participation in shaping their own and others' lives. James and Prout, for example, argue that because much research into children's lives in the developed world has focused on the child's cultural world – the playground, or child-to-child relationships – it gives too little attention to children's relationships with adults.³⁶ In consequence, it affirms the view of children as different, inhabiting a separate and discrete world from adults, and fails to recognize the extent to which children do inform and influence adult behaviours and decision-making and demonstrate capacity to exercise agency in their own lives.

However, cross-cultural research consistently reveals that the capacities of children, far from being pre-determined along an age-related trajectory, are, in fact, strongly influenced by context, expectations, culture, and levels of support.³⁷ For example, at the age of 10, Tonga children of both sexes in Zimbabwe are working within their families as farmers, livestock owners, and earn money, often owning and controlling both land and livestock.³⁸ At this age, boys are expected to build their own houses, while girls are considered capable of running a household in the absence of an older woman. Children in Peru's asparagus farms are generally regarded as having almost adult competence by the ages of 11 to 14, often taking sole responsibility for the cultivation and management of a field.³⁹ In rural Bolivia, young people from the ages of 13 to 16 are involved in negotiating decisions about future work or education and, despite major structural constraints limiting their choices, are nevertheless exercising clear agency in deciding whether to stay in school or to start work, whether to work within the local community or migrate to seek better financial possibilities. Furthermore, they exhibit a strong sense of family responsibility and their choices are heavily influenced by the importance of balancing their own wishes with the needs of the family. As the research highlights, young people of this age not only demonstrate the capacity to make informed choices based on realistic assessments of the options

³⁶ A. James: *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.

³⁷ G. Lansdown: *The Evolving Capacities of the Child...*

³⁸ P. Reynolds: *Children in Zimbabwe: rights and power in relation to work*. "Anthropology Today", June 1985, Vol. 1, No. 3, p. 17.

³⁹ I. Mendoza: *Trabajo Infantil rural en el Peru; la agricultura de espárragos en la costa norte*. ILO, INTERDEP/CL/1993/2, cited in J. Boyden, B. Lingand, W. Myers: *What works for working children*. Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998, p. 35.

available to them, but that in doing so, they are aware of and able to take account of perspectives other than their own.⁴⁰

The CRC acknowledges that, while all the rights embodied in the Convention apply to all children, the capacities and context of the individual child must influence both how they are applied and the degree of autonomy of the child in their exercise.⁴¹ The principle of respecting the child as an active participant and subject of rights, and not just as a recipient of adult protection, is a theme reiterated throughout the Convention. Article 5 specifically states that guidance to children in the exercise of their rights must be given in accordance with their evolving capacities. As described above, Article 12 emphasises that the weight given to children's views must take account of their age and maturity. Evolving capacities is also referred to in Article 14 with respect to the right to freedom of thought, conscience, and religion. None of these articles identify specific ages at which entitlement to exercise rights transfers to the child. Rather, they allow for recognition of the individual capacities of each child to be respected in relation to each of their rights. They firmly challenge the notion that competence to exercise rights, as opposed to having those rights protected by adults, only commences at the age of 18 years. There is an onus on parents, professionals and the State, to recognize and create opportunities for participation, enabling children to take progressive responsibility for those decisions they are competent and willing to take.

4. Recognizing implications of childhood status

It is, nevertheless, necessary to acknowledge that children are not adults: accordingly, the implications of strengthening their participation do differ from the implications with respect to adults. A number of critical differences exist. Firstly, and self-evidently, childhood is a transient status. Unlike other marginalized groups, such as indigenous peoples or persons with disabilities whose status remains with them for life, children are a constantly evolving and haemorrhaging population. Accordingly, the need for continuous investment in capacity building, outreach, and support is far greater than for other groups. Second, a consistent body of evidence from children themselves indicates that they want and need on-going adult support in participatory

⁴⁰ S. P u n c h: *Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia*. "Journal of Rural Studies" 2002, Vol. 18 (2), pp. 123-133.

⁴¹ G. V a n B e u r e n: *The International Law on the Rights of the Child*. Dordrecht: Save the Children/Martinus Nijhoff, 1995.

initiatives. Children have demonstrated in countless initiatives around the world that they have the skills, capacities, interest and experience to bring to influencing decisions and actions affecting their lives.⁴² However, they also recognize that they lack the time, the access to key policy makers, donors, and media that are needed to build sustainable participation.⁴³ In addition, they value the administrative and organizational skills that adults can provide, as well as the emotional support. For many children, particularly those who have experienced abuse, neglect, violence or social exclusion, this emotional support can be critical to their sustained engagement. Nevertheless, the growing engagement of adolescents in social media does afford new opportunities for active participation without adult support, and may significantly transform the scope and impact of their opportunities for political activity, advocacy, and collective action.⁴⁴

Finally, children are entitled to a higher level of protection as a consequence of their youth and greater vulnerability. This places an additional onus of responsibility on those adults involved in working with them. A balance is required. On the one hand, participation is a key dimension of building children's resilience to violence and exploitation. Empowering children to speak out to challenge violence, and creating avenues for complaints and redress are vitally important in overcoming the silence that has historically characterized violence against children.⁴⁵ However, opportunities for participation must always take account of potential risks – for example, to retaliation for claiming rights, to inappropriate exposure in the media, to exclusion from or rejection by their communities, or to situations where they may be exposed to sexual exploitation. All initiatives to promote participation need to develop clear and comprehensive children protection policies. Their aim must always be to promote and ensure safe participation: protection must not be used as a cover for denying children the right to be heard. Investment in working with families and communities is important in order to build understanding of the value and implications of participation, and to minimize the risks to which children may otherwise be exposed.

⁴² Cf. references.

⁴³ See, for example: *Wheel of Change: Children and Young People's Participation in South Asia*. Kathmandu: UNICEF ROSA, 2004.

⁴⁴ See, for example: *The Case for a CRC General Comment on Children's Rights and Digital Media: A report prepared for Children's Commissioner for England by Sonia Livingstone, Gerison Lansdown and Amanda Third*. LSE Consulting, 2017.

⁴⁵ G. L a n s d o w n: *The Evolving Capacities of the Child...*

5. Reaching out to all children

All too often, the children afforded the opportunity to participate are those who are easiest to reach – children in school, the better educated, the more able, the sons and daughters of politicians and professionals. If Article 12 is to be implemented effectively, more needs to be done to reach out to those children who live further towards the margins of society – children in prison, children with disabilities, indigenous children, children in the poorest communities, street children. Girls and young children are also commonly excluded from the right to be heard. The CRC demands that all rights apply to all children without discrimination on any grounds.⁴⁶ This requires proactive investment in overcoming the barriers that impede the realization of rights including Article 12. Furthermore, Article 7 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities places an obligation on States to ensure that children with disabilities are able to exercise their right to participate on an equal basis with other children, and must be provided with disability and age-appropriate assistance to realize that right.⁴⁷

In order to address exclusion and discrimination, investment is needed in:

- a. **Critical review of practice:** This might involve analysis of who gets excluded, and whether all children within any given programme feel equally accepted and included. For example in an evaluation of child participation in Ghana, the children realized that they were inadvertently excluding large numbers of children because their child club was based in a school and assumed only pupils who were registered to attend should be involved. This practice served to exclude pregnant girls, who had been thrown out of school, street children, and many HIV/AIDS orphans.⁴⁸ However until they undertook the review, it had not occurred to the staff or the children that their policies were in any way restrictive or discriminatory. A preparedness to undertake a critical review, and to ensure that children feel safe to discuss their experiences is a vital first step in raising awareness, and working towards building inclusive opportunities for participation.

⁴⁶ UNCRC, Article 2.

⁴⁷ For further information, see: G. L a n s d o w n: *See Me Hear Me: A Guide to Using the Convention on the Rights of Persons with Disabilities to Promote the Rights of Children*. London: Save the Children, 2009.

⁴⁸ Direct experience of author with the project.

- b. Removing the barriers:** The barriers to participation may arise within programmes themselves, but can also exist within communities and serve to prevent certain groups of children gaining access. They may include discriminatory attitudes, harmful social norms, physical barriers, lack of transportation, poverty, over-protectiveness by parents, or language barriers. Once particular obstacles are identified, programmes are needed to work with children themselves to explore strategies and approaches to remove them and facilitate meaningful and inclusive participation.⁴⁹
- c. Challenging discrimination:** If discrimination and exclusion of marginalised groups is to be overcome, broader commitment is required to tackle its root causes. It may be that research is needed into the nature of the discrimination and that works in overcoming it. Professionals working with children not only need capacity building into achieving effective participation, but also in how to promote inclusive practice at all levels. Awareness raising and advocacy to build understanding of children's right to non-discrimination and how to ensure its realisation is critical to achieving the right to participation for all children.

6. Ensuring ethical and quality participation

Since the adoption of the CRC in 1989, the experimentation and exploration of the implications of Article 12 across the world has led to a huge range of different approaches to its implementation. And with that accumulated experience, an emerging awareness of the parameters of acceptable practice has evolved. There have been growing concerns, for example, over the manipulation of children in order to pursue adult agendas, the failure to recognize the potential risks to which participation exposes children, the “parachuting” of articulate children on to international platforms without follow up support, the selection by adults of children to participate in events without reference to their peers, or consultations which fail to feed back to children how their views have been taken into consideration. There is now a far deeper understanding of the ethical and quality standards that are needed if such work is to be meaningful and safe. In response, and building on work undertaken by Save the Children, the Committee on the Rights of the Child has elaborated nine basic requirements that need to be respected in all circumstances, whether relating to children

⁴⁹ See, for example: *Take us Seriously: Engaging Children with Disabilities in Decisions Affecting Their Lives*. UNICEF, 2014.

as individuals or as a group.⁵⁰ Only through appropriate regard for these requirements can children be enabled to fully and effectively contribute their views and influence outcomes.⁵¹ Participation must be:

- a. **Transparent and informative:** Children must be provided with full, accessible, sensitive, and age-appropriate information about their participation rights, and how this participation will take place, its scope, purpose, and potential impact.
- b. **Voluntary:** Children should never be coerced into expressing views against their wishes and they should be informed that they can cease involvement at any stage.
- c. **Respectful:** Children's views have to be treated with respect and children should be provided with opportunities to initiate ideas and activities. Adults working with children also need an understanding of the socio-economic, environmental, and cultural context of children's lives.
- d. **Relevant:** Opportunities must be available for children to express their views on issues of real relevance to their lives and enable them to draw on their knowledge, skills and abilities. Children's participation should build on their personal knowledge – the information and insights that children have about their own lives, their communities and the issues that affect them.
- e. **Facilitated with child-friendly environments and working methods:** The approaches to working with children should be adapted to their capacities. Adequate time and resources should be made available to ensure that children are adequately prepared and have the confidence and opportunity to contribute their views. Consideration needs to be given to the fact that children will need differing levels of support and forms of involvement according to their age and evolving capacities.
- f. **Inclusive:** As already highlighted, participation must be inclusive, avoid existing patterns of discrimination, and encourage opportunities for marginalized children, including both girls and boys, to be involved. Programmes also need to ensure that they are culturally sensitive to children from all communities.
- g. **Supported by training:** Adults need preparation, skills, and support to facilitate children's participation effectively, to provide them, for example, with skills in listening, working jointly with children and engaging children effectively in accordance with their evolving ca-

⁵⁰ CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12.

⁵¹ G. Lansdown, C. O'Kane: *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation...*

capacities. Children themselves require capacity-building to strengthen their skills in, for example, effective awareness of their rights, and training in organizing meetings, raising funds, dealing with the media, public speaking, and advocacy.

- h. Safe and sensitive to risk:** In certain situations, expression of views may involve risks. Adults have a responsibility towards the children with whom they work and must take every precaution to minimize the risk to children of violence, exploitation, or any other negative consequence of their participation. Children must be aware of their right to be protected from harm and know where to go for help if needed.
- i. Accountable:** A commitment to follow-up and evaluation is essential. Children are entitled to be provided with clear feedback on how their participation has influenced any outcomes. Monitoring and evaluation of children's participation needs to be undertaken, where possible, with children themselves.

7. Learning the lessons

In recent years, there has been an increasing focus on the need to produce evidence of outcomes in programmes. Governments and donors have argued that in order to justify allocation of funds, evidence of the effectiveness of a particular intervention or process must be demonstrated. The international agenda has been increasingly driven by the search for scientific or technical solutions to development challenges that are capable of replication. This approach has posed significant challenges in the field of participation.

Measures to promote and protect the exercise of fundamental human rights should not be contingent on being able to prove that they will produce given results. For example, it would be entirely unacceptable to demand that investment in measures to protect women from violence should be contingent on evidence that it will improve their health and well-being, although that may well be a consequence. Rather, the right to protection from violence is a right that is intrinsic to respect for human dignity, and as such must be realized of and for itself. Similarly, action to remove barriers impeding opportunities for people with disabilities to vote should not be contingent on an expectation of any given outcome or result – rather it is an essential commitment consistent with the right of people with disabilities to make free and independent choices with regard to their form of government on an equal basis with other people. The same is true of participation. It is a fundamental right that children should be able to contribute to

decisions that affect them, irrespective of what changes might come about as a consequence of their participation.

Furthermore, the struggle to promote realization of the right of children to be heard constitutes a social movement, in the same way that the civil rights movement and the fight for recognition of the rights of women, and people with disabilities were social movements. Progress in achieving such major social transformations cannot be measured in relation to individual projects or programmes. They involve not only legal reforms but profound changes in social norms and cultural values, and as such evolve through multiple and on-going activities throughout society over a significant period of time. In these evolutionary processes, change can never be attributed to specific or individual initiatives. Rather, it is the accumulative impact of many thousands of activities that gradually create change. The nature of those activities and their effectiveness will depend on the context in which they take place, and as such are not amenable to exact replication, in the way that medical interventions, such as vaccination programmes, can be replicated.

However, despite these caveats, there is a strong case for seeking to measure children's participation. Only by monitoring and evaluating programmes is it possible to understand what is working and why, as well as to what support and resources are needed to strengthen child participation. Very often, participatory programmes are created without clear objectives, and with no real indicators or benchmarks against which to measure progress. This can lead to frustration on the part of children and young people, and an inability to identify what is needed to improve the programme. A commitment to effective evaluation provides a mechanism through which adults can be more accountable to the children with whom they are working.

Growing investment has been made in recent years to address the gap in tools and frameworks for undertaking systems of monitoring and evaluation. A number of the major international NGOs collaborated in the development of measurement tools with which to evaluate children's participation in the context of any particular project or programme. They provide a conceptual framework for analysis of participation using the following approach⁵²:

- **Scope** - what degree of participation has been achieved (consultative, collaborative, or child-led), at what stages of programme development, and with which children? In other words - what is being done?

⁵² G. Lansdown, C. O'Kane: *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation...*

- **Quality** – to what extent have participatory processes complied with the agreed requirements for ethical and effective practice? In other words – how is it being done?
- **Outcomes** – what have been the outcomes of children’s participation, on children personal development and communities, and on the wider realization of their rights? In other words – why is it being done and what has changed?

These tools, which were piloted in nine countries globally over a two year period, revealed that children were extremely interested in a process of closer scrutiny of the projects in which they were involved. In addition, the process served to highlight very positive ways in which those projects could be strengthened as well as helping the children recognize and celebrate the significant outcomes they had achieved through their engagement.⁵³

The Council of Europe Child participation Assessment Tool, mentioned earlier, elaborates ten structural and process indicators, together with guidance on a methodology for gathering information, to enable governments to assess and review their progress in implementation of Article 12.⁵⁴ More recently, UNICEF has engaged in a process of developing outcome indicators for participation that can be incorporated into their Multiple Cluster Index Surveys, and thereby provide the basis for regular collection of data on progress in children’s own perceptions of the extent to which their right to be heard and taken seriously is being respected.⁵⁵

Conclusions

In establishing the right to be heard and taken seriously, the drafters of the UN CRC unleashed the potential for radical transformation in the lives of children, building on the theory, principles, and practice first evolved by Korczak. They posed a profound challenge to their traditional status: lacking autonomy, denied rights of independent decision-making, and excluded from participating in all major decisions affecting their lives. And the past 25 years have led to appreciable progress in law, policy, and practice in many countries towards greater recognition of the right of children to be involved in those decisions. They have

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ *Council of Europe Child Participation Assessment Tool*. Council of Europe, 2016: <https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool> [11.03.2020].

⁵⁵ Forthcoming.

also resulted in a far greater understanding of what we mean by participation, models of effective and ethical engagement, and recognition of children's capacities to accept greater responsibility for decisions in their own lives than they have traditionally been granted. These lessons need to be acknowledged and shared. There is no need for new initiatives to reinvent the wheel – an extensive body of knowledge is available on which to draw and capitalise. However, the process is far from complete. Many millions of children throughout the world are still silenced and powerless to influence either major or minor dimensions of their own lives: required to attend authoritarian schools which deny them the right to question, challenge or discover; lacking access to justice or mechanisms for complaint or redress; forced into marriages without consent; denied opportunities to choose their own religion or friendships; subject to laws and policies which fail to reflect their realities, their best interests or their hopes and aspirations.

Power, and the authority to exercise rights on behalf of the child, is vested in those adults who have responsibility for children – parents, teachers, religious leaders, doctors. Parents are granted, for example, the authority to choose a child's name, select their education, or give consent to medical treatment. Typically, those decisions have been made without reference to the child. Similarly, power to make or inform decisions at the wider societal level – whether in relation to education, health, environment, macro-economics, or transport – rests exclusively with adults, without reference to the experiences or perspectives of children. Ultimately, meaningful participation is about a commitment to concede a degree of power. It is easy to take account of children's views when those views coincide with those of adults. The challenge arises when they contradict or threaten adult assumptions. Article 12 does not give children autonomy. It does not demand that children should be granted whatever they wish. Rather, it embodies a recognition that being heard, and being taken seriously is fundamental to the dignity and humanity of every child. This does mean that the traditional power of adults to control without question the lives of children must be qualified. The task ahead is to address the power balance between adults and children to afford all children definitive opportunities to take action to influence their own lives. Participation must move beyond being an ad-hoc activity which privileges the few, to become an entitlement for every child in all spheres of their lives. The goal must be for cultural change towards participatory inclusion at all levels of society. The journey has started. The onus now rests with everyone committed to the human rights of children to keep the momentum going.

Bibliography

- Alderson P.: *Children's Consent to Surgery*. London: OUP, 1993.
- Boyden J., Lingard B., Myers W.: *What Works for Working Children*. Stockholm: Radda Barnen/UNICEF, 1998.
- The Case for a CRC General Comment on Children's Rights and Digital Media: A report prepared for Children's Commissioner for England by Sonia Livingstone, Gerison Lansdown and Amanda Third*. LSE Consulting, 2017.
- Championing Children's Rights: A Global Study of Independent Human Rights Institutions*. UNICEF, 2012.
- The Children's Clubs of Nepal: A Democratic Experiment*. Norway: Save the Children, 1999.
- Council of Europe Child Participation Assessment Tool*. Council of Europe, 2016.
- CRC General Comment No. 12 The Rights of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, July 2009.
- Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the European Union (EU), 2015.
- James A.: *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.
- Lansdown G.: *Every Child's Right to be Heard*. London: Save the Children/UNICEF, 2011.
- Lansdown G.: *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF, 2005.
- Lansdown G.: *See Me Hear Me: A Guide to Using the Convention on the Rights of persons with Disabilities to Promote the Rights of Children*. London: Save the Children, 2009.
- Lansdown G., O'Kane C.: *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's Participation*. Booklet Two. Save the Children/WVI/Plan/UNICEF/The Concerned for Working Children, 2014.
- Lundy L., Welty E.: *A children's rights-based approach to involving children in decision making*. "Journal of Science Communication" 2013.
- O'Donnell D.: *The Right of Children to be Heard: Children's right to have their views taken into account and to participate in legal and administrative proceedings*. "Innocenti Working Paper" No. 2009-04. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF.
- Punch S.: *Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia*. "Journal of Rural Studies" 2002, Vol. 18 (2), pp. 123-133.
- Reynolds P.: *Children in Zimbabwe: rights and power in relation to work*. "Anthropology Today", June 1985, Vol. 1.

Take us Seriously: Engaging Children with Disabilities in Decisions Affecting Their Lives. UNICEF, 2014.

Van Beuren G.: *The International Law on the Rights of the Child.* Dordrecht: Save the Children/Martinus Nijhoff, 1995.

Wheel of Change: Children and Young People's Participation in South Asia. Kathmandu: UNICEF ROSA, 2004.

Gerison Lansdown

Children's Participation: A Journey Still Unfolding

Summary: In 1989, the UN Convention on the Rights of the Child introduced a radical new principle: that children are entitled to express their views on all matters of concern to them and to have them given due weight. In the interceding 30 years, the global impact of this right, commonly described as participation, has been significant. Across the world, it has stimulated new laws, policies, programmes, projects, tools, and research, as well as a questioning of traditional attitudes towards children. However, there is still a huge journey to be travelled with too many children still denied the right to influence the most basic decisions – in the justice system, in health care, in the family, in education, in relation to getting married. This article explores the progress made and analyses the multiple barriers that still need to be overcome before the right of every child to be listened to in all spheres of life is actually realized.

Keywords: children's participation, development of (child's) abilities, counselling, cooperation, protection

Gerison Lansdown

Partizipation eines Kindes Auf dem Weg zur Umsetzung

Zusammenfassung: Im Jahre 1989 führte die UN-Kinderrechtskonvention eine neue bahnbrechende Regel ein, die besagt, dass Kinder das Recht darauf haben, ihre Ansichten zu den sie betreffenden Themen zu äußern und sie ernst zu nehmen. In den nächsten 30 Jahren erwiesen sich die Auswirkungen dieser Regel als bedeutend, und deren Ergebnis ist die so genannte Partizipation (Einbeziehung der Kinder in den Dialog über ihre Angelegenheiten). Auf der ganzen Welt führt dieser Prozess zur Schaffung von neuen Rechten, Programme und Projekten, Forschungsinstrumenten und Studien sowie zur Infragestellung der traditionell bedingten Einstellung zu Kindern. In Bezug auf die Kinderrechte bleibt jedoch noch viel zu tun, weil Kindern häufig das Recht verweigert wird, die sie betreffenden grundlegenden Entscheidungen zu beeinflussen, die durch die Justiz, das Gesundheitswesen sowie innerhalb der Familien in Bezug auf Bildung und Eheschließung getroffen werden. Die-


ser Artikel beschreibt den Fortschritt, der sich im Bereich der Kinderrechte vollzog, und untersucht zahlreiche Hindernisse, die noch überwunden werden müssen, bevor das Recht jedes Kindes auf Gehör vollständig verwirklicht wird.

Schlüsselwörter: Partizipation eines Kindes, Entwicklung von Fähigkeiten (eines Kindes), Beratung, Zusammenarbeit, Schutz



Danuta Borecka-Biernat

Uniwersytet Wrocławski

 <https://orcid.org/0000-0003-1401-9821>

Ocena poznawcza jako czynnik determinujący strategie agresji w radzeniu sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego

Młodzież w sytuacji konfliktu w środowisku szkolnym, rówieśniczym i rodzinnym

W psychologii pojęcie „sytuacja trudna” ściśle wiąże się z czynnościami, jakie człowiek wykonuje, aby uregulować swoje relacje z otoczeniem. W tych działaniach często napotyka na przeszkody, ulega zahamowaniom i bywa, że nie osiąga zamierzonego celu¹. Sytuacje trudne stanowią grupę wewnątrznie wyraźnie zróżnicowaną. Na uwagę zasługują zwłaszcza trudne sytuacje społeczne, w których, jak twierdzi Maria Tyszkowa, „wartości i dążenia jednostki podlegają zagrożeniu lub udaremnieniu przez innych ludzi przez sam fakt ich obecności bądź też wskutek szczególnych form ich oddziaływania przeciwstawnego lub tylko niezgodnego z własnymi dążeniami (celami) jednostki”². Wśród sytuacji tego typu Tyszkowa wyodrębnia **sytuacje społecznego konfliktu**, w których dążenia jednostki są sprzeczne lub niezgodne z dążeniami innych ludzi i zagrożona jest realizacja jej własnych dążeń³.

W życiu nastolatków częste są trudne sytuacje społecznej interakcji zawierające element zagrożenia poczucia bezpieczeństwa, realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Młodzi ludzie każ-

¹ T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.

² M. Tyszkowa: *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*. „Oświata i Wychowanie” 1979, nr 6, s. 211.

³ Ibidem.

dego dnia doświadczają różnorodnych problemów dotyczących szkoły, kolegów i domu rodzinnego. Rezultaty badań wskazują, że młodzież w okresie adolescencji najczęściej uważa konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z rodzicami i innymi członkami rodziny za najważniejsze źródło osobistego zagrożenia, przykrych przeżyć, silnego odczuwania stresu⁴. Konflikt szkolny jest interpretowany jako zderzenie się sprzecznych lub niezgodnych dążeń i zachowań nauczycieli i uczniów lub uczniów między sobą, występujące w związku z procesem nauczania i wychowania w szkole⁵. Zofia Plewicka⁶, Joanna Różańska-Kowal⁷ i Grażyna Miłkowska⁸ badały szkolne sytuacje konfliktowe uczniów od 14. do 19. roku życia. Sytuacjami konfliktowymi były zatargi uczniów z nauczycielami i rówieśnikami w klasie. Opisy szkolnych sytuacji konfliktowych w 68% dotyczyły zatargów z nauczycielami. Jednym z obszarów, w których rodzi się najwięcej konfliktów w relacji uczeń - nauczyciel, są oceny szkolne. Uczniowie z reguły obwiniają nauczycieli o zaniżanie ocen, niedoceniając wysiłku uczniów, niezauważanie ich poprawy, stawianie ocen niedostatecznych nie za wyniki w nauce, ale za inne wykroczenia i o faworyzowanie wybranych uczniów. Drugą grupę czynników konfliktotwórczych opisanych przez uczniów stanowią nietaktowne zachowania się nauczycieli. Przejawiają się one w kpinach, wyzwiskach (na przykład używaniu wobec uczniów określeń „osioł”, „debil”, „idiot”), wyśmiewaniu odpowiedzi ucznia na forum klasy, dewaloryzacji cech wyglądu, zachowania, charakteru i ogólnej wartości ucznia jako

⁴ R. Jaworski: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*. W: *Problemy człowieka w świetle psychologii*. Red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk. Płock: Novum, 2000; M. Guszowska, A. Gorący, J. Rychta-Siedlecka: *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*. „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4; A. Woźniak-Krakowian, G. Wieczorek: *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*. W: *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. Red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2009.

⁵ M. Tyszkowa: *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych...*

⁶ Z. Plewicka: *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*. W: *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*. Red. M. Tyszkowa. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, 1977.

⁷ J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3.

⁸ G. Miłkowska: *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012.

człowieka. Trzecia grupa czynników konfliktotwórczych to władczy nacisk i sztywność wymagań nauczyciela. Oczekuje się od uczniów asymilacji i odtwarzania wiedzy z każdego zakresu, bez uwzględnienia ich indywidualnych cech, zainteresowań i zdolności. Ustanowione przez nauczycieli normy, zakazy i nakazy godzą w autonomię ucznia i stanowią źródło konfliktu uczeń – nauczyciel. Warto zaznaczyć, że konflikty uczniów z nauczycielami są z reguły sytuacjami trudnymi dla ucznia, a mało znaczącymi dla nauczyciela, który najczęściej ich nie dostrzega lub je lekceważy⁹. Wiele sytuacji, których nauczyciele nie uznają za konfliktowe, w oczach uczniów jest spornych. Wraz z etapami edukacji szkolnej zwiększa się częstotliwość występowania zatargów uczeń – nauczyciel.

Opisy zatargów rówieśniczych w szkole stanowią 32% zebranego przez Zofię Plewicką¹⁰ materiału dokumentującego sytuacje konfliktowe uczniów. Badaczka podzieliła je na zatargi indywidualne i indywidualno-grupowe oraz konflikty między grupami nieformalnymi i formalnymi. Najwięcej opisów zatargów indywidualnych przypada na okres edukacji w szkole podstawowej (45%). Główne ich powody to: zaczepki i wyśmiewanie, niesłuszne posądzenia, obmowa, zdrada, niedyskrecja, rywalizacja o stopnie, o powodzenie u płci przeciwnej czy brak kultury w zachowaniu. Konflikty indywidualno-grupowe wykazują tendencję malejącą w miarę upływu lat spędzonych przez uczniów w szkole. Opisy konfliktów w ostatnich dwóch klasach szkoły podstawowej stanowiły 37% zebranego materiału. Do częstszych należały zatargi na tle izolacji społecznej ucznia od grupy, różnic pochodzenia społecznego między uczniem a większością osób w grupie oraz nieprzejętności ucznia w zestawieniu z grupą. W badaniach przeprowadzonych przez Zofię Plewicką niewielka liczba uczniów silnie identyfikowała się z grupą i opisała konflikty międzygrupowe jako swoje przykre przeżycia szkolne. Okazało się też, że zatargi między „paczkami” dziewcząt powstają na tle rywalizacji o względy chłopców i o stopnie w szkole. Z kolei antagonistyczne „paczki” chłopców rywalizują głównie o władzę nad klasą i o prestiż sportowy. Tak więc walka toczy się o stopnie szkolne, pozycję w grupie, forsowanie własnych racji, ochronę siebie w sytuacji odczuwanego zagrożenia i prawo do wyrażania sprzeciwu wobec norm zespołowych, których się nie akceptuje.

Z wynikami badań Zofii Plewickiej korespondują dane otrzymane 30 lat później przez Agatę Komendant¹¹. Z materiału empirycznego

⁹ Z. Plewicka: *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole...*

¹⁰ Ibidem.

¹¹ A. Komendant: *Przemoc w szkole wśród dziewcząt i chłopców*. „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.

uzyskanego z badań uczniów gimnazjum wynika, że zazdrość o stopnie, niesprawiedliwa ocena są jednymi z głównych przyczyn konfliktów według 40% dziewcząt, podczas gdy przyczynę tę podało mniej niż 30% chłopców. Chłopcy z kolei znacznie częściej uznają gnębienie słabszych przez silniejszych za przyczynę konfliktów. Uważa tak 44% uczniów, podczas gdy tylko 30% uczennic dostrzega tę przyczynę. Warto zwrócić uwagę, że konflikty rówieśnicze, mimo silnego ładunku emocjonalnego, są krótkotrwałe, jednocześnie zmniejsza się częstotliwość konfliktów w miarę upływu lat pobytu uczniów w szkole¹². Nie znaczy to, że sprzeczki z kolegami są zjawiskiem marginalnym w środowisku szkolnym ucznia.

Źródłem napięć i sytuacji trudnych dla młodych ludzi są także sytuacje pozaszkolne, czyli nieporozumienia z przyjaciółmi, z partnerem/sympatią czy też lekceważenie ze strony rówieśników. Joanna Różańska-Kowal¹³ zauważa, że nieporozumienia międzykoleżeńskie powstają na tle różnic w poglądach oraz niekontrolowanej impulsywności i wybuchów gniewu z powodu błahych nieraz spraw. Dla dziewcząt w wieku dorastania trudnymi sytuacjami są nieporozumienia i rozstanie z chłopakiem. Należy zaznaczyć, że konflikty rówieśnicze nie powodują takiego zagrożenia poczucia własnej wartości jak konflikty z osobami znaczącymi, którymi są nauczyciele i rodzice.

Oprócz codziennych trudności związanych ze szkołą źródłem codziennych kłopotów młodych ludzi są kontakty z rodzicami. Konflikty z rodzicami stanowią ważne źródło napięć w miarę dorastania dziecka¹⁴. Źródłem stresu nastolatków jest tu poczucie braku porozumienia z rodzicami i nadmierne wymagania z ich strony. Wiele z tych konfliktów dotyczy codziennych sytuacji – różnic w opiniach, w gustach, na przykład w sprawach związanych z ubiorem, muzyką, oglądaniem telewizji, korzystaniem z komputera, nauką, pracami domowymi, sposobami spędzania czasu wolnego i porą powrotu do domu. Mamy tu do czynienia ze ścieraniem się narastającej u młodych ludzi potrzeby

¹² Z. Plewicka: *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole...*

¹³ J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania...*

¹⁴ R. Jaworski: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji...*; J. Smetana, C. Daddis: *Domain Specific Antecedents of Psychological Control, Parental Monitoring, and Adolescent Autonomy: The Role Parenting Beliefs and Practices*. „Child Development” 2002, vol. 73; J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania...*; E. Gurb: *Relacje: rodzice – dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci*. „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 1; D. Borecka-Biernat: *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego*. „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2015, nr 5(4).

samodzielności z ustanowionymi przez rodziców normami, nakazami i zakazami oraz tendencjami dorosłych do kontrolowania, nadzorowania życia i postępowania zbliżających się do dorosłości dzieci. Ponadto okres dorastania to etap odkrywania przez młodych ludzi nowych autorytetów, nowych potrzeb oraz zmian w systemie wartości. Dlatego na powstawanie konfliktu pokoleń wpływa również odrębność systemów wartości preferowanych przez dorosłych i dorastające dzieci.

W związku z dojrzewaniem płciowym wzrasta zainteresowanie uczniów osobami płci przeciwnej. Wybór sympatii przez dziecko może wyzwać niezadowolenie rodziców i stanowić zarzewie konfliktu. Nastolatek żąda bezwzględnej tolerancji i akceptacji dla wybranej osoby, a także zupełnej swobody w sprawach sercowych. Podobnie brak akceptacji przez dorastające dzieci własnego wyglądu zewnętrznego, wyolbrzymianie swoich wymaganych wad i defektów urody powoduje, że dzieci mają pretensje do rodziców. Niewątpliwie zmienność/huśtawka nastrojów, impulsywność, drażliwość wyzwolone burzą hormonalną u nastolatków denerwują rodziców, którzy mają poczucie, że nie są w stanie kontrolować procesów emocjonalnych swoich dzieci, a to z kolei stanowi podłoże konfliktów. Nieporozumienia i konflikty z matką i ojcem – jak zauważa Czesław Matusiewicz¹⁵ – występują u 55–65% populacji uczniów szkoły podstawowej i średniej, przy czym bardziej konfliktowi są chłopcy niż dziewczęta. Generalnie należy sądzić, że brak umiejętności wychowawczych rodziców, niewłaściwa komunikacja z dorastającym dzieckiem, nieznanostwo aktualnych potrzeb dorastającego dziecka czy niewrażliwość na nie mogą prowadzić do konfliktu.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że sytuacje konfliktu społecznego niosą zagrożenie zwiększenia ryzyka niepowodzenia w działaniu i realizowaniu celu, w który jednostka zaangażowała się osobiście. Młody człowiek tworzący i urzeczywistniający określone plany życiowe narażony jest na sytuacje konfliktu, które wiążą się ze szkołą, z kontaktami z rówieśnikami oraz z relacjami w rodzinie.

Strategia agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Sytuacje konfliktu, które zalicza się do kategorii trudnych sytuacji społecznych, towarzyszą człowiekowi od zawsze, we wszystkich okresach jego życia. Już od narodzin każdy człowiek musi się nauczyć radzić so-

¹⁵ C. Matusiewicz: *Konflikty w zespołach uczniowskich*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomysłak. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997.

bie z trudnościami i wyzwaniem, które przed nim stoją. Adolescencja jest okresem, w którym młodzież przeżywa różne, często sprzeczne dążenia i musi radzić sobie z niespójnymi oczekiwaniami społecznymi. Aktywność, którą dziecko lub nastolatek podejmuje w złożonych okolicznościach, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej mającej na celu przywrócenie równowagi między wymaganiami a możliwościami przystosowawczymi i/lub poprawę swojego stanu emocjonalnego¹⁶. Z przeglądu badań nad sposobami zmagania się z trudnymi sytuacjami społecznymi wynika, że młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w konkretnej sytuacji¹⁷. Jest wśród nich strategia agresji, przybierająca formę inicjowania ataku fizycznego i/lub werbalnego skierowanego przeciwko określonym osobom, wyrządzająca szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołująca ból, cierpienie, destrukcję, prowadząca do utraty cenionych wartości). Pojawia się wówczas, gdy sytuacja, w jakiej znalazła się jednostka, jest oceniana przez nią jako zagrażająca jej dobrostanowi¹⁸. Strategia w postaci agresywnego reagowania na trudności nie jest ukierunkowana na rozwiązanie i przezwyciężenie trudnej sytuacji, pozwala człowiekowi jedynie obniżyć napięcie emocjonalne. Natomiast cel, który człowiek sobie początkowo stawiał, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Człowiek przyjmujący strategię agresji nie obciąża siebie trudnościami rozwiązywania problemu. nierozwiązany problem w dłuższej perspektywie czasowej wywołuje w jednostce poczucie niezadowolenia, gdy ocenia ona swoje

¹⁶ K. Wrześniewski: *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. Heszten-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996; I. Heszten-Niejodek: *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

¹⁷ D. Donaldson et al.: *Patterns of Children's Coping with Life Stress: Implications with Clinicians*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, vol. 70(3); A. Frączek: *Wszystko o twojej agresji*. „Charaktery” 2003, nr 7; J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorostania...*; D. Borecka-Biernat: *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006; R. Sikora, E. Pisula: *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12-17 lat*. „Przegląd Psychologiczny” 2008, nr 51.

¹⁸ R. Stach: *Zachowanie agresywne*. Wrocław: Ossolineum, 1984.

osiągnięcia na tle osiągnięć innych ludzi, oraz poczucie bezradności i braku kontroli nad sytuacją trudną¹⁹.

Strategie radzenia sobie człowieka analizowane są zawsze w konkretnej sytuacji trudnej, gdyż od percepcji tej sytuacji w dużej mierze zależą. Warto zatem zwrócić uwagę, jak młodzież radzi sobie z sytuacjami konfliktowymi, które mają miejsce w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym.

Źródłem silnego negatywnego pobudzenia emocjonalnego dla dorastającej młodzieży jest środowisko szkolne, zwłaszcza sytuacje konfliktu z nauczycielem i kolegami ze szkoły. Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że młodzież stosuje wiele różnorodnych strategii radzenia sobie z problemami szkolnymi²⁰. Wśród wymienianych przez nastolatków strategii radzenia sobie w konflikcie z nauczycielami i kolegami ze szkoły wyróżnić można zachowania agresywne wobec innych. Elżbieta Nitendel-Bujakowa²¹, Agata Woźniak-Krakowian i Gertruda Wieczorek²² oraz Grażyna Miłkowska²³ w toku przeprowadzonych badań ustaliły, że lekcje przedmiotowe są sytuacjami szczególnie sprzyjającymi korzystaniu z agresywnych sposobów odreagowania przykrych przeżyć, stanu stresu²⁴. Zapytani o przyczyny agresji w czasie lekcji badani uczniowie wymieniali między innymi obawę przed niską oceną, lęk przed niepowodzeniem, dużą ilość zadań domowych, niezapowiedziane klasówki, antypatię nauczyciela do ucznia, lęk przed naganą, obawę przed złośliwymi uwagami pod swoim adresem, obawę przed pogorszeniem opinii u kolegów i stosunków z nimi. W czasie lekcji agresja uczniów polegała choćby na celowym utrudnianiu nauczycielom prowadzenia zajęć, na przykład szuraniu krzesłem, aroganckich, niekulturalnych odpowiedziach na pytania nauczyciela, lekceważeniu poleceń i uwag nauczyciela, wypisywaniu obelżywych treści na ławce, niszczeniu osobistych przedmiotów nauczyciela pozostawianych

¹⁹ D. Borecka-Biernat: *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych...*

²⁰ J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania...*; K. Polak: *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. W: Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Difin, 2010.

²¹ E. Nitendel-Bujakowa: *Lęki szkolne jako wyznacznik funkcjonowania dziecka. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2001, nr 1.*

²² A. Woźniak-Krakowian, G. Wieczorek: *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne...*

²³ G. Miłkowska: *Agresja w okresie dorastania...*

²⁴ Zob. D. Borecka-Biernat: *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego...*

na jego biurku, w innych sytuacjach na wypowiedaniu złych opinii o nauczycielu do koleżanek, kolegów i rodziców.

Znaczna część uczniów popada w konflikty z innymi uczniami i z tego powodu przeżywa stany napięć emocjonalnych. Napięcia te uczniowie najczęściej rozładowują w formie kłótni, stosowania przezwisk, naśmiewania się i/lub bójek. Ponad połowa badanych uczniów przyznała się, że podejmuje zachowania agresywne podczas przerw międzylekcyjnych. Dominują przejawy agresji fizycznej (bójki, kopanie, szturchanie, popychanie), a spośród form agresji słownej: wyzwiska, przeklinanie, wyśmiewanie i drwiny. Do szczególnie groźnych sytuacji podczas przerw międzylekcyjnych może dochodzić w pomieszczeniach odosobnionych – w szatni, na korytarzu, w toalecie – w których uczniowie przebywają najczęściej bez nauczyciela. Uczniowie zapytani o przyczyny agresji, do której przejawów dochodzi na przerwie, wskazują między innymi na załatwianie porachunków i konflikty²⁵. Potwierdzają taki stan rzeczy dane uzyskane przez Grażynę Miłkowską-Olejniczak²⁶ – jej badania pokazały, że zdecydowana większość gimnazjalistów rozstrzyga konflikt, stosując formy agresji słownej i fizycznej (70%). Uczniowie kłócą się, popychają i biją. Co czwarty próbuje zakrzyknąć innych i narzucić im swoje zdanie.

Interesujące badania nad strategiami radzenia sobie z konfliktami w grupie rówieśniczej przeprowadził Adam Frączek²⁷. W badaniach wzięły udział dorastające dzieci 10-, 11-, 15-letnie mieszkające w Izraelu, Finlandii, Polsce i we Włoszech. Wyniki tych badań wykazały między innymi, że strategia agresywna częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt. Chłopcy stosują jawne, fizyczne, bardziej aktywne i bezpośrednie formy agresywnego zachowania. Nastolatek, aby zaistnieć w grupie, zaimponować rówieśnikom, zdobyć ich uznanie, zademonstrować swoją ważność i silną pozycję w grupie, często jest agresywny. U dziewcząt agresja bywa raczej pośrednia, jest skrywana, służy do obrony; ma charakter bierny, przyjmuje postać skarżenia, dąsania się i uczuciowego odrzucenia. Wyniki badań Frączka ujawniły, że u dzieci młodszych częściej występuje agresja fizyczna i instrumentalna, u starszych – agresja słowna i wroga.

Konflikty w relacjach dziecko – rodzic stanowią w okresie adolescencji zjawisko powszechne. Narastające konflikty rodzinne, których

²⁵ Zob. *ibidem*.

²⁶ G. Miłkowska-Olejniczak: *Gimnazjalny agresor*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 2.

²⁷ A. Frączek: *Wszystko o twojej agresji...* Zob. D. Borecka-Biernat: *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego...*

przyczyny leżą z jednej strony w nastolatków pragnieniu autonomii, a z drugiej w rodzicielskiej chęci utrzymania zależności, czynią ten okres szczególnie podatnym na przeciążenie systemu regulacji psychicznej. Romuald Jaworski²⁸ zauważa, że dzieci dorastające pragną się wyzwolić spod kurateli rodziców i całym swym postępowaniem domagają się przyznania większych niż dotychczas praw. Traktowanie młodzieży w taki sposób, w jaki traktuje się dzieci, powoduje, że dorosłość nastolatków manifestowana jest negatywnymi reakcjami na polecenia rodziców. Jest to obrona dorastającego człowieka przed narzuceniem mu cudzej woli. Młodzi ludzie okazują agresję, gdy czują, że zagrożone jest ich poczucie autonomii (chodzi o sprzeciw wobec nakazów, zakazów i nacisków). Formułowane przez rodziców nakazy i stawiane ograniczenia powodują reakcje złości, wyrażające się aroganckimi odpowiedziami, trzaskaniem drzwiami, czasem płaczem lub bezpośrednim atakiem agresji wobec przedmiotów (niszczenie sprzętu, uderzanie ręką w stół, rzucanie przedmiotami znajdującymi się pod ręką) lub osób. Najczęściej agresja dorastających dzieci w stosunku do rodziców przejawia się w słowach, ironicznym wypowiedziach, ignorowaniu poleceń i zakazów lub milczeniu. Romuald Jaworski ustalił, że w sytuacjach konfliktowych nastolatek często wykazuje wiele bezwzględności, agresywności, brutalności, obojętności, a nawet cynizmu. Podobne wnioski ze swoich badań wysunęła Bogusława Lachowska²⁹. Wykazała ona, że adolesecenci 14- i 15-letni w sytuacji konfliktu z rodzicami spostrzegają siebie w stosunku do rodziców jako bardziej agresywnych i mniej kompromisowych niż w innych sytuacjach, dotyczy to szczególnie postawy wobec matki.

Z przytoczonego przeglądu badań nad sposobami zmagania się z sytuacją konfliktu społecznego wynika, że niektórzy młodzi ludzie w obliczu sporu w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym przyjmują strategię destruktywną w postaci agresywnego reagowania na konflikt.

²⁸ R. Jaworski: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji...*

²⁹ B. Lachowska: *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami - prezentacja narzędzi pomiaru*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym...* Zob. D. Borecka-Biernat: *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego...*

Strategia agresywnego radzenia sobie młodzieży z uwzględnieniem oceny poznawczej sytuacji konfliktu społecznego

Z sytuacją konfliktu społecznego – jak pisano – wiąże się problematyka strategii agresywnego radzenia sobie w konkretnym kontekście sytuacyjnym; celem takiej strategii jest przywrócenie równowagi między wymaganiami a możliwościami przystosowawczymi, uniknięcie lub zminimalizowanie napięć, strat, niekorzystnych skutków sytuacji. Ważne wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: Dlaczego niektóre młode osoby w sytuacji konfliktu społecznego wybierają strategię agresji? Pomocna okazuje się tutaj Marii Tyszkowej koncepcja psychologicznego mechanizmu zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych³⁰. W psychologicznym mechanizmie zachowania się w sytuacjach trudnych szczególnie ważną rolę – zdaniem tej autorki – odgrywają podstawowe struktury poznawcze osobowości, wyznaczające sposób percypowania i interpretowania sytuacji trudnej. Jednostka działająca w określonej sytuacji ujmuje ją percepcyjnie. Spostrzeżenie sytuacji przez jednostkę zawiera element przymierzenia przez nią swoich możliwości działania do właściwości sytuacji i jej wymagań. W sytuacji trudnej człowiek odbiera wiele informacji dotyczących jej poszczególnych elementów: warunków zewnętrznych, własnych warunków wewnętrznych (kompetencji, przeżyć, procesów wewnątrzorganicznych), a także informacji zwrotnych o przebiegu i wynikach czynności. Spostrzeżenie, że równowaga poszczególnych elementów sytuacji została zachwiana, a prawdopodobieństwo realizacji dążenia czy osiągnięcia wyniku czynności maleje, kwalifikowane jako spostrzeżenie trudności, napotkanie oporu w działaniu, wywołuje poczucie zagrożenia realizacji dążenia lub osiągnięcia wyniku czynności zgodnego z oczekiwaniami.

Funkcjonowanie człowieka w trudnej sytuacji zależy w dużej mierze od dokonywania przez niego oceny położenia, w jakim się znalazł. Ocena poznawcza jest procesem wewnętrznym i odgrywa rolę przystosowawczą – umożliwia człowiekowi adaptację do wymogów środowiska zewnętrznego. Pojawia się niemal we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka. Nabiera szczególnego znaczenia w sytuacjach, które zagrażają człowiekowi, utrudniają bądź uniemożliwiają realizację jego potrzeb. Ocena poznawcza pozwala nie tylko na rozpoznanie otaczającej rzeczywistości, lecz również sprawdzenie,

³⁰ M. Tyszkowa: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.

co jest istotne dla podmiotu³¹. Jest subiektywna, oparta na danych napływających z otoczenia, które nabierają specyficznego znaczenia w przypadku każdej jednostki. Ocenie podlegają elementy z otoczenia jednostki, które są ważne dla jej dobrego samopoczucia, a równocześnie oceniane są jako niemające znaczenia, sprzyjająco-pozytywne albo stresujące. Ocena poznawcza jest więc procesem kategoryzacji zdarzeń z punktu widzenia ich znaczenia dla dobrostanu jednostki. Rezultatem dokonywanej oceny poznawczej są określone sposoby działania i radzenia sobie z sytuacją trudną³².

Zgodnie z Richarda S. Lazarusa transakcyjną koncepcją stresu³³, wyróżnia się dwa rodzaje oceny poznawczej: pierwotną i wtórną. Ocena pierwotna dotyczy znaczenia, jakie dana sytuacja ma dla jednostki, natomiast ocena wtórna odnosi się do możliwości radzenia sobie jednostki z danym wydarzeniem. Ocena pierwotna może być sytuacyjna lub dyspozycyjna; sytuacyjna ocena poznawcza to ten rodzaj oceny, który uwzględnia zmienność sytuacyjną i jest zależny od aktualnych cech zdarzenia stresowego, natomiast dyspozycyjna ocena poznawcza przejawia się w wielu różnych sytuacjach w podobny sposób i jest wyrazem trwałej skłonności jednostki do oceniania w określony sposób własnych relacji z otoczeniem³⁴. Sytuacja trudna (sytuacja stresowa, zdarzenie stresowe) może zostać oceniona jako krzywda/strata (dotyczy poniesionych szkód związanych z ważnymi obiektami, na przykład śmierć bliskiej osoby, utrata prestiżu społecznego, obniżenie samooceny), zagrożenie (odnosi się do podobnych szkód co krzywda/strata, ale szkody te jeszcze nie wystąpiły – dopiero mają nastąpić i są antycypowane przez osobę) i wyzwanie (wskazuje na możliwość kontrolowania i opanowania trudnej sytuacji i osiągnięcia dostępnych korzyści, zyskania czegoś)³⁵. Tak więc określona relacja osoby z otoczeniem oceniana jest przez tę osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi – za takie rozróżnienie odpowiada subiektywna ocena znaczenia relacji dokonana przez jednostkę w danej sytuacji.

³¹ D. Włodarczyk: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem*. „Nowiny Psychologiczne” 1999, nr 4.

³² Zob. D. Borecka-Biernat: *Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego*. „Polskie Forum Psychologiczne” 2017, T. 22, nr 4. DOI: 10.14656/PFP20170405.

³³ R. Lazarus: *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3-4.

³⁴ D. Włodarczyk: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem...*

³⁵ D. Włodarczyk, K. Wrześniewski: *Ocena stresu w kategoriach wyzwania u chorych po zawale serca – próba syntezy na podstawie danych empirycznych*. „Przegląd Psychologiczny” 2005, nr 48.

Ocena poznawcza dotyczy doświadczeń subiektywnych i jednostkowych, dlatego możliwe są różnice w ocenie tej samej sytuacji trudnej przez różnych ludzi (ocena sytuacyjna), jak również odmienna ocena poszczególnych sytuacji przez tę samą osobę (ocena dyspozycyjna)³⁶.

Teoria zaproponowana przez Richarda S. Lazarusa opiera się na paradygmacie różnic indywidualnych; głównym założeniem tego paradygmatu jest to, że każda jednostka ma własny, specyficzny sposób oceny sytuacji i własny indywidualny styl (strategię) radzenia sobie ze stresem³⁷.

Czynnikiem warunkującym wybór strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych jest interpretacja zaistniałej sytuacji, czyli dokonana przez jednostkę ocena poznawcza³⁸. Rezultatem dokonanej oceny poznawczej są określone sposoby działania i radzenia sobie. Od wyniku oceny poznawczej zależy zatem, w jaki sposób młody człowiek poradzi sobie w sytuacji trudnej³⁹. W sytuacji spostrzeganej przez jednostkę w kategoriach zagrożenia, straty/krzywdy i wyzwania Richard S. Lazarus i Susan Folkman⁴⁰ wyróżnili strategie zorientowane na problem i strategie zorientowane emocjonalnie. Pierwsze nastawione są na podejmowanie działań skierowanych na rozwiązanie problemu; w przypadku tych strategii sytuacja trudna często oceniana jest jako wyzwanie. Druga grupa strategii polega na redukowaniu napięcia i przykrych emocji będących reakcją na trudne sytuacje; związana jest z sytuacjami spostrzeganymi w kategoriach zagrożenia lub krzywdy/straty. Badania Doroty Domińskiej-Werbel⁴¹ potwierdzają istnienie związku między rodzajem oceny sytuacji (krzywda/strata, zagrożenie, wyzwanie) a preferowanymi formami zaradczymi stosowanymi przez młodzież w trudnych sytuacjach interakcji społecznych. Do kategorii sytuacji trudnych w społecznej interakcji autorka zalicza sytuacje konfliktu społecznego, sytuacje nacisku oraz sytuacje społecznej ekspozy-

³⁶ D. Włodarczyk, K. Wrześniewski: *Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS)*. „Przegląd Psychologiczny” 2010, nr 4. Zob. D. Borecka-Biernat: *Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego...*

³⁷ R. Lazarus: *Paradygmat stresu i radzenia sobie...*

³⁸ Ibidem; D. Włodarczyk: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem...*

³⁹ Zob. D. Borecka-Biernat: *Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego...*

⁴⁰ R. Lazarus, S. Folkman: *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984.

⁴¹ D. Domińska-Werbel: *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona, 2014.

cji, oceny i krytyki. W badaniach okazało się, że młodzież dorastająca, która wykorzystuje strategie agresywnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, charakteryzuje się wyższą tendencją do dyspozycyjnej oceny sytuacji trudnych w kategorii krzywdy/straty oraz niską tendencją do dyspozycyjnej oceny sytuacji trudnych w kategorii zagrożenia, a także niską tendencją do dyspozycyjnej oceny sytuacji trudnych w kategorii wyzwania. Także wyniki badań Louisa A. Chandlera⁴² dowodzą, że osoby o wyższym nasileniu sytuacyjnej i dyspozycyjnej oceny poznawczej sytuacji trudnej jako krzywdy/straty w swoim zachowaniu ujawniają agresję, zachowania antyspołeczne, nadaktywność czy zachowania bierno-negatywistyczne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań Kent C. Kowalski, Peter R.E. Crocker, Sharleen Hoar i Cory B. Niefer⁴³ ustalili, że im bardziej sytuacja trudna jest spostrzegana jako zagrażająca, tym więcej wywołuje negatywnych emocji, a to zwiększa prawdopodobieństwo odwołania się jednostki do strategii zorientowanej na własny stan emocjonalny, której celem jest zredukowanie napięcia i przykrych emocji wskutek gwałtownego wyładowania i/lub zaktywowania działań o charakterze obronnym. Zbliżone wyniki uzyskali w swoich badaniach Jeffrey Z. Rubin, Dean G. Pruitt i Sung Hee Kim⁴⁴, a także Daniel Bar-Tal⁴⁵ i Janusz Reykowski⁴⁶, którzy ustalili, że konflikt interesów interpretowany w kategoriach zagrożenia i wykluczenia zakłada konieczność walki i rywalizacji. Dążenie do konfrontacji i eskalacja wrogości mają miejsce, gdy konflikt interesów jest postrzegany jako sytuacja, w której realizacja celów jest możliwa tylko przez całkowite zwycięstwo własne i całkowitą porażkę drugiej strony. Strona przeciwna jest spostrzegana jako odmienna i gorsza. Przystaje być partnerem, staje się wrogiem. Odbierana jest jako zagrożenie dla realizacji własnych celów i wartości. Cele strony przeciwnej nie są uważane przez jednostkę za słuszne. W przypadku wystąpienia konfliktu zasadniczo osoby oceniające sytuację jako krzywdę/stratę lub zagrożenie są agresywne i ata-

⁴² L.A. Chandler: *The Stress Response Scale for Children: A Manual*. Pittsburgh: University Press, 1986. Zob. D. Borecka-Biernat: *Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego...*

⁴³ K.C. Kowalski et al.: *Adolescents' Control Beliefs and Coping with Stress in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 2005, vol. 36(4).

⁴⁴ J. Rubin, D.G. Pruitt, Sung Hee Kim: *Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: McGraw-Hill, 1994.

⁴⁵ D. Bar-Tal: *Przekonania społeczne w czasie nierozwiązywalnych konfliktów*. „Studia Psychologiczne” 1999, vol. 2(37).

⁴⁶ J. Reykowski: *Psychological Meaning of Democracy and Resolving the Social Coordination Problems*. „Polish Psychological Bulletin” 2002, vol. 4.

kujące. Przedstawione rezultaty badań wskazują, że od wyniku oceny poznawczej w kategoriach: wyzwanie, krzywda/strata czy zagrożenie, zależy, w jaki sposób adolescent poradzi sobie w sytuacji trudnej, której doświadcza w środowisku szkolnym, w grupie rówieśniczej czy w domu rodzinnym.

Badania własne

Zmienne, problem i hipoteza badawcza

W przeprowadzonych badaniach zmienną niezależną jest ocena poznawcza, a zmienną zależną – strategia agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Przez pojęcie oceny poznawczej rozumiemy proces oceniający, który wpływa na to, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu relacja pomiędzy jednostką a środowiskiem jest traktowana przez nią jako stresowa⁴⁷.

Strategia agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego to swoista forma zachowania jednostki, która w tej sytuacji „walczy” z osobą (matka/ojciec, siostra/brat, nauczyciel, koleżanka/kolega), a nie z problemem, używa siły fizycznej i/lub wyraża swoje negatywne uczucia wobec osoby w formie wypowiedzi napastliwych, szkodzących i poniżających. Agresywne radzenie sobie przyjmuje postać między innymi bójek, uderzania, popychania, rzucania przedmiotami, ale także kłótni, krzyków, przekleństw, gróźb, przezywania, ośmieszania, nadmiernego krytykowania, robienia wymówek, złośliwego wyśmiewania oraz podawania fałszywych informacji. Stosując agresywną formę radzenia sobie, jednostka chce zaszkodzić osobie atakowanej, utrudnić lub uniemożliwić realizację jej planów⁴⁸.

Badania miały pomóc w udzieleniu odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

Czy, a jeśli tak, to jaka jest zależność między poszczególnymi rodzajami oceny sytuacji konfliktu społecznego a strategią agresji w radzeniu sobie młodzieży w tej sytuacji?

Pytanie badawcze pozwala na postawienie następującej hipotezy, której weryfikacji posłuży analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych:

⁴⁷ D. Włodarczyk: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem...*

⁴⁸ D. Borecka-Biernat: *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2.

H1. Młodzież oceniająca sytuacje konfliktu społecznego jako zagrożenie lub krzywdę/stratę częściej w tej sytuacji stosuje strategie agresji.

Metoda badawcza

Narzędzia badawcze

W badaniach posłużono się opracowanym przez Dorotę Włodarczyk i Kazimierza Wrześniewskiego Kwestionariuszem Oceny Stresu (KOS)⁴⁹ i Danuty Boreckiej-Biernat Kwestionariuszem do Badania Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego (KSMK)⁵⁰.

Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS) zawiera 35 przymiotnikowych określeń (w tym 23 diagnostycznych) oceniających sytuacje stresowe. Składa się z dwóch wersji, w których są te same zestawy przymiotnikowych określeń; wersje różnią się instrukcją podawaną osobom badanym. W wersji A (pomiar sytuacyjnej oceny stresu) osoby badane proszone są o wskazanie konkretnej sytuacji trudnej, która miała miejsce w ciągu ostatniego tygodnia (w opisywanym badaniu była to sytuacja konfliktu społecznego). Wersja B (pomiar dyspozycyjnej oceny stresu) zawiera instrukcję, w której osoby badane proszone są o zaznaczenie, w jakim stopniu podane przymiotniki są zgodne z tym, czego osoby te najczęściej doświadczają w sytuacjach trudnych (w opisywanym badaniu była to sytuacja konfliktu społecznego). KOS składa się z sześciu podskal, będących wskaźnikami poszczególnych rodzajów oceny stresu. Są to: zagrożenie – stan, zagrożenie – cecha, krzywda/strata – stan, krzywda/strata – cecha, wyzwanie – stan i wyzwanie – cecha. Podskale „zagrożenia” zawierają 10 pozycji, podskale „wyzwanie” – 6 pozycji, a „krzywda/strata” – 4 pozycje. Kwestionariusz charakteryzuje się zadowalającą trafnością kryterialną i rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha dla wersji A wynosi 0,76–0,90, dla wersji B – 0,79–0,90).

Kwestionariusz KSMK przeznaczony jest do badania strategii radzenia w sytuacji konfliktu społecznego podejmowanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji konfliktu społecznego. Do każdej sytuacji podano cztery zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego; pierwsze odnosi się

⁴⁹ D. Włodarczyk, K. Wrześniewski: *Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS)*...

⁵⁰ D. Borecka-Biernat: *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*...

do radzenia agresywnego („A”), drugie – do unikowego („U”), trzecie – do uległego („Ul”), a czwarte – do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego („Z”). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach należących do danej skali. Uzyskane wyniki surowe przekształca się na wyniki znormalizowane; to one służą określeniu strategii, które osoba badana podejmuje w sytuacji konfliktu społecznego. Na potrzeby prezentowanych tutaj badań własnych wykorzystano Skalę Agresywnego Radzenia („A”) sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Kwestionariusz charakteryzuje się dobrą rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha wynosi około 0,70 bądź więcej) i trafnością diagnostyczną.

Osoby badane

Przebadano grupę 468 dziewcząt i 425 chłopców w wieku 13–15 lat. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięły udział 893 osoby. Badani byli uczniami I, II i III klas gimnazjalnych. Wszystkim badanym zapewniono dobrowolność udziału w badaniach i anonimowość, a badania zostały przeprowadzone zgodnie z zasadami psychologicznych badań naukowych. Podstawowym kryterium doboru badanych uczniów był ich wiek. Wpływ wieku na dobór strategii agresywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego analizowano w grupie 13–15-latków (podokres wczesnej adolescencji). Wiek dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, ponieważ jest uważany za moment przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Określany jest też jako okres buntu i naporu. W nim dokonuje się wiele zmian biologicznych, psychicznych, mentalnych, motywacyjnych i w postawach społecznych; zmiany te sprawiają, że młodzież ma niejednokrotnie wiele problemów z dostosowaniem swojego postępowania do nowych sytuacji, zadań i ról społecznych⁵¹.

Wyniki badań

W celu sprawdzenia możliwych zależności między dokonaną przez badanych oceną poznawczą (zagrożenie, strata/krzywda, wyzwanie), rozumianą jako sytuacyjna ocena konfliktu (stan) i jako dyspozycyjna ocena konfliktu (cecha), a strategią agresji radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego skorelowano wyniki między skala-

⁵¹ M. Czerwińska-Jasiewicz: *Spółeczno-kulturowe podejście do dorastania*. W: *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*. Red. A. Jurkowski. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2003.

mi Kwestionariusza KOS jako stan i jako cecha a Skalą Agresywnego Radzenia („A”) Kwestionariusza KSMK. Współczynniki korelacji r -Pearsona dla całej grupy oraz dla grup wydzielonych ze względu na płeć są przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1

Wartości współczynnika korelacji r -Pearsona między skalami Kwestionariusza KOS a Skalą Agresywnego Radzenia („A”) Kwestionariusza KSMK dla całej grupy oraz osobno dla dziewcząt i chłopców

Skale Kwestionariusza KOS	Skala Agresywnego Radzenia Kwestionariusza KSMK		
	dziewczęta ($N = 468$)	chłopcy ($N = 425$)	ogółem ($N = 893$)
Zagrożenie - stan	0,11*	0,11*	0,11*
Zagrożenie - cecha	0,05 n.i.	0,10*	0,08*
Krzywda/strata - stan	0,039 n.i.	0,04 n.i.	0,03 n.i.
Krzywda/strata - cecha	0,05 n.i.	0,09 n.i.	0,06 n.i.
Wyzwanie - stan	0,04 n.i.	-0,06 n.i.	0,05 n.i.
Wyzwanie - cecha	0,003 n.i.	0,007 n.i.	0,02 n.i.

* $p < 0,05$.

Objaśnienia: n.i. - nieistotne statystycznie.

Z tabeli 1 wynika, że korelacja między sytuacyjną oceną konfliktu jako zagrożenia a Skalą Agresywnego Radzenia jest istotna statystycznie ($p < 0,05$) dla całej grupy ($r = 0,11$) oraz oddzielnie dla dziewcząt ($r = 0,11$) i dla chłopców ($r = 0,11$). Daje się więc zauważyć słabą zależność: im wyższy poziom oceny sytuacji związanej z konfliktem jako zagrożeniem przez młodzież, tym częściej wykorzystuje ona w działaniu strategie agresji. Można przyjąć, iż wraz ze wzrostem poziomu sytuacyjnej oceny konfliktu jako zagrożenia będzie rosła wartość agresywnego sposobu radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Ponadto uzyskano słabą dodatnią korelację między dyspozycyjną oceną określającą sytuację konfliktu jako zagrożenie a Skalą Agresywnego Radzenia dla całej grupy ($r = 0,08$), która potwierdza się w grupie chłopców ($r = 0,10$), natomiast w grupie dziewcząt nie osiąga poziomu istotności. Interpretacja uzyskanej zależności jest następująca: im wyższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu w kategorii zagrożenia, tym częściej dorastająca młodzież w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji. Wyniki analiz statystycznych pozwalają jednocześnie sądzić, iż wspomniana relacja w pewnym stopniu determinowana jest

czynnikiem płci badanych osób, wyraźna jest bowiem w grupie chłopców. Trzeba także dodać, iż wynik dziewcząt osiągnął poziom tendencji statystycznej.

Jak widać w tabeli 1, brak jest istotnej zależności między sytuacyjną i dyspozycyjną oceną konfliktu w kategorii krzywdy/straty a agresywną strategią radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego dla całej grupy badanej młodzieży i dla obu grup wydzielonych ze względu na płeć ($p < 0,05$). Należy sądzić, że sytuacyjna ocena konfliktu jako krzywdy/straty i wyuczona dyspozycja do spostrzegania konfliktu o charakterze krzywda/strata nie mają związku z agresywnym sposobem radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Ponadto na podstawie danych zebranych w tabeli 1 daje się zauważyć, że korelacja między sytuacyjną i dyspozycyjną oceną konfliktu jako wyzwania (cecha) a Skalą Agresywnego Radzenia jest nieistotna statystycznie dla całej grupy badanej oraz dla grup wydzielonych ze względu na płeć ($p < 0,05$). Pozwala to sądzić, że sytuacyjna ocena określająca konflikt jako wyzwanie i dyspozycyjna ocena konfliktu o charakterze wyzwania nie mają związku z agresywną strategią radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Analiza ustaleń statystycznych zawartych w tabeli 1 sugeruje, iż sytuacyjna i dyspozycyjna ocena konfliktu jako zagrożenia wiąże się ze strategią agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Należy pamiętać, że wnioski te dotyczą sytuacji, w której poszczególne sytuacyjne i dyspozycyjne oceny konfliktu jako zagrożenia, krzywdy/straty i wyzwania są rozpatrywane w izolacji od pozostałych. W celu ustalenia zespołu sytuacyjnych i dyspozycyjnych rodzajów oceny konfliktu, który współdeterminuje poziom agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, zastosowano metodę regresji w wariacie hierarchicznym z wykorzystaniem metody eliminacji wstecznej (kryterium: prawdopodobieństwo F - usunięcia $\geq 0,100$). Metoda polega na wprowadzeniu do modelu wszystkich potencjalnych predyktorów, a następnie sukcesywnym usuwaniu nieistotnych zmiennych; po usunięciu każdej zmiennej następuje ponowne przeliczenie modelu aż do uzyskania jego ostatecznej postaci⁵² (tabela 2).

⁵² S. Bedyńska, M. Książek: *Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Akademickie Sedno, 2012.

Tabela 2

Krokowa regresja wielokrotna wyniku w Skali Agresywnego Radzenia
Kwestionariusza KSMK względem skal Kwestionariusza KOS –
wyniki dla całej grupy oraz dla dziewcząt i chłopców

Zmienna	β	B	Błąd standardowy B	t	p
ogółem (N = 892)					
Zagrożenie – stan	0,11	0,08	0,02	3,33	$p < 0,0009$
Wyraz wolny		4,00	0,03	13,45	$p < 0,000000$
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,11$					
Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,01$					
Istotność równania: $F(1, 891) = 11,09; p < 0,0009$					
Błąd standardowy estymacji: 4,62					
dziewczęta (N = 467)					
Zagrożenie – stan	0,11	0,08	0,03	2,44	$p < 0,02$
Wyraz wolny		3,62	0,41	8,85	$p < 0,000000$
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,11$					
Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,01$					
Istotność równania: $F(1, 466) = 5,96; p < 0,000001$					
Błąd standardowy estymacji: 4,62					
chłopcy (N = 425)					
Zagrożenie – stan	0,11	0,07	0,03	2,19	$p < 0,03$
Wyraz wolny		4,45	0,43	10,32	$p < 0,000000$
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,11$					
Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,01$					
Istotność równania: $F(1, 424) = 4,81; p < 0,03$					
Błąd standardowy estymacji: 4,60					

Krokowa analiza regresji wykazała, że spośród sześciu rodzajów ocen konfliktu wprowadzonych do modelu regresji jeden miał istotne znaczenie w wyjaśnianiu strategii agresji radzenia sobie stosowanej przez młodzież (ogółem badanych oraz ze względu na płeć) w sytuacji konfliktu społecznego. Analizy nie wykazały istotnych statystycznie zależności między pozostałymi monitorowanymi wskaźnikami a strategią agresji w grupie dziewcząt i/lub chłopców. Standaryzowany współczynnik β wskazuje, że im wyższy poziom sytuacyjnej oceny konfliktu jako zagrożenia, tym częściej młodzież (cała grupa i grupy z podziałem ze względu na płeć) w radzeniu sobie w sytuacji konfliktu społecznego stosuje strategie agresji. Należy jednak zaznaczyć, że sytuacyjna ocena konfliktu jako zagrożenia wyjaśnia 1% wariacji w posługiwaniu się omawianą strategią. Omawiany model okazał się dobrze dopasowany do danych.

Uzyskane wyniki analizy statystycznej uprawniają do potwierdzenia słuszności hipotezy H1, z zastrzeżeniem braku zależności pomiędzy oceną konfliktu jako krzywdy/straty a strategią agresji w sytuacji konfliktu społecznego.

Podsumowanie wyników badań

Istotnym czynnikiem determinującym wybór postępowania w konflikcie jest sposób jego spostrzegania⁵³. Przeprowadzona analiza wyników badań ujawniła, że sytuacyjna i dyspozycyjna ocena określająca konflikt jako zagrożenie wiąże się ze strategią agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Można przypuszczać, że sytuacyjna ocena konfliktu jako zagrożenia i trwała dyspozycja do oceny konfliktu jako zagrożenia nasilają strategię agresywnego radzenia sobie młodego człowieka w sytuacji konfliktu społecznego. Należy sądzić, iż nastolatek, który znalazł się w sytuacji konfliktu społecznego i określa ją jako zagrożenie, skorzysta ze strategii agresji, aby sobie poradzić⁵⁴. Tendencja ta wydaje się zgodna z twierdzeniem Leonarda Berkowitza⁵⁵, iż agresja powstaje w człowieku w rezultacie postrzeganego zagrożenia czy na skutek przekonania, że jednostka jest obiektem intencjonalnego, niewłaściwego traktowania i naruszone zostało jej poczucie własnej wartości. Zbliżone do przedstawionych tutaj wyniki uzyskali Dorota Włodarczyk⁵⁶, a także Kent C. Kowalski, Peter R.E. Crocker, Sharleen Hoar i Cory B. Niefer⁵⁷. Ujawnili oni, że oceniająca sytuację trudną w kategoriach zagrożenia osoba korzysta z takich środków zaradczych, które uwolnią ją (choć na krótki czas) z poczucia zagrożenia. W swoim repertuarze strategii posiada takie, które są skoncentrowane na redukcji przykrych emocji, a nie na rozwiązaniu problemu. W ramach strategii zorientowanej na emocje jednostka aktywnie zwalcza sytuację trudną w celu jej pokonania. Agresja jest

⁵³ J. Re y k o w s k i: *Psychological Meaning of Democracy and Resolving the Social Coordination Problems...*

⁵⁴ Z. R a t a j c z a k: *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*. W: *Człowiek w sytuacji stresu...*; D. D o m i ń s k a - W e r b e l: *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych...*

⁵⁵ L. B e r k o w i t z: *O powstawaniu i regulowaniu gniewu i agresji*. „*Nowiny Psychologiczne*” 1992, nr 1–2.

⁵⁶ D. W ł o d a r c z y k: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem...*

⁵⁷ K.C. K o w a l s k i et al.: *Adolescents' Control Beliefs and Coping with Stress in Sport...*

formą radzenia sobie z niebezpieczeństwem. Ma na celu zniszczenie, usunięcie lub powstrzymanie niebezpieczeństwa. Tak więc gimnazjaliści o wyższym nasileniu oceny konfliktu w środowisku szkolnym i pozaszkolnym w kategorii zagrożenia w swoim zachowaniu ujawniają agresję przyjmującą formę ataku fizycznego i/lub werbalnego skierowanego wobec osób.

W uogólnieniu wyników zaprezentowanych badań własnych można stwierdzić, iż poznawcze ustosunkowanie się młodego człowieka do sytuacji konfliktu społecznego może mieć wpływ na wybór przez tę osobę strategii zaradczej. Gdy sytuacja konfliktu społecznego spostrzegana jest jako zagrożenie, młody człowiek częściej stosuje strategię agresji. Wydaje się, że nastolatek, który znalazł się w sytuacji konfliktu i ocenia tę sytuację w kategorii zagrożenia, skorzysta ze strategii agresji, by poradzić sobie z sytuacją. Skonstatować można zatem, że źródłem agresji jako strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u dziewcząt i chłopców w środowisku szkolnym, rówieśniczym i rodzinnym jest ocena poznawcza tej sytuacji w kategorii zagrożenia. Ponadto należy dodać, że dobrana zmienna osobowościowa nie jest silnym predyktorem strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, co oznacza, że może istnieć stosunkowo wiele innych zmiennych współdeterminujących poziom strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Trudno nie zauważyć, że uzyskane wyniki badań mogą stanowić wskazówkę teoretyczną w opracowywaniu programów profilaktycznych i terapeutycznych, które pomogąby zrozumieć młodzieży proces oceny poznawczej i mechanizmy, jakie kierują zachowaniami agresywnymi, a także uczyłyby zachowań kooperacyjnych sprzyjających współpracy i współdziałaniu - umiejętności niezbędnych w przeciwdziałaniu konfliktom z innymi ludźmi (nauczyciele, rówieśnicy, rodzice). Istotne może okazać się prowadzenie podobnych badań w odniesieniu do genetycznej (temperament) natury funkcjonowania jednostki w konflikcie oraz wpływu środowiska rodzinnego na pokonywanie obciążeń i determinant biologicznych w kierunku stawiania się osobą aktywnie radzącą sobie z konfliktem. Rezultaty tych badań mogą okazać się również początkiem eksploracji dotąd pomijanych obszarów uwarunkowań strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego.

Bibliografia

- Bar-Tal D.: *Przekonania społeczne w czasie nierozwiązywalnych konfliktów*. „Studia Psychologiczne” 1999, vol. 2(37).
- Bedyńska S., Książek M.: *Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Akademickie Sedno, 2012.
- Berkowicz L.: *O powstawaniu i regulowaniu gniewu i agresji*. „Nowiny Psychologiczne” 1992, nr 1-2.
- Borecka-Biernat D.: *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2.
- Borecka-Biernat D.: *Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego*. „Polskie Forum Psychologiczne” 2017, T. 22, nr 4. DOI: 10.14656/PFP20170405.
- Borecka-Biernat D.: *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego*. „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2015, nr 5(4).
- Borecka-Biernat D.: *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006.
- Chandler L.A.: *The Stress Response Scale for Children: A Manual*. Pittsburgh: University Press, 1986.
- Czerwińska-Jasiewicz M.: *Spółeczno-kulturowe podejście do dorastania*. W: *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*. Red. A. Jurkowski. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2003.
- Domńska-Werbel D.: *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona, 2014.
- Donaldson D. et al.: *Patterns of Children's Coping with Life Stress: Implications with Clinicians*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, vol. 70(3).
- Frączek A.: *Wszystko o twojej agresji*. „Charaktery” 2003, nr 7.
- Gurba E.: *Relacje: rodzice – dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci*. „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 1.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J.: *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*. „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4.
- Heszen-Niejodek I.: *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie*

- i elementy psychologii stosowanej. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Jaworski R.: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*. W: *Problemy człowieka w świetle psychologii*. Red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk. Płock: Novum, 2000.
- Komendant A.: *Przemoc w szkole wśród dziewcząt i chłopców*. „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.
- Kowalski K.C. et al.: *Adolescents' Control Beliefs and Coping with Stress in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 2005, vol. 36(4).
- Lachowska B.: *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Difin, 2010.
- Lazarus R.: *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3-4.
- Lazarus R., Folkman S.: *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984.
- Matusewicz C.: *Konflikty w zespołach uczniowskich*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997.
- Miłkowska G.: *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012.
- Miłkowska-Olejniczak G.: *Gimnazjalny agresor*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 2.
- Nitendel-Bujakowa E.: *Lęki szkolne jako wyznacznik funkcjonowania dziecka*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2001, nr 1.
- Plewicka Z.: *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*. W: *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*. Red. M. Tyszkowa. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, 1977.
- Polak K.: *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Difin, 2010.
- Ratajczak Z.: *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.

- Reykowski J.: *Psychological Meaning of Democracy and Resolving the Social Coordination Problems*. „Polish Psychological Bulletin” 2002, vol. 4.
- Różańska-Kowal J.: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3.
- Rubin J.Z., Pruitt D.G., Sung Hee Kim: *Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1994.
- Sikora R., Pisula E.: *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12-17 lat*. „Przegląd Psychologiczny” 2008, nr 51.
- Smetana J., Daddis C.: *Domain Specific Antecedents of Psychological Control, Parental Monitoring, and Adolescent Autonomy: The Role Parenting Beliefs and Practices*. „Child Development” 2002, vol. 73.
- Stach R.: *Zachowanie agresywne*. Wrocław: Ossolineum, 1984.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Tyszkowa M.: *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*. „Oświata i Wychowanie” 1979, nr 6.
- Tyszkowa M.: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Włodarczyk D.: *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem*. „Nowiny Psychologiczne” 1999, nr 4.
- Włodarczyk D., Wrześniewski K.: *Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS)*. „Przegląd Psychologiczny” 2010, nr 4.
- Włodarczyk D., Wrześniewski K.: *Ocena stresu w kategoriach wyzwania u chorych po zawale serca – próba syntezy na podstawie danych empirycznych*. „Przegląd Psychologiczny” 2005, nr 48.
- Woźniak-Krakowian A., Wieczorek G.: *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*. W: *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. Red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2009.
- Wrześniewski K.: *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.

Danuta Borecka-Biernat

**Cognitive Assessment as a Determining Factor
of the Aggressive Strategy of Coping
in a Social Conflict Situation by Junior High School Students**

Summary: The aim of the research was the cognitive assessment of a difficult situation in generating aggressive strategy of coping in a social conflict situation by adolescents. In the research the author used the Stress Appraisal Questionnaire (Polish: Kwestionariusz Oceny Stresu – KOS) devised by D. Włodarczyk, K. Wrześniewski and a questionnaire testing the adolescent coping strategies in a social conflict situation (in Polish abbreviated KSMK) developed by D. Borecka-Biernat. The empirical studies were carried out in junior high schools. They involved 893 adolescents (468 girls and 425 boys) aged 13–15. Analysis of the research results has proven that assessing a situation as a threat intensifies the aggression strategy of adolescent coping in a social conflict situation.

Keywords: junior high school adolescent, cognitive assessment, aggressive coping strategy, social conflict situation

Danuta Borecka-Biernat

**Kognitive Bewertung als Faktor,
der die Aggressionsstrategien der Gymnasialschüler determiniert,
mit deren Hilfe sie angesichts
des sozialen Konflikts mit sich zurecht kommen**


Zusammenfassung: Ziel der im Artikel vorgestellten Studie ist es, die Auswirkungen der kognitiven Bewertung einer schwierigen Situation auf die Entwicklung der aggressiven Strategie zu untersuchen, mit deren Hilfe Jugendliche die Situation des sozialen Konflikts bewältigen. In der Untersuchung wurden folgende Messinstrumente angewendet: der Fragebogen zur Stressbewertung von Dorota Włodarczyk und Kazimierz Wrześniewski und der von Dorota Borecka-Biernat entwickelte Fragebogen zur Untersuchung der Strategie, mit der Jugendliche angesichts des sozialen Konflikts mit sich zurecht kommen. Die empirischen Studien wurden in den polnischen Gymnasien durchgeführt. Darunter waren 893 Jugendliche (468 Mädchen und 425 Jungen) im Alter von 13 bis 15 Jahren. Die Analyse der Forschungsergebnisse ergab, dass die Beurteilung der Situation als Bedrohung die Aggressionsstrategie verstärkt, mit deren Hilfe Jugendliche angesichts des sozialen Konflikts mit sich zurecht kommen.

Schlüsselwörter: gymnasiale Jugendliche, kognitive Bewertung, aggressive Strategie beim Sich-Zurecht kommen, Situation des sozialen Konflikts



Ewa Kantowicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

 <https://orcid.org/0000-0002-6000-7277>

Uniwersytet i jego rola w kształtowaniu kompetencji profesjonalnych w polu pracy socjalno-wychowawczej

Wprowadzenie

Uniwersytet to jedna z wielu instytucji społecznych. Głównym zadaniem uniwersytetu jest przygotowanie dobrze wykształconych i wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy wzbogacą różne rozwijające się współcześnie gałęzie gospodarki, kultury, opieki i edukacji. Kształcenie kompetencji profesjonalnych stanowi ogromne wyzwanie dla instytucji akademickich – osoby zatrudniane na różnych stanowiskach winny dysponować określonymi kompetencjami profesjonalnymi, tj. zasobem specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności związanych z wykonywaniem określonego zawodu. Kompetencje z jednej strony są nabywane w toku formalnej edukacji, z drugiej – łączą się z pewnymi predyspozycjami osobowościowymi jednostek oraz ich doświadczeniami zdobytymi w praktyce.

Szczególnym obszarem działań profesjonalnych jest praca socjalno-wychowawcza, która wiąże się z kształtowaniem jakości życia oraz zmian w środowisku życia jednostki lub grupy, jak również z tworzeniem więzi interpersonalnych¹. W kształtowaniu kompetencji w tym polu ważna jest nie tylko systematyzacja wiedzy pochodzącej z różnych dyscyplin naukowych, lecz także recepcja i strukturalizacja tej wiedzy przez osoby prowadzące działania praktyczne. Ponadto chodzi o możliwość interioryzowania i dostosowywania generalizującej wie-

¹ Por. W. Mikołajewicz: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*. Warszawa: Interart, 1995, s. 28, 34.

dzy z zakresu nauk społecznych do rozwiązywania konkretnych sytuacji i problemów w miejscu praktyki zawodowej².

Rola uniwersytetu w kształceniu przyszłych specjalistów

Od wielu lat podejmowane są krytyczne dyskursy nad rolą uniwersytetu i jego miejscem w strukturze społecznej oraz misją przygotowania dobrze wykształconych i wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy wzbogacą rozwijające się gałęzie gospodarki, kultury i edukacji. „Współcześnie uniwersytet (wyższa uczelnia) staje się jedną z wielu instytucji społecznych, a jego (jej) działania postrzegane są w kategoriach dostarczania usług i »produktów«. Co prawda profesorowie żyją jeszcze złudzeniami co do swojej społecznej »wyjątkowości«, lecz rozwiane są one w sposób brutalny poprzez oczywiste, coraz głębsze uzależnienie uniwersytetów od środków pochodzących nie tylko z budżetu państwa, budżetu wielkich firm, ale i środków unijnych”³.

Wymagania stawiane współcześnie placówkom edukacji wyższej opierają się przede wszystkim na paradygmacie „przydatności”: idea „wiedzy dla wiedzy” ustąpiła idei „wiedzy użytecznej”. Z kolei idea mądrego, światłego absolwenta – intelektualisty – zastąpiona została przez model „wyspecjalizowanego pragmatyka”, który z łatwością znajdzie pracę i będzie przyczyniał się do ekonomicznego rozwoju państwa⁴.

Zmiany zagroziły więc podstawowej misji uniwersytetu związanej z jego transmisyjną i wychowawczą rolą w stosunku do populacji studentów. Ponieważ rynek pracy żąda od wyższych uczelni szybkich efektów i niezawodnych wyników, to w kształceniu studentów zaniedbuje się lub niekiedy całkowicie pomija wymiar etyczny. W konsekwencji edukacja profesjonalna nie zawsze łączy się z autentyczną formacją uniwersytecką i kształtowaniem kompetencji jednostki w ramach autentycznej kultury uniwersyteckiej. Nowa pozycja uniwersytetu w rzeczywistości społecznej pozostaje w pewnej sprzeczności z jego pierwotną rolą, która koncentruje się na wzbogacaniu wiedzy, a u jej podstaw leżą takie wartości, jak: dążenie do prawdy, szacunek do wiedzy i umiejętności, rzetelność w ich upowszechnianiu, otwartość na nowe idee, poszanowanie podmiotowości człowieka.

² E. Kantowicz: *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001, s. 62.

³ Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wolumin, 2002, s. 81.

⁴ Ibidem, s. 82.

W świadomości wielu nauczycieli akademickich misja uniwersytetów nie może się diametralnie zmieniać, uniwersytety bowiem były, są i powinny pozostać głównymi ośrodkami myśli naukowej i kształcenia ludzi wszechstronnych, mających jednocześnie dobre przygotowanie zawodowe. Należy podkreślić, że uniwersytet może wypełniać swą misję i realizować cele tylko z udziałem całej wspólnoty uniwersyteckiej: nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników uczelni.

W Polsce wciąż pojawiają się problemy związane z realizacją założonej misji uczelni wyższych, ponieważ wraz ze wzrostem liczby uczelni, a w pierwszych dwóch dekadach okresu transformacji – także liczby studentów, nie nastąpił proporcjonalny wzrost liczby kadry akademickiej, zwłaszcza profesorskiej. Na skutek tego powstał problem tzw. wieloletowości nauczycieli akademickich, czyli podejmowania przez nich pracy w kilku uczelniach jednocześnie⁵. Siłą rzeczy nadmiernie rozbudowane obowiązki dydaktyczne mogły być wypełniane nierzetelnie, a praca badawcza i naukowa niekiedy była wręcz niemożliwa. W konsekwencji zostały naruszone charakterystyczne i cenne dla środowiska uczelnianego relacje mistrz – uczeń. Zatraciły one charakter personalny, a stały się relacjami bardziej formalnymi. Sytuacja ta sprawiła, że nauczyciel akademicki przestał być „mistrzem” czy „mędrce”, a jego rola została zredukowana do roli tzw. tutora czy wręcz prostego przekaznika wiedzy i kompetencji. Nauczyciel akademicki stracił więc częściowo kontrolę nad celami, sposobami i ewaluacją kształcenia – wszystko to z czasem stało się domeną pracodawcy i ogólnouczelnianych (czasem też zewnętrznych) procedur jakości kształcenia⁶.

Zbigniew Kwieciński w swojej ocenie stanu edukacji wyższej po pierwszej dekadzie okresu transformacji podkreślił, że mamy do czynienia z komercjalizacją studiów wyższych, która objęła szczególnie te dyscypliny akademickie, które są bliskie praktyki, a to grozi też inflacją jakości wyższego wykształcenia... Proces inflacji wykształcenia wiąże się między innymi z upowszechnianiem się wykształcenia na poziomie wyższym i traktowaniem samego dyplomu jako wartości samoistnej na rynku pracy, określającym też status społeczny absolwenta⁷. W tej sytuacji samo posiadanie dyplomu ukończenia uniwersytetu nie jest jednoznaczne z uzyskaniem przez absolwenta wysokich kompetencji w danej specjalności kształcenia.

⁵ M. Jędraszewski: *Kryzys dotykający życia uczelni akademickich*. W: *Komentarze 1992–1996*. Posłowie J. Stępczak. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 1999, s. 85.

⁶ Ibidem, s. 86.

⁷ Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor, 2000, s. 130–131.

By zapobiec spadkowi jakości kształcenia wyższego, Rada Europy przyjęła w czerwcu 2000 roku strategię *Europa 2020*. Na posiedzeniu w Lizbonie wyznaczyła cele, których realizacją powinno się zająć wiele podmiotów, ale szczególnie uniwersytety, czyli instytucje powołane zarówno do prowadzenia badań, jak i do kształcenia na poziomie wyższym. Zapisane w strategii cele to między innymi: wzrost inwestycji w działalność badawczo-rozwojową, podnoszenie poziomu kształcenia i zwiększenie liczby dyplomów uniwersyteckich⁸.

W zdefiniowanym programie rozwoju szkolnictwa wyższego znaczącą rolę przypisano uczelniom, jako instytucjom współodpowiedzialnym za złożony proces tworzenia innowacji, rozwijania konkurencyjności w ekonomii i życiu społecznym, na przykład w życiu wspólnot i rozwoju regionalnym, między innymi poprzez kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Szczególnego znaczenia nabiera tu kreowanie „społeczeństwa wiedzy”, które w zetknięciu z urynkowaniem wyższego wykształcenia jest dla uniwersytetów niewątpliwym wyzwaniem, ale też potwierdzeniem ich pierwotnej misji. Już zapisami zawartymi w Deklaracji Bolońskiej, podpisanej 19 czerwca 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich, zapoczątkowano proces istotnych zmian w systemach edukacji akademickiej poszczególnych państw Europy. Pozytywne konsekwencje wdrożenia zapisów Deklaracji Bolońskiej są zauważalne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich, a obejmują one:

1. Podwyższanie ogólnego poziomu kształcenia – prowadzone są studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe, a nawet doktorskie (drożność kształcenia z możliwością podnoszenia kwalifikacji profesjonalnych).
2. Uwzględnianie w programach kształcenia wiedzy teoretycznej o charakterze aplikacyjnym.
3. Promowanie w procesie edukacji takich metodologii i technologii nauczania i uczenia się, które prowadzą do kształtowania umiejętności zawodowych i właściwych postaw.
4. Ustalanie odpowiednich proporcji między zajęciami teoretycznymi i praktycznymi, która da możliwość analizy problemów w kontekście konkretnych przypadków i sytuacji zawodowych.
5. Organizowanie kształcenia praktycznego przy wsparciu instytucji, które są potencjalnymi miejscami zatrudnienia absolwentów.

⁸ *Rada Europejska – 2010*. Styczeń 2011. [Broszurę opracował Sekretariat Generalny Rady]. <https://www.consilium.europa.eu/media/21360/qc3010507plc.pdf> [20.09.2019]. DOI: 10.2860/71952.

6. Wdrażanie procedur ewaluacji jakości kształcenia oraz wyposażenia studentów w odpowiednie kompetencje zawodowe⁹.

W dziedzinie klasycznego kształcenia i wychowania uniwersyteckiego nadal ważnym zadaniem uniwersytetów jest „uczenie studentów myślenia logicznie poprawnego i możliwie pogłębionego, samodzielnego i krytycznego, twórczego i inwencyjnego, racjonalnego i dobrze uzasadnionego, a także kształtowanie odpowiednich cech oraz zalet umysłowych i osobowych, takich jak kreatywność, inwencyjność, umiejętność współdziałania w zespole, odpowiedzialność, subordynacja, wytrwałość”¹⁰.

Ważnym zadaniem uczelni wyższych wychodzących naprzeciw nowym oczekiwaniom społecznym jest kształtowanie sprawności i umiejętności zawodowych oraz kompetencji profesjonalnych absolwentów, które są pożądane na rynku pracy.

Kompetencje profesjonalne¹¹ jako struktura elementów osobowościowo-działaniowych

Kompetencje można traktować jako gotowość i umiejętność wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania, decydowania, wypowiedzania sądów i ocen niezbędne pracownikowi do wypełniania jego profesjonalnej misji¹². Natomiast umiejętności to sprawności wykonywania specjalistycznych czynności objętych danym zawodem nabyte przez systematyczne kształcenie; umiejętności gwarantują skuteczne wykonywanie zawodu, stanowią przy tym o istocie kwalifikacji zawodowych.

Kompetencje profesjonalne odnoszą się więc do określonego obszaru zawodowego, specjalności lub specjalizacji związanej ze stanowiskiem pracy; stanowią o jakości realizacji zadań profesjonalnych zgodnie z nabytą wiedzą i umiejętnościami; umożliwiają wykonywanie funk-

⁹ E. K a n t o w i c z: *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005, s. 266.

¹⁰ Por. J. S z m y d: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym. Zagrożenia, nowe role i wyzwania*. „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2015, T. 3, s. 244.

¹¹ W tekście stosowane są zamiennie pojęcia „kompetencje profesjonalne” i „kompetencje zawodowe” na oznaczenie kompetencji w odniesieniu do profesji społecznych – czyli zawodów w polu pracy socjalnej, które są wynikiem systematycznego kształcenia i działania.

¹² B. W o j c i e s z a k: *Wyznaczniki kompetencji zawodowych pracowników socjalnych*. W: *Praca socjalna w Polsce – badania, kształcenie, potrzeby praktyki*. Red. A. N i e s p o r e k, K. W ó d z. Katowice: „Śląsk”, 1999, s. 158.

cji w określonych warunkach, wyznaczonym czasie i na odpowiednim poziomie, czyli zgodnie z przyjętymi standardami¹³. Kompetencje można też traktować jako gotowość i umiejętność wykonywania określonych zadań, usprawnienie do działania, decydowania, wypowiedzania sądów i ocen niezbędne pracownikowi do wypełniania jego profesjonalnej misji. Złożone w swej istocie kompetencje profesjonalne to wiedza, umiejętności i postawy, które z jednej strony są nabywane w toku formalnej edukacji akademickiej, z drugiej odwołują się do pewnych predyspozycji osobowościowych oraz doświadczeń, warunkujących taką, a nie inną interioryzację różnych komponentów profesjonalnego działania.

Istnieje wiele różnych klasyfikacji kompetencji zawodowych; klasy są obiektem zainteresowań przede wszystkim pedagogów, podejmujących refleksje nad kompetencjami nauczycieli¹⁴. Jednym z podziałów odnoszących się do charakteru kompetencji jest podział na: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne¹⁵.

Szczególnym obszarem kontekstualności kształcenia i działania, a tym samym kształtowania profesjonalnych kompetencji, jest praca profesjonalistów społecznych¹⁶ (pracowników socjalnych, asystentów rodziny, opiekunów-wychowawców, koordynatorów pieczy zastępczej, pedagogów szkolnych, animatorów i innych). „Nabywanie wieloprzesłankowych kompetencji do i w pracy socjalnej dokonuje się zarówno w procesie systematycznego kształcenia, jak i praktycznego działania i jest wielorako uwarunkowane”¹⁷.

¹³ Por. K. Symela: *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*. „Pedagogika Pracy” [Radom] 1995, nr 26–27, s. 26.

¹⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor, 1997; M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1994; D. Pankowska: *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, z. 3.

¹⁵ E. Kantowicz: *Praca socjalna w Europie...*, s. 191–192.

¹⁶ Pojęcie i klasyfikacje profesji społecznych wprowadziła do polskiej literatury pedagogicznej E. Marynowicz-Hetka: *Społeczno-pedagogiczny wymiar kształcenia do profesji społecznych w Polsce – próba analizy podejść teoretycznych i inicjatyw edukacyjnych*. W: *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski. Łódź-Pabianice: Katedra Socjologii Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego–Omega-Praksis, 1999, s. 80.

¹⁷ E. Kantowicz: *Praca socjalna w Europie...*, s. 191.

W kształceniu do profesji społecznych akcentuje się efekt finalny, jakim jest posiadanie przez absolwentów uczelni wysokiego poziomu kompetencji zawodowych. Chodzi tu o kompetencje, których istotę stanowią wiedza, umiejętności, postawy i predyspozycje osobowe do zawodu o charakterze pomocowym, w zawodzie tym bowiem podejmowane są również działania prorozwojowe (wychowawcze).

Katarzyna Kadela i Jacek Kowalski wśród kompetencji pracowników socjalnych wyłaniają: **kompetencje podstawowe i kompetencje kluczowe**. Do kompetencji podstawowych zaliczają wiedzę i umiejętności oraz planowanie i organizowanie pracy. W grupie kompetencji kluczowych wymieniają natomiast: wiedzę o zasobach jednostkowych i grupowych oraz środowisku; umiejętność współpracy i rozwiązywania problemów; umiejętności komunikowania się i budowania relacji¹⁸.

Według tej klasyfikacji, kompetencje podstawowe są też kompetencjami obligatoryjnymi; ich zdobycie wymaga kształtowania oraz interioryzowania wiedzy z obszaru nauk społecznych: wiedzy na temat wartości i zasad pracy socjalnej oraz etyki zawodowej; wiedzy o podejściach metodycznych i koncepcjach teoretycznych z pedagogiki, psychologii, socjologii, polityki społecznej, prawa i innych nauk społecznych; wiedzy z teorii pracy socjalnej, komunikacji społecznej, mediacji, negocjacji, teorii pracy z grupą i społecznością; zasad pracy z jednostką i grupą, źródeł i sposobów rozwiązywania konfliktów; wiedzy obejmującej regulacje prawne polityki społecznej i pomocy społecznej¹⁹.

W swojej analizie kompetencji w polu pracy opiekuńczo-wychowawczej i socjalnej Czesław Banach uznaje za niezbędne następujące kompetencje:

- kompetencje psychologiczne i pedagogiczne, obejmujące zakres wiedzy o procesach opiekuńczo-edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne, dotyczące wiedzy na temat porozumiewania się i umiejętności skutecznej komunikacji;
- kompetencje diagnostyczne, odnoszące się do wiedzy i umiejętności, które umożliwiają prowadzenie rzetelnej diagnozy w środowisku rodziny;

¹⁸ K. Kadela: *Instytucja pomocy społecznej. Szanse i kierunki rozwoju*. Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS). <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Instytucja%20pomocy%20spolecznej.pdf> [29.09.2019], s. 27.

¹⁹ K. Kadela, J. Kowalczyk: *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2014, s. 116-117.

- kompetencje projektowania i planowania pracy własnej i zbiorowej, między innymi przez przejawianie innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- kompetencje informatyczne i techniczne, pozwalające w pełni korzystać z nowych technologii gromadzenia danych i ich przetwarzania;
- kompetencje moralne, związane z refleksją na temat własnych powinności etycznych;
- kompetencje autoedukacyjne, polegające na gotowości do samodoskonalenia i rozwoju zawodowego²⁰.

Koresponduje z wymienionymi kompetencjami katalog umiejętności pracownika socjalnego, który obejmuje szereg umiejętności związanych z zastosowaniem interdyscyplinarnej wiedzy nabywanej w toku akademickiego kształcenia. Natomiast czołowe miejsce w grupie umiejętności społecznych zajmują umiejętności komunikacyjne i umiejętności motywowania do zmian, umiejętności budowania relacji pomocowej, umiejętności aktywnego słuchania, parafrazowania oraz podtrzymywania kontaktu.

Kształtowanie kompetencji przyszłych profesjonalistów

Kategoria pracy socjalno-wychowawczej funkcjonuje jedynie w polskiej pedagogice społecznej, w której ujmuje się działanie w obszarze pracy socjalnej jako relację między podmiotami działającymi, podkreśla się przy tym promocyjność i rozwojowość takiego działania²¹, a tym samym jego wychowawczy charakter.

Według Heleny Radlińskiej, praca socjalno-wychowawcza jest związana z „przebudową społeczną dokonywaną dzięki wytwarzaniu się nowych więzi międzyludzkich”²². W warstwie psychologicznej oznacza „wydobywanie i pomnażanie sił ludzkich, ich usprawnianie i organizację dla wspólnego działania, dla dobra jednostki i ludzi”²³.

²⁰ C. Banach: *Szkoła w reformie systemu edukacji - teoria i praktyka*. W: *Edukacja - szkoła - nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005, s. 14-15.

²¹ Por. E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. [T.] 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 394.

²² H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, 1961, s. 323.

²³ Ibidem, s. 355.

Zgodnie z podejściem prezentowanym przez Wojciecha Mikołajewicza, praca socjalno-wychowawcza jest to czynność twórczego przekształcania rzeczywistości, która prowadzi do zmiany poglądów ludzi (ich świadomości społecznej), natomiast podmiotem oddziaływania jest zawsze człowiek (pomagający i wspomagany)²⁴. „Praca socjalno-wychowawcza może być ujęta jako proces, czyli zespół aktów działania mających swój porządek. Oznacza to konieczność podjęcia analizy sekwencyjności poczynań pracownika socjalnego. Potrzebne jest przemyślenie tematu etapowości wiążącego nurt myślenia subiektywnego (samowychowanie) i obiektywnego (wychowanie), co oznacza w praktyce wymóg zestawienia potrzeb pracownika socjalnego z potrzebami jego podopiecznych”²⁵.

Można przyjąć – jeśli weźmiemy pod uwagę przytoczone inspiracje – że relacyjność i edukacyjny charakter działania w pracy socjalnej określane mianem pracy socjalno-wychowawczej ma polegać na wzmacnianiu potencjału indywidualnego jednostki, jej usamodzielnianiu, ułatwianiu jej nawiązania zerwanych stosunków czy więzi środowiskowych (w rodzinie, środowisku lokalnym). Profesjonalista realizujący pracę socjalno-wychowawczą staje się współorganizatorem środowiska życia podopiecznych, wpływa na rodzaj i częstotliwość społecznych interakcji, ponieważ uczestniczy w procesach zmian (procesach prorozwojowych) wszystkich podmiotów działania²⁶.

Warto podkreślić, że praca socjalno-wychowawcza często przekształca się w długotrwały proces wsparcia społecznego realizowany przez jednego lub kilku profesjonalistów i zależnie od sytuacji jednostki, wobec której podejmowane jest działanie, może przybierać różny charakter.

Ważnym obszarem działań, a tym samym kształcenia kompetencji profesjonalnych w polu pracy socjalno-wychowawczej jest praca z rodziną. Ukierunkowanie w ostatnich latach w Polsce polityki społecznej na wspieranie rodziny, w tym wejście w życie przepisów ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej oraz programu *Rodzina 500 plus*²⁷, sprawiło, że pracownicy służb społecznych (pracownik socjalny, asystent rodziny) stanęli przed nowymi wyzwaniami. Dziś zadaniem profesjonalistów pracujących z rodziną jest nie tylko niesienie jej pomocy materialnej, ale przede wszystkim poradnictwo i wspiera-

²⁴ W. Mikołajewicz: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze...*, s. 118.

²⁵ Ibidem, s. 139.

²⁶ E. Kantowicz: *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Wyd. 2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2013, s. 141.

²⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

nie rodzin w ich lepszym funkcjonowaniu społecznym, a w przypadku rodzin z dziećmi – monitorowanie sytuacji rodzin oraz wspieranie rodziców w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

Profesjonaliści społeczni²⁸ zobowiązani są do stosowania nowych modeli pracy socjalno-wychowawczej z rodziną²⁹, między innymi wdrażania rodziny do racjonalnego gospodarowania budżetem, podniesienia poziomu świadomości rodziców w zakresie potrzeb rozwojowych oraz nowych uzależnień wśród dzieci, wdrażania elementów terapii (szczególnie w przypadku przemocy w rodzinie). W tym obszarze obok kompetencji podstawowych oczekiwane są od pracowników socjalnych i asystentów rodziny **kompetencje profesjonalne – kluczowe**, które są niezbędne dla efektywnej realizacji działań, a wiążą się z nabyciem: wiedzy z zakresu pedagogiki rodziny, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz umiejętności stosowania dialogu motywującego, elementów socjoterapii i mediacji rodzinnych.

Nowe wyzwania w pracy socjalno-wychowawczej dotyczą również współpracy i wymiany informacji między różnymi profesjonalistami zaangażowanymi w pracę z rodziną oraz umiejętne dzielenie się zadaniami w zakresie wsparcia rodziny z wieloma problemami. Mam tu na myśli współpracę pracownika socjalnego z asystentem rodziny, pedagogiem szkolnym, kuratorem, doradcą, terapeutą, koordynatorem pieczy zastępczej. W tym obszarze pracy oczekiwane kompetencje profesjonalne pracownika mogą wiązać się z wiedzą z zakresu prawa socjalnego i opiekuńczego oraz szeroko pojętymi umiejętnościami komunikacyjnymi i współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych. W wyniku działania programu *Rodzina 500 plus* pojawiła się nowa funkcja społeczna pracownika służb społecznych jako organizatora sieci informacji o rodzinach z dziećmi oraz konieczność tworzenia powiązań pomiędzy różnymi instytucjami publicznymi i niepublicznymi zajmującymi się dziećmi i młodzieżą w systemach ochrony zdrowia i edukacji.

²⁸ Pojęciem „profesjonaliści społeczni” obejmuje się wiele zawodów społecznych uprawianych przez osoby przygotowane do podejmowania działania społecznego w tkance społecznej wobec trzech kategorii osób: zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych (wykluczonych) z życia społecznego (E. Marynowicz-Hetka: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 44). Przedstawiciele profesji społecznych orientują swoje działania na opiekę i pomoc, na wychowanie (edukację) i animację.

²⁹ M. Ciczowska-Giedziun: *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną. Od teorii do praktyki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016.

Kolejnym obszarem pracy socjalno-wychowawczej, który wymaga specjalistycznych kompetencji profesjonalnych, jest praca z osobami w wieku senioralnym. Wspomaganie rozwoju ludzi starszych to przede wszystkim kształtowanie nowej świadomości społecznej, aktywizacja seniorów oraz tworzenie dla nich korzystnych warunków społeczno-kulturowych. W tym kontekście ważną staje się znajomość wiedzy gerontologicznej; wiedza na temat procesów starzenia się może przyczynić się do społecznej akceptacji tego faktu, do osłabienia lęku przed starością własną i innych ludzi, a także do uczynienia starości mniej uciążliwą³⁰. Aktywność edukacyjna ludzi starszych wpisuje się dziś w życie seniora. Starsze osoby częściej spędzają czas wolny w sposób bardziej racjonalny. Technologizacja i szybsze tempo życia codziennego mobilizują seniorów do korzystania z nowoczesnych środków komunikacji (telefonu komórkowego, Internetu), bo tylko one umożliwiają na przykład regularny kontakt starszych osób z dziećmi czy wnukami.

Promocja polityki senioralnej sprawia, że coraz większą popularnością cieszą się placówki wspierające rozwój starszego człowieka, aktywizujące do bardziej racjonalnego i wartościowego życia w okresie starości oraz umożliwiające kształcenie specjalistycznych umiejętności. Takimi instytucjami niewątpliwie są uniwersytety trzeciego wieku i kluby seniora, powstające najczęściej przy placówkach pomocy społecznej (domach pomocy społecznej, dziennych ośrodkach wsparcia, środowiskowych domach samopomocy).

W kontekście pracy z seniorami obok kompetencji, które wiążą się z wyposażaniem w wiedzę o procesach starzenia się i wiedzę medyczną, ważne byłyby kompetencje związane z aktywizacją, animacją i terapią osób starszych. Terapeutą w środowisku senioralnym może być osoba, która posiada średnie wykształcenie specjalistyczne (w zakresie terapii), ale także osoba, która ukończyła studia wyższe na kierunku: praca socjalna, pedagogika, resocjalizacja, psychologia. Podstawowym zadaniem terapii zajęciowej jest bowiem prowadzenie zajęć wszechstronnie uaktywniających, a profesjonalista powinien wykorzystywać swoją wiedzę, umiejętności i dostępne środki do udziału w zajęciach. Toteż od osoby pracującej z seniorami oczekuje się obok kompetencji podstawowych również kompetencji profesjonalnych – kluczowych dla efektywnej realizacji działań, a związanych z nabyciem: wiedzy gerontologicznej, wiedzy z podstaw rehabilitacji oraz umiejętności prowadzenia elementów terapii zajęciowej, a także umiejętności współpracy ze środowiskiem.

³⁰ A. Leszczyńska-Rejchert: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005, s. 210–211.

Podsumowanie

Przypuszczam, że funkcje społeczne uniwersytetu i jego rola w kształceniu oczekiwanych kompetencji profesjonalnych są możliwe dzięki wypełnianiu przez te placówki wcześniej omówionych, tradycyjnych funkcji. Wydaje się, że nadal uniwersytet jest w stanie pełnić swą najważniejszą „służbę społeczną”, tzn. skutecznie i na wysokim poziomie prowadzić kształcenie kadr dobrze przygotowanych specjalistów w różnych dziedzinach działalności społecznej, naukowej, kulturowej, prawnej, administracyjnej i samorządowej, łącząc klasyczne funkcje uczelni z tworzeniem przestrzeni współpracy z otoczeniem i miejscami praktyk zawodowych studentów.

Tradycyjną swoją rolę uniwersytet może wypełniać dzięki temu, że w większym lub mniejszym stopniu korzysta ze swej autonomii, polegającej na szerokich uprawnieniach statutowych o charakterze samorządowym, oraz wolności akademickiej, czyli swobody w zakresie przeprowadzania badań naukowych i realizacji działalności dydaktycznej. Ważną rolę odgrywa tu też stopień niezależności uniwersytetu od państwa oraz osób i instytucji wspierających go finansowo – niezależnie od tego, czy jest to uniwersytet uformowany według modelu Kanta (państwo interweniuje jedynie w niektóre aspekty działalności uczelni), modelu Humboldta (państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu) czy modelu brytyjskiego (państwo nie jest właścicielem uniwersytetu, wspiera go jedynie w pewnych zakresach jego działalności)³¹.

Wyzwaniem dla uniwersytetu prowadzącego kształcenie w obszarze pracy socjalno-wychowawczej jest zaproponowanie oferty edukacyjnej wzbogaconej o nowe zakresy nauczania oraz poszerzenie płaszczyzn praktyki profesjonalistów (na przykład w trakcie praktyk włączenie studentów do kompleksowej pracy z dziećmi, młodzieżą oraz rodzicami w ich środowisku życia czy też do aktywizacyjno-wspierających działań z osobami dorosłymi oraz seniorami). By sprostać nowym oczekiwaniom społecznym, uczelnie muszą coraz bardziej włączać się w życie społeczne regionów i miast, w których funkcjonują. Mogą też stać się przestrzenią wymiany wiedzy o problemach danego regionu oraz dyskusji między naukowcami, innymi profesjonalistami i środowiskiem beneficjentów działań społecznych. Aktualnie w przestrzeni społecznej pojawiają się nowe zadania związane z realizacją szeroko pojętej polityki społecznej i zmianami stylów oraz jakości życia obywateli, wyznaczane są nowe obszary działań w polu pracy socjalno-wychowawczej, które znajdują swoje szersze uzasadnienie i zastoso-

³¹ J. S z m y d: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym...*, s. 244.

wanie w codziennej pracy profesjonalistów zatrudnionych zarówno w instytucjach socjalnych, kulturalnych i edukacyjnych, jak i w organizacjach pozarządowych.

Bibliografia

- Banach C.: *Szkoła w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka*. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- Ciczkowska-Giedziun M.: *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną. Od teorii do praktyki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor, 1997.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1994.
- Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- Jędraszewski M.: *Kryzys dotyczący życia uczelni akademickich*. W: *Komentarze 1992–1996*. Posłowie J. Stępczak. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 1999.
- Kadela K.: *Instytucja pomocy społecznej. Szanse i kierunki rozwoju*. Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS). <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Instytucja%20pomocy%20spolecznej.pdf> [29.09.2019].
- Kadela K., Kowalczyk J.: *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2014.
- Kantowicz E.: *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Kantowicz E.: *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Wyd. 2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2013.
- Kantowicz E.: *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor, 2000.

- Leszczyńska-Rejchert A.: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- Marynowicz-Hetka E.: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. [T.] 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Marynowicz-Hetka E.: *Społeczno-pedagogiczny wymiar kształcenia do profesji społecznych w Polsce – próba analizy podejść teoretycznych i inicjatyw edukacyjnych*. W: *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski. Łódź-Pabianice: Katedra Socjologii Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego-Omega-Praxis, 1999.
- Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wolumin, 2002.
- Mikołajewicz W.: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*. Warszawa: Interart, 1995.
- Pankowska D.: *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, z. 3.
- Rada Europejska – 2010. Styczeń 2011. [Broszurę opracował Sekretariat Generalny Rady]. <https://www.consilium.europa.eu/media/21360/qc3010507plc.pdf> [20.09.2019]. DOI: 10.2860/71952.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1961.
- Symela K.: *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*. „Pedagogika Pracy” [Radom] 1995, nr 26–27.
- Szymyd J.: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym. Zagrożenia, nowe role i wyzwania*. „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2015, T. 3.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.
- Wojcieszak B.: *Wyznaczniki kompetencji zawodowych pracowników socjalnych*. W: *Praca socjalna w Polsce – badania, kształcenie, potrzeby praktyki*. Red. A. Niesporek, K. Wódz. Katowice: „Śląsk”, 1999.

Ewa Kantowicz

University and Its Role in Developing Professional Competencies in Social and Educational Work

Summary: The university of today has become one of the many social institutions focused on training well-educated and highly qualified specialists who contribute to developing branches of economy, culture, welfare, and education. Particular field of activity, where various professional competencies are required, is social and educational work. To develop the said competencies, it seems very important not only to systemically order the knowledge coming from different scientific disciplines, but also that professionals conducting practical activities should internalize and structure the knowledge they convey. In general, the article discusses the role of university as a space for training professional competencies and also analyzes the competencies in the field of social and educational work with families and senior citizens.

Keywords: professional competencies, social and educational work

Ewa Kantowicz

Universität und ihre Rolle bei der Gestaltung professioneller Kompetenzen im Bereich der Sozial- und Erziehungsarbeit


Zusammenfassung: Heutzutage wird die Universität zu einer von vielen sozialen Einrichtungen, ihre Hauptaufgabe besteht darin, gut ausgebildete und hochqualifizierte Fachkräfte vorzubereiten, die die sich entwickelnden Zweige der Wirtschaft, Kultur, Pflege und Bildung bereichern. Ein besonderes Tätigkeitsfeld, in dem zahlreiche Fachkompetenzen erforderlich sind, ist die Sozial- und Erziehungsarbeit. Bei der Gestaltung der Kompetenzen in diesem Bereich ist nicht nur die Systematisierung des Wissens aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wichtig, sondern auch die Interiorisierung und Strukturierung des Wissens durch solche Personen, die praktische Tätigkeiten ausüben. Den Gegenstand des in dem Artikel geführten Diskurses bilden die Reflexion über die Rolle der Universität bei der Gestaltung professioneller Kompetenzen und die Analyse der Kompetenzen im Kontext der Sozial- und Erziehungsarbeit mit Familien und älteren Personen.

Schlüsselwörter: professionelle Kompetenzen, Sozial- und Erziehungsarbeit



Joanna Skibska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

 <https://orcid.org/0000-0001-6096-3747>

Indywidualizacja funkcjonalna jako wynik różnic w rozwoju dzieci

Wprowadzenie

Nauczyciel posiadający wiedzę dotyczącą prawidłowości rozwojowych na podstawie obserwowalnych symptomów jest w stanie dostrzec opóźnienia lub zaburzenia w rozwoju dziecka. Taka obserwacja powinna stanowić fundament dialogu diagnostycznego nauczyciel – dziecko oraz krótko- i długoterminowej wrażliwości diagnostycznej nauczyciela, która polega na dostrzeganiu i odczytywaniu sygnałów wysyłanych przez dziecko. Wrażliwość diagnostyczna może być krótkoterminowa – to ta, która odnosi się do tego, co dzieje się z dzieckiem tu i teraz, w danym momencie – i długoterminowa – czyli taka, która ma na uwadze wyniki diagnozy „wyjściowej” (początkowej) i systematycznie odnosi je do wyników działań ewaluacyjnych ujmujących ucznia holistycznie, co dla praktyki pedagogicznej „powinno oznaczać aktywność ukierunkowaną na rozwój oraz dobór strategii postępowania z dzieckiem w taki sposób, by uwzględniała jego dobro i perspektywiczność zamierzeń”¹.

Ustawiczny dialog diagnostyczny powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej i jej organizacji. Chodzi nie tylko o przestrzeń fizyczną, materialną (sale lekcyjne,

¹ J. Skibska: *Myśl L.S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka*. W: *Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Red. K. D e n e k, A. K a m i ń s k a, P. O l e ś n i e w i c z. [Edukacja Jutra]. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, 2014, s. 214.

pomoce itd.), dostosowanie jej do ucznia, ale przede wszystkim o przestrzeń psychiczną, na którą składają się wszystkie niewidoczne procesy warunkujące uczenie się i jego jakość. Szczególne znaczenie ma dialog diagnostyczny w odniesieniu do dzieci z deficytami rozwojowymi, które nie tylko zakłócają funkcjonowanie w przestrzeni społecznej i życiowej, ale przede wszystkim wpływają na funkcjonowanie poznawcze dziecka.

Celem artykułu jest prezentacja najnowszych badań poświęconych zmianom strukturalnym zachodzącym w mózgu i układzie nerwowym, a także prezentacja zależności pomiędzy psychofizycznym rozwojem dziecka a jego funkcjonowaniem w przestrzeni zadaniowej. Wskazana zostanie również rola personalizacji działań edukacyjnych, wynikającej ze zróżnicowanych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci.

Kamienie milowe w rozwoju dziecka

Rozwój dziecka w pierwszych latach życia charakteryzuje się płynnością i dynamiką w zakresie tworzenia i współpracy wszystkich układów w danym obszarze rozwojowym. Przejawia się w coraz doskonalszej sprawności psychoruchowej dziecka stanowiącej formę poznania świata i podstawę rozwoju dzieciętej osobowości². Kluczowymi elementami warunkującymi wystąpienie określonych zachowań w obszarach rozwojowych są tory rozwojowe, dzięki którym dziecko osiąga poszczególne umiejętności w zakresie kamieni milowych (tabela 1), pod warunkiem, że umiejętności zostaną powiązane z obszarami rozwojowymi oraz ogólnymi umiejętnościami ruchowymi i poznawczymi³.

Spójność rozwojowa motoryki i procesów poznawczych jest szczególnie widoczna między 0 a 3. rokiem życia dziecka⁴. W 1. roku życia mamy do czynienia z tzw. jednością rozwojową mowy i motoryki dużej – poszczególnym okresem w rozwoju mowy towarzyszącą etapy

² M. G a w o r: *Rozwój dziecka od okresu noworodkowego do 3. roku życia*. W: *Wybrane zagadnienia z pediatrii i pielęgniarstwa pediatrycznego. Podręcznik dla studentów pielęgniarstwa i położnictwa*. Red. L. Sochacka, A. Wojtyłko. T. 1. Opole: Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa–Studio Impreso Przemysław Biliczak, 2012.

³ J.R. Gerber, T. Wilks, Ch. Erdie-Lalena: *Developmental Milestones: Motor Development*. „Pediatrics in Review” 2010, vol. 31(7). DOI: 10.1542/pir.31-7-267, s. 267–277.

⁴ M a s a r u I b u k a: *Kindergarten is Too Late!* New York: Simon and Schuster, 1977.

Tabela 1

Rozwojowe kamienie milowe dziecka od urodzenia do 6. roku życia

Wiek dziecka	Rozwój motoryki dużej	Rozwój motoryki manualnej	Samodzielność	Rozwój społeczno- emocjonalny	Słyszenie i rozumienie	Mowa
1 miesiąc	w leżeniu na brzuchu odrywa głowę od podłoża	dłonie zaciśnięte w pięści trzyma przy buzi	ssie	rozpoznaje głos mamy komunikuje się płaczem	reaguje na głos i dźwięk, wzmacnia lub osłabia ssanie	wydaje gardłowe dźwięki
2 miesiące	unoszą klatkę piersiową w leżeniu na brzuchu	utrzymuje grzechotkę włożeniu do ręki	otwiera usta na widok butelki lub piersi	reaguje na głos	zwraca uwagę na dźwięki	grucha uśmiechem reaguje na inne osoby
3 miesiące	podpiera się na przedramionach w leżeniu na brzuchu	„bada” palce	wkłada ręce do buzi	podąża wzrokiem za osobą	patrzy na osobę mówiącą reaguje śmiechem, gdy się do niego mówi	wokalizuje, gdy się z nim rozmawia
4 miesiące	siedzi w podparciu podciągane do siada, przyciąga głowę do klatki piersiowej	dłonie otwarte sięga po przedmioty znajdujące się w jego otoczeniu	pije z butelki lub ssie pierś	odwzajemnia uśmiech uspokaja się, gdy słyszy rodziców/opiekunów	zwraca się w kierunku dźwięku	gaworzy głośno się śmieje
5 miesięcy	siedzi, podpierając się rękoma przewraca się z pleców na brzuch	chwyt dłoniowy przekłada przedmioty z jednej ręki do drugiej	zuje przetarty pokarm	reaguje płaczem na nieznaną osobę	reaguje na swoje imię	wyraża złość dźwiękami innymi niż płacz

cd. tab. 1

Wiek dziecka	Rozwój motoryki dużej	Rozwój motoryki manualnej	Samodzielność	Rozwój społeczno-emocjonalny	Słyszenie i rozumienie	Mowa
6 miesięcy	zaczyna samo się w leżeniu na brzuchu obraca się po okręgu	sięga jedną ręką po różne przedmioty	samo je chrupki	„komunikuje” potrzebę pomocy	reaguje na słowo „nie”	uczestniczy w rozmowie dzięki wokalizowaniu wokalizuje do lustra
7 miesięcy	siedzi stabilnie aby utrzymać równowagę, rozkłada ręce	chwyt promieniowo-dłoniowy	odmawia nadmiaru pożywienia	podtrzymuje kontakt wzrokowy	patrzy na przedmiot, którego nazwę słyszy uczestniczy w prostych zabawach paluszkowych, np. „idzie rak”, „warzyła myszka”	intensywnie gaworzy, wypowiadając sylaby ta-ta-ta, ba-ba-ba wypowiada coraz więcej zgłosek
8 miesięcy	przyjmuje postawę do raczkowania podciąga się do pozycji siedzącej	chwyt nożycowy	trzyma swoją bułkę je palcami	podąża za wzrokiem rodzica/opiekuna	reaguje na słowa „chodź” reaguje na słowa „gdzie jest mama?”	występują echolalie (od 8. do 30. miesiąca życia) gdy komunikuje „nie”, wykonuje ruch głową mówi „mama” naśladuje dźwięki
9 miesięcy	raczkuje podciąga się do stania	chwyt promieniowo-palcowy	odgryza i żuje herbatniki	zwraca na siebie uwagę reaguje płaczem na rozstanie z matką rozpoznaje znane osoby	reaguje na dzwonek do drzwi lubi zabawę w pokazywanie „gdzie jest”	

10 miesiący	sprawnie raczkuje stoi trzymane za jedną rękę chodzi trzymane za obie ręce	chwyt pęsetowy	pije z przytrzymanego kubka	reaguje na swoje imię	macha na pożegnanie	mówi „dada” macha na do widzenia
11 miesiący	przemieszcza się przy meblach stoi samodzielnie przez kilka sekund chodzi przytrzymane za jedną rękę	rzuca przedmiotami miesza łyżeczką	pomaga przy ubieraniu	podaje przedmioty	reaguje przerwą w działaniu na słowo „nie”	wokalizuje do piosek zaczyna wypowiadać pierwsze słowa
12 miesiący	stoi stabilnie próbuje samodzielnie nie chodzić	precyzyjny chwyt pęsetowy trzyma narzędzie pisarskie podejmuje próby budowania wieży z klocków	część posiłku je rękoma zdejmuje czapkę	wskazuje przedmioty, którymi chce się bawić	wykonuje proste polecenia poparte gestem rozpoznaje przedmioty i patrzy na nie, gdy padają ich nazwy	wypowiada wyrazy dźwiękonaśladowcze pojawiają się pierwsze zdania typu „mama”, „daj”
13 miesiący	chodzi samodzielnie	podejmuje próby wrzucania małych przedmiotów do butelki	pije z kubka, ale czasami rozlewa	potrafi bawić się samodzielnie preferuje zabawy czynnościowe	zapytane, gdzie jest jakiś przedmiot, spogląda nań	wypowiada się w gwarze niemowlęcej
14 miesiący	wstaje bez podparcia sprawnie chodzi	bazgrze naśladuje ruch kreślenia linii od lewej do prawej strony kartki	zdejmuje skarpetki i buty	„bada” przedmioty na zasadzie prób i błędów	wykonuje proste polecenia bez wspomagania przez rodziców/ opiekunów	wskazuje na przedmioty, którymi jest zainteresowane

cd. tab. 1

Wiek dziecka	Rozwój motoryki dużej	Rozwój motoryki manualnej	Samodzielność	Rozwój społeczno- -emocjonalny	Słyszanie i rozumienie	Mowa
15 miesięcy	wspina się na schody i meble	wrzuca małe przedmioty do butelki buduje wieżę z większej ilości klocków	podaje próbę czesania włosów używa łyżeczki	wyraża empatię, gdy ktoś płacze odwzajemnia przytulanie jeśli nie potrafi z czymś sobie poradzić, szuka pomocy osoby dorosłej	na prośbę przynosi określone przedmioty wskazuje części ciała	używa od 3 do 5 słów
16 miesięcy	stoi na jednej nodze chodzi do tyłu z pomocą wchodzi na schody	spontanicznie baw się	podnosi i przynosi przedmioty	wstydy się	wskazuje obrazek według nazwy, którą usłyszało	używa od 5 do 10 słów
18 miesięcy	spęta na brzuchu ze schodów siada samodzielnie na małym krześle w pozycji stojącej rzuca piłkę	naśladuje (prymitywnie) kreślenie linii pionowych	wchodzi na krzesło przemieszcza się po domu	wykonuje zadania testu do diagnozy autyzmu u małych dzieci	rozumie określenia „moje” wskazuje osoby po usłyszeniu ich imienia	używa od 10 do 25 słów naśladuje odgłosy zwierząt nazywa obrazki
20 miesięcy	schodzi ze schodów trzymane za rękę	buduje wieżę z 5-6 klocków	zjada posiłek łyżeczką	wyraża swoje emocje podczas zabaw tematycznych	rozumie określenia „jego”, „jej”, „mnie”	używa holofraz – wypowiada „mamusia” i pokazuje na klucze, czyli „to są klucze mamusi”

22 miesiące	krokiem dostawnym wchodzi po schodach, trzymając się poręczy	kreśli pionowe linie naśladuje rysowanie koła	postępuje się łyżką pije z kubka rozpina zamek błyskawiczny	obserwuje inne dzieci w niektórych sytuacjach prezentuje negatywne zachowania	pokazuje 4-5 obrazków zgodnie z ich nazwami pokazuje elementy ubioru zgodnie z ich nazwami	używa od 25 do 50 słów zasób słownictwa zwiększa się od 1 do 2 słów na tydzień
24 miesiące	krokiem dostawnym schodzi po schodach, trzymając się poręczy kopie piłkę	rysuje koło naśladuje kreślenie linii poziomej	pije przez słomkę zdejmuje ubrania	dostosowuje się do obowiązujących zasad	wykonuje złożone polecenia rozróżnia przeciwieństwa	układa dwuwyrzowowe zdania używa ponad 50 słów mówi o sobie po imieniu
28 miesiące	naśladuje chodzenie na palcach	nawleka na sznurki duże koralki odkręca wieczko słoika przewraca po kilka stron książki	sygnalizuje potrzebę skorzystania z toalety	coraz lepiej znośi rozstania z mamą/rodzicami	rozumie „tylko jedno”	używa zaimków: „ja”, „ty”, „mnie” nazywa 10-15 obrazków
30 miesiące	krokiem naprzemiennym wchodzi po schodach, trzymając się poręczy skacze w miejscu	odkręca wieczko słoika przekłada strony książki z pomocą nawleka koralki na sznurek	myje ręce z pomocą myje zęby	naśladuje zachowania i czynności wykonywane przez dorosłych	rozumie przyimki: „do”, „na” („do pudełka”, „na pudełko”)	nazywa przedmioty zgodnie z ich znaczeniem recytuje krótkie rymujące się wierszyki lub znane opowiadania, uzupełnia przy tym brakujące wyrazy

cd. tab. 1

Wiek dziecka	Rozwój motoryki dużej	Rozwój motoryki manualnej	Samodzielność	Rozwój społeczno-emocjonalny	Słyszanie i rozumienie	Mowa
33 miesiące	chodzi synchronicznie	naśladowuje rysowanie krzyża	korzysta z toalety zakłada kurtkę	pomaga w obowiązkach domowych	wskazuje przedmioty zgodnie z ich użyciem lubi słuchać czytanych bajek, opowiadań	wie, jak się nazywa, i podaje swoje imię i nazwisko liczy do trzech
3 lata	wchodzi po schodach bez trzymania się poręczy jeździ na trójkołowym rowerku łapie piłkę (ramiona wyprostowane)	odwzorowuje koło niedokładnie tnie nożyczkami	je zakłada buty bez sznurowadeł rozpina guziki	boi się wymyślonych osób lub rzeczy niechętnie dzieli się, na przykład zabawkami mówi o tym, co myślą inne osoby	grupuje przedmioty zgodnie z ich przeznaczeniem rozpoznaje prąidwidlową wy-mowę nazw przedmiotów, na przykład sanki -sianki rozumie 75% tego, co się do niego mówi	używa ponad 200 słów buduje zdania składające się z trzech wyrazów używa zaimków wypowiada wyrazy w liczbie mnogiej prosi, aby mu coś przeczytać nazywa części ciała i określa ich funkcje
4 lata	stoi na jednej nodze podskakuje na jednej nodze biega łapie piłkę (w wieku 4,5 lat)	odwzorowuje kwadrat wiąże węzeł pisze część imienia	samodzielnie korzysta z toalety myje twarz i ręce oraz zęby zapina guziki sprawnie posługuje się widełcem	nawiązuje przyjaźnie podejmuje zabawy grupowe wyraża emocje, na przykład radość, smutek	na podstawie działania przedmiotów podaje ich nazwy rozumie 100% tego, co się do niego mówi	używa 300-1000 słów używa słów do wyrażania uczuć używa słów związanym z określeniami czasu zadaje pytania i odpowiada na nie może wystąpić rozwojowa niepełność mównia

5 lat	krokiem naprzemiennym schodzi po schodach, trzymając się poręczy skacze na skakance chodzi i skacze do tyłu	odwzorowuje trójkąt potrafi za pomocą klamerki do bielizny przenośnić małe przedmioty wycina nożyczkami pisze swoje imię	smaruje chleb za pomocą noża ubiera się samodzielnie kąpie się samodzielnie	ma grupę kolegów przeprasza za błędy	słucha i odpowiada na proste pytania dotyczące usłyszanego krótkiego opowiadania rozpoznaje usłyszane rymy i tworzy rymy	używa 2000 słów buduje zdania z 6-8 słów zna numer telefonu odpowiada na pytania „dlaczego” opowiada historie, uwzględniając w nich początek, rozwinięcie i zakończenie
6 lat	chodzi gęsiego	odwzorowuje chorągiewkę rysuje romb pisze swoje imię i nazwisko pisze krótkie zdania	wiąże sznurowadła pamięta o przyniesieniu rzeczy	ma przyjaciela tej samej płci gra w gry planszowe rozdóżnia fakty od fikcji lubi chodzić do przedszkola/szkoły	rozumie instrukcje słucha bajek lub opowiadań i rozumie ich morał prawidłowo interpretuje znaki symboliczne pyta o znaczenie słów, których nie rozumie	używa 10 000 słów buduje zdania złożone używa słów do określania stosunków przestrzennych opisuje zdarzenia zna dni tygodnia

Źródło: Opracowanie własne na podstawie J.R. Gerber, T. Wilks, Ch. Erdie-Lalena: *Developmental Milestones: Motor Development*. „Pediatrics in Review” 2010, vol. 31(7). DOI: 10.1542/pir.31-7-267, s. 269-272; I. Michalak-Widera, K. Węsierska: *Kamienie milowe rozwoju mowy dziecka od 0 do 6. roku życia*.

[Konsultacja merytoryczna J. Cieszyńska]. Śląski Oddział Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, 2008. Publikacja plakatowa.

rozwoju motoryki dużej (głuzenie – unoszenie głowy, gaworzenie – siadanie, wypowiedzianie pierwszych wyrazów – stawanie)⁵.

Uznanie indywidualności każdego dziecka i respektowanie jego możliwości rozwojowych jest szczególnie ważne w procesie edukacji, gdyż w wyniku dostosowania jej do dziecka możliwe jest doskonalenie nabytych przez nie umiejętności oraz „nadbudowywanie” wcześniej zdobytej wiedzy. Największe znaczenie ma tu jednak zachodzenie funkcjonalnych zmian w konkretnym okresie rozwojowym dziecka – jest to niezbędne, aby było ono rozwojowo gotowe na „przyjęcie” kolejnych zmian.

Rozwój strukturalny mózgu a zmiany funkcjonalne w układzie nerwowym

Rozwój psychoruchowy opiera się na utrwaleniu zmian funkcjonalnych w układzie nerwowym, czego odzwierciedleniem są zmiany strukturalne w mózgu. Wynikają one między innymi z kontaktu jednostki z otoczeniem oraz wymiany informacji między dzieckiem i środowiskiem⁶. Istnieje więc zależność między rozwojem psychoruchowym a rozwojem nerwowym – „to, do czego dziecko jest zdolne, zależy od stopnia rozwoju jego mózgu. Z kolei rozwój mózgu zależy w znacznej mierze od tego, co i jak często dziecko robi”, czyli z jednej strony rozwój mózgu pozwala na podejmowanie coraz większej liczby działań, a z drugiej strony „stymulacja zwrotna doświadczana w wyniku angażowania się w poszczególne czynności odgrywa istotną rolę pobudzającą do dalszego rozwoju mózgu”⁷. Połączenia synaptyczne utworzone we wczesnym dzieciństwie pod wpływem doznań zmysłowych ulegają modyfikacji, zachodzi tu korelacja między aktywnością neuronów i ich układów aferentnych, co sprzyja tworzeniu końcowych odgałęzień aksonalnych i zanikaniu rozgałęzień niewykorzystywanych. To z kolei optymalizuje i precyzuje połączenia nerwowe oraz

⁵ J. Skibska: *Diagnoza funkcjonalna i symptomy zaburzeń funkcji podstawowych. Wybrane problemy*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska. Kraków: Impuls, 2017.

⁶ M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*. Wyd. 3. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 22.

⁷ H.R. Schaffer: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Red. nauk. A. Brzezińska. Wyd. 1, 3 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 96.

pozwala naprawić „błędy rozwojowe”⁸. Proces „przycinania” synaps rozpoczyna się około 2. roku życia i polega na eliminacji niewykorzystywanych połączeń nerwowych oraz reorganizacji połączeń w taki sposób, aby były one najlepiej dopasowane do wzorców życia dziecka⁹. Dlatego kiedy określone wzorce uczenia się stają się zautomatyzowane, uczymy się szybciej, a nasz własny styl uczenia się staje się lepszy, co wynika z tego, że częściej używane szlaki nerwowe znajdujące się między częścią mózgu a preferowanym zmysłem zostały rozwinięte¹⁰. Ta aktywność funkcjonalna poszczególnych struktur mózgowych jest niezbędna do ich prawidłowego rozwoju, co szczególnie jest widoczne podczas powstawania nowych połączeń nerwowych, których modyfikowalność wynika z aktywności dróg nerwowych, podyktowanej rodzajem bodźców napływających z otoczenia¹¹.

Rozwojowi strukturalnemu mózgu towarzyszy rozwój funkcjonalny; komórki specjalizują się, czyli są „szyte na miarę” (specjalizacja komórek odbywa się na podstawie doświadczeń dziecka). To uczenie się mózgu oparte jest na dwóch systemach nerwowych:

- systemie oczekiwania doświadczenia, który bazuje na ścieżkach nerwowych powstałych w chwili porodu i odnoszących się do gatunku ludzkiego – odruchy i funkcje życiowe potrzebne od zaraz (na przykład oddychanie, temperatura ciała), genetycznie zaprogramowane, „uprzednio zainstalowane” i od początku znające swoje zadania; ścieżkom tym potrzebne jest doświadczenie, by jakość działania systemu była coraz lepsza;
- systemie zależności od doświadczenia, czyli ścieżkach nerwowych, które specjalizują się w wyniku sensorycznych doświadczeń; doświadczenie tworzy i wzmacnia specyficzne połączenia nerwowe oraz odzwierciedla osobisty styl życia człowieka; należy tu zwrócić szczególną uwagę na to, że tworzenie ścieżek nerwowych będących wynikiem doświadczenia wymaga wielokrotności i powtarzalności oddziaływania bodźców¹².

⁸ A.R. Borkowska: *Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń*. W: *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Red. A.R. Borkowska, Ł. Domańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 19.

⁹ H.R. Schaffer: *Psychologia dziecka...*, s. 96-97.

¹⁰ R. Linksmann: *W jaki sposób szybko się uczyć*. Przeł. J. Korpanty. Warszawa: Diogenes - Bertelsmann Media, 2001.

¹¹ M. Kossut: *Neuroplastyczność*. W: *Mózg a zachowanie*. Red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka. Wyd. 3 zm., 4 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

¹² Podaję za: H.R. Schaffer: *Psychologia dziecka...*, s. 97-98.

Ograniczenie bodźców stymulujących rozwój dziecka jest przyczyną występowania opóźnień rozwojowych, samo dojrzewanie bowiem nie wystarczy, by nastąpiły zmiany zachowania. Natomiast ubogość treningów zdolności staje się przyczyną spowolnienia rozwoju psychoruchowego oraz jego zaburzeń, ponieważ mózg, doświadczenie i zachowanie pozostają z sobą w ścisłym związku¹³. Dlatego też wykorzystywanie mózgu w nietypowy sposób może sprzyjać tworzeniu nowych połączeń nerwowych, a poszukiwanie rozwiązań różnych złożonych problemów przyczynia się do uruchomienia procesów myślowych¹⁴. Prowadzone badania potwierdziły, że aktywność intelektualna, regularne ćwiczenia umysłowe oraz kontakty społeczne przyczyniają się do rozwoju nowych neuronów oraz zagęszczenia siatki dendrytowej¹⁵. Natomiast badania dotyczące długotrwałego wzmocnienia synaptycznego pozwoliły na stwierdzenie, że zmiany w fizycznej strukturze mózgu zachodzą pod wpływem doświadczenia oraz modyfikacji chemicznej mózgu będącej wynikiem uczenia się¹⁶. Mózg spośród odbieranych informacji o świecie wykorzystuje tylko niektóre, by z nich – na podstawie zmysłowych procedur odbioru, przetwarzania, przechowywania i przypominania – budować „własny” i spójny świat, natomiast gdy uczestniczy w nowym przeżyciu, na jego fundamencie buduje nowe schematy myślowe¹⁷. Ich utrwalenie odbywa się podczas wielokrotnego oddziaływania tych samych bodźców, co powoduje wzmocnienie połączeń nerwowych; to istotne, bo jeśli nie będą one wykorzystywane, zostaną odrzucone¹⁸.

Mózg dziecka i to, co w nim się dzieje, można porównać do domu w trakcie budowy¹⁹, w którym parter (pień mózgu i układ limbiczny) odpowiada za podstawowe funkcje życiowe, natomiast piętro (kora przedczołowa) za złożone procesy umysłowe, takie jak: myślenie, wyobraźnia i planowanie. Dlatego funkcjonowanie mózgu jest najefek-

¹³ Ibidem, s. 96–97.

¹⁴ S.J. Blakemore, U. Firth: *Jak uczy się mózg*. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 140.

¹⁵ A.D. Bragdon, D. Gamon: *Rozwiń swój umysł. Ćwiczenia dla lewej półkuli mózgu. Zabawy umysłowe oraz strategie, które stymulują pozytywne emocje i rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów*. [Przeł. R. Waliś]. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber, 2010, s. 12–13.

¹⁶ S.J. Blakemore, U. Firth: *Jak uczy się mózg...*, s. 138.

¹⁷ Y. Wind, C. Crook, R. Gunther: *Umysł nasze prawdziwe oczy*. Przeł. D. Bakalarz. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA, 2006.

¹⁸ H.R. Schaffer: *Psychologia dziecka...*, s. 98.

¹⁹ D.J. Siegel, T.P. Bryson: *Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka*. Przeł. N. Radomski. Poznań: Rebis, 2013, s. 56–60.

tywniejsze wtedy, gdy parter i piętro są z sobą zintegrowane za pomocą metaforycznych schodów będących gwarantem współdziałania mózgu jako całości. Jednak by do tego doszło, nasz mózg, a szczególnie jego piętro, przez kilka lat musi być placem budowy; parter jest rozwinięty w chwili narodzin, a piętro przechodzi wieloletnią przebudowę, w wyniku której jednostka nabywa zachowania, wiedzę i umiejętności.

Funkcjonalne różnice indywidualne a personalizacja aktywności poznawczej dziecka

Różnice indywidualne w zakresie czynności poznawczych dotyczą zdolności i inteligencji, ale również sposobu funkcjonowania jednostki – jej stylu poznawczego, czyli repertuaru zachowań poznawczych ujawniających się szczególnie w sytuacjach zadaniowych oraz odpowiadających indywidualnym potrzebom jednostki²⁰. Różnice indywidualne można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach jako²¹:

1. Procesy poznawcze zaangażowane w uczenie się i stanowiące jego komponenty: spostrzeganie, zapamiętywanie i gotowość do odtwarzania (przypominanie) – traktowane jako indywidualne cechy, bez szerszego kontekstu funkcjonowania człowieka.
2. Style poznawcze, które są typowe dla jednostki w odniesieniu do jej funkcjonowania w zakresie czynności intelektualnych oraz poznawczych²² i stanowią jej indywidualne preferencje poznawcze.

Style poznawcze tworzą więc element superłącza umożliwiającego szybkie uczenie się. Prowadzone badania²³ wykazały, że gdy odbieramy informacje, początkowo korzystamy ze wszystkich zmysłów, jednak z czasem zaczynamy preferować jeden zmysł, dlatego łatwiej uczymy się w określony sposób, gdyż przyswajany materiał dociera do naszego mózgu preferowaną drogą – odpowiadającą naszemu stylowi uczenia się. Mimo że poznajemy otaczający świat polisensorycznie, to jednak preferowany system sensoryczny jest uruchamiany przez nas odruchowo i stanowi element specyficznego „okablowania” neurologiczne-

²⁰ A. Matczak: *Style poznawcze*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

²¹ J. Dyrda: *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Wyd. 2. zm. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2004, s. 60–61.

²² H.A. Witkin: *A Cognitive-Style Approach to Cross-Cultural Research*. „International Journal of Psychology” 1967, vol. 2(4). DOI: 10.1080/00207596708247220.

²³ R. Linksmann: *W jaki sposób szybko się uczyć...*

go determinującego naszą osobistą strategię uczenia się²⁴. W związku z tym między dziećmi w tym samym wieku istnieją różnice w zakresie zdolności do uczenia się. Występowanie indywidualnych różnic funkcjonalnych wynika z istnienia rozbieżności pomiędzy samodzielnym wykonywaniem zadań przez dziecko a ich wykonywaniem przy pomocy osób dorosłych, czyli różnic pomiędzy aktualnym a potencjalnym poziomem rozwoju dziecka²⁵. Obszar ten został nazwany obszarem kompetencyjnym²⁶ i jest przestrzenią rozwojową, w której dziecko ujawnia swoją gotowość do wychodzenia poza i ponad aktualne możliwości poznawcze.

Różnice funkcjonalne między dziećmi warunkują zróżnicowany odbiór przez nie tych samych treści²⁷. Problem ten jest widoczny szczególnie w trakcie „masowego” nauczania – dziecko, pomimo indywidualnych preferencji poznawczych, zostaje „wtłoczone” w zbiorowe wymagania stawiane przez nauczyciela i „musi” uczyć się tych samych treści co inne dzieci i w taki sam jak one sposób. Jakość uczenia byłaby jednak dużo wyższa, gdyby nauczyciel umożliwił dziecku korzystanie z preferowanych przez nie dróg poznania i pozwolił mu na utrwalanie treści i umiejętności w dostosowany do jego stylu uczenia się sposób – by na fundamencie dziecko mogło budować „nowe” poznanie.

Korzystanie z wiedzy na temat różnic funkcjonalnych między dziećmi umożliwia personalizację aktywności poznawczej rozumianej jako uwzględnianie w procesie edukacji indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych dziecka. Personalizacja aktywności poznawczej dziecka pozwala optymalnie wykorzystywać jego potencjał rozwojowy oraz sprzyja jakościowemu przyswajaniu wiedzy i umiejętności, a także nabywaniu nowych doświadczeń poznawczych.

Stosowanie personalizacji aktywności poznawczej w działaniach edukacyjnych znajduje swoje uzasadnienie w badaniach neuropsychologicznych, które potwierdziły, że „interakcje nowych informacji ze starym śladem pamięciowym i asocjacje nowego śladu ze starym ułatwiają proces zapamiętywania. [...] Aktywacja neuronów należących do nowego śladu pamięciowego przez silnie pobudzony stary ślad może,

²⁴ C. Rose, M. Taraszkiewicz: *Atlas efektywnego uczenia (się)*. Il. J. Kępiński. Zdj. T. Ślęzak. Wyd. 2. Warszawa: Transfer Learning Solutions, 2010.

²⁵ A.L. Brown, R.A. Ferrara: *Poznanie strefy najbliższego rozwoju*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Zys i S-ka, 1994, s. 218.

²⁶ L.S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971, s. 54.

²⁷ J. Dyrda: *Style uczenia się dzieci dyslektycznych...*

na drodze heterosynaptycznej facylitacji, zwiększyć pobudzenie w obwodach należących do nowego śladu”²⁸. W edukacji ważne jest więc podążanie za dzieckiem, pobudzanie go do aktywności intelektualnej, dawanie mu czasu na utrwalanie zdobywanych wiadomości i umiejętności oraz nabywanie nowych, opartych na przyswojonych wcześniej, i to z wykorzystaniem preferowanego stylu uczenia się. Tylko taka organizacja procesu uczenia się przyczyni się do zmian jakościowych w jego obrębie. Potwierdzeniem tego są wyniki prowadzonych w okresie ostatnich 10 lat badań²⁹, w których stwierdzono, że wykonywanie wzbogaconych ćwiczeń poznawczych zwiększa tempo pojawiania się nowych neuronów w strukturach mózgowych, w tym w korze przedczołowej (odpowiedzialnej za złożone procesy decyzyjne) i hipokampie (odpowiadającym za procesy pamięciowe). Wyniki badań pozwoliły na wysunięcie wniosku, że aktywność poznawcza stymuluje powstawanie lokalnych połączeń nerwowych, ale – co najistotniejsze – odpowiada za migrację neuronów do miejsc w różnych częściach mózgu, gdzie pełnią one określone funkcje³⁰. Im aktywność poznawcza jest bardziej specyficzna i intensywna, tym więcej powstaje długich połączeń nerwowych, co ma szczególne znaczenie dla złożonych funkcji mózgowych będących rezultatem skomplikowanych interakcji między neuronami położonymi lokalnie oraz w znacznej odległości. Im sieć takich połączeń jest gęstsza, tym większa jest wydolność sieci neuronalnej³¹. Dlatego w pracy z dzieckiem powinniśmy uznać za nadrzędną taką aktywność poznawczą, która przyczyni się do zagęszczenia połączeń nerwowych, ponieważ „angażując się w żywe aktywności umysłowe, zmieniamy własne mózgi”³².

Kluczem do rozwoju i efektywnej (sprzyjającej rozwojowi) edukacji dziecka powinna być interakcja między nauczycielem (wiedzącym więcej) i dzieckiem-ucznem (uczącym się i rozwijającym się) zwana „budowaniem rusztowania”³³; interakcja ta jest procesem responsywnego uczenia się opartym na wzajemnym „dostrajaniu” obojga. To „dostrajanie” i „budowanie rusztowania” jest warunkiem „wrażli-

²⁸ M. Kossut: *Neuroplastyczność...*, s. 612.

²⁹ E. Goldberg: *Jak umysł rośnie w siłę gdy mózg się starzeje*. Przeł. M. Guzowska. Red. nauk. pol. wyd. M. Harciarek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014, s. 261.

³⁰ Ibidem, s. 265.

³¹ Ibidem, s. 266.

³² Ibidem, s. 267.

³³ E. Filipiak: *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej*. W: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Red. E. Filipiak. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArsStudio, 2015, s. 19–26.

wego” nauczania, którego wynikiem jest uruchamianie funkcjonowania dziecka w klimacie inicjatywnej współpracy – takiej, w której pomaga się dziecku osiągać cele poszczególnych zadań, nie wykonuje się ich jednak za dziecko. To oznacza, że nauczyciel w procesie budowania rusztowania odwołuje się do posiadanej przez dziecko wiedzy (by na jej podstawie mogło ono odkryć nową), a poziom wsparcia dostosowuje do aktualnego poziomu kompetencji dziecka.

Podsumowanie

„Człowiek przychodzi na świat wyposażony w system potencjalnych, nieodzownych do życia zdolności poznawczych. Zdolności te warunkują procesy regulowania i rozwijania informacyjnych relacji osoby [...] ze środowiskiem zewnętrznym i wewnętrznym, przetwarzanie i wytwarzanie różnych postaci informacji. Są nazywane zdolnościami do odczuwania, poznawczego kontrolowania i oceniania, uczenia się, rozpoznawania, poznawania, badania i zapamiętywania”³⁴. To, czy te wymienione zdolności poznawcze będą rozwijane i doskonałe w biegu życia jednostki, w dużej mierze zależy od optymalizacji ich wykorzystania nie tylko w życiu codziennym, ale przede wszystkim w procesie szeroko pojętej edukacji. Dlatego bardzo ważne jest, aby w przedszkolu i szkole dziecko traktowane było jako indywidualność, ponieważ z powodu różnic rozwojowych w przestrzeni zadaniowej funkcjonuje inaczej niż jego rówieśnicy. Z tym wiążą się oczekiwania i wymagania dotyczące personalizacji działań wspierających, które można przedstawić jako instrukcję tego, co powinien nauczyciel, aby edukacja gwarantowała zachodzenie jakościowych zmian w dziecku. Nauczyciel-przewodnik „doprowadza do rozwiązania zadania etapami, dostarczając wsparcia, podając właściwe instrukcje, nie spieszy się jednak i nie skraca drogi rozumowania, nie doprowadza do zbyt pośpiesznego uogólniania. Daje czas na myślenie, rozumowanie, wnioskowanie. Jego działanie i współpracę z dzieckiem cechuje czasowość, reagowanie w porę i dostrajanie się do możliwości dziecka”³⁵. Za najważniejsze należy uznać te wskazówki, które decydują o optymalizacji zmian, dlatego szczególnego znaczenia nabiera tu uznanie przez nauczyciela

³⁴ W. K o j s: *Edukacyjne problemy zaufania, zwątpienia i nadziei*. W: *Edukacja jutra. W poszukiwaniu formuły współczesnej edukacji*. Red. K. D e n e k, A. K a m i ń s k a, P. O l e ś n i e w i c z. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2015, s. 35.

³⁵ E. F i l i p i a k: *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci...*, s. 20.

indywidualizacji funkcjonalnej dziecka poprzez „dostrojenie się” – towarzyszenie dziecku w procesie zmian oraz dostosowanie przestrzeni edukacyjnej do możliwości dziecka.

Bibliografia

- Blakemore S.J., Firth U.: *Jak uczy się mózg*. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*. Wyd. 3. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- Borkowska A.R.: *Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń*. W: *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Red. A.R. Borkowska, Ł. Domańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Bragdon A.D., Gamon D.: *Rozwiń swój umysł. Ćwiczenia dla lewej półkuli mózgu. Zabawy umysłowe oraz strategie, które stymulują pozytywne emocje i rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów*. [Przeł. R. Waliś]. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber, 2010.
- Brown A.L., Ferrara R.A.: *Poznanie strefy najbliższego rozwoju*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Zys i S-ka, 1994.
- Dyrda J.: *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Wyd. 2. zm. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2004.
- Filipiak E.: *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej*. W: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Red. E. Filipiak. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArsStudio, 2015.
- Gawor M.: *Rozwój dziecka od okresu noworodkowego do 3. roku życia*. W: *Wybrane zagadnienia z pediatrii i pielęgniarstwa pediatrycznego. Podręcznik dla studentów pielęgniarstwa i położnictwa*. Red. L. Sochacka, A. Wojtyłko. T. 1. Opole: Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa–Studio Impreso Przemysław Biliczak, 2012.
- Gerber R.J., Wilks T., Erdie-Lalena Ch.: *Developmental Milestones: Motor Development*. „Pediatrics in Review” 2010, vol. 31(7). DOI: 10.1542/pir.31-7-267.
- Goldberg E.: *Jak umysł rośnie w siłę gdy mózg się starzeje*. Przeł. M. Guzowska. Red. nauk. pol. wyd. M. Harciarek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.

- Kojs W.: *Edukacyjne problemy zaufania, zwątpienia i nadziei*. W: *Edukacja jutra. W poszukiwaniu formuły współczesnej edukacji*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2015.
- Kossut M.: *Neuroplastyczność*. W: *Mózg a zachowanie*. Red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka. Wyd. 3 zm., 4 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Linksmann R.: *W jaki sposób szybko się uczyć*. Przeł. J. Korpanty. Warszawa: Diogenes – Bertelsmann Media, 2001.
- Masaru Ibuka: *Kindergarten is Too Late!* New York: Simon and Schuster, 1977.
- Matczak A.: *Style poznawcze*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Michalak-Widera I., Węsierska K.: *Kamienie milowe rozwoju mowy dziecka od 0 do 6. roku życia*. [Konsultacja merytoryczna J. Cieszyńskiej]. Śląski Oddział Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. 2008. Publikacja plakatowa.
- Rose C., Taraszkiewicz M.: *Atlas efektywnego uczenia (się)*. Il. J. Kępiński. Zdj. T. Ślęzak. Wyd. 2. Warszawa: Transfer Learning Solutions, 2010.
- Schaffer H.R.: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Red. nauk. A. Brzezińska. Wyd. 1, 3 dodr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Siegel D.J., Bryson T.P.: *Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka*. Przeł. N. Radomski. Poznań: Rebis, 2013.
- Skibska J.: *Diagnoza funkcjonalna i symptomy zaburzeń funkcji podstawowych. Wybrane problemy*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska. Kraków: Impuls, 2017.
- Skibska J.: *Myśl L.S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka*. W: *Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. [Edukacja Jutra]. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, 2014.
- Wind Y., Crook C., Gunther R.: *Umysł nasze prawdziwe oczy*. Przeł. D. Bakalarz. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA, 2006.
- Witkin H.A.: *A Cognitive-Style Approach to Cross-Cultural Research*. „International Journal of Psychology” 1967, vol. 2(4). DOI: 10.1080/00207596708247220.
- Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971.

Joanna Skibska

Functional Individualization as a Result of Developmental Differences in Children

Summary: The text is an overview of the latest research on structural changes occurring in the brain, and resulting from them functional changes in the nervous system. It also indicates the dependencies that occur between the psychophysical development of children and their functioning within the assignment space. For these reasons, the author of the article points to the importance of personalization of education, which would allow for qualitative changes in the child that will result from the learning process adapted to their developmental capabilities. Adaptation is understood here as the teacher's conscious recognition of the child's functional individualization and the "tuning" of the education process to the child's needs and cognitive abilities.

Keywords: developmental milestones, functional individualization, cognitive activity, cognitive preferences, personalization of education

Joanna Skibska

Funktionale Individualisierung als Ergebnis der Unterschiede in der Kinderentwicklung


Zusammenfassung: Der Text handelt von den neuesten Untersuchungen zu den strukturellen Veränderungen im Gehirn und von den daraus resultierenden funktionellen Veränderungen des Nervensystems. Dargestellt werden die Wechselbeziehungen zwischen der psychophysischen Entwicklung eines Kindes und dessen Funktionieren im Aufgabenbereich. Aus diesen Gründen macht die Autorin auf die Bedeutsamkeit der Personalisierung der Bildung aufmerksam, die zum qualitativen Wandel beim Kind führen kann, der aus dem an seine Entwicklungsmöglichkeiten angepassten Lernprozess resultiert. Unter Anpassung versteht man hier die bewusste Akzeptanz der funktionalen Individualisierung eines Kindes durch die Lehrperson und die „Abstimmung“ des Bildungsprozesses auf seine Bedürfnisse und dessen kognitive Fähigkeiten.

Schlüsselwörter: Entwicklungsmeilensteine, funktionale Individualisierung, kognitive Aktivität, kognitive Präferenzen, Personalisierung der Bildung



Dominik Lalak

Uniwersytet Warszawski

 <https://orcid.org/0000-0003-4786-2663>

Dwuwymiarowa koncepcja szczęścia (hedonizm i eudajmonia) oraz jej osobowościowe korelaty w perspektywie psychologicznych badań narracyjnych*

Wprowadzenie

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje szczęście jako jeden z czynników wyznaczających jakość życia jednostki w kontekście jej celów, wyznawanego systemu wartości oraz kultury, w obrębie której jednostka funkcjonuje. Szczęście przejawia się w różnych formach aktywności, sposobie postrzegania siebie i autorefleksji¹. Według przytoczonej definicji, dobrostan nie jest samoistnym bytem, lecz funkcjonuje w powiązaniu z wieloma czynnikami, wpływającymi również na jego postrzeganie. Przekłada się to na trudności w badaniu i operacjonalizowaniu dobrostanu. Warto jednak poszukiwać rzetelnych wskaźników pozwalających mierzyć poczucie szczęścia.

W naszej europejskiej kulturze wraz ze wzrostem dobrobytu zaczęto zwracać uwagę na konieczność poszukiwania nowych sposobów mierzenia jakości życia (PKB *per capita* jest miarą zdecydowanie niewystarczającą). Ma to szczególne znaczenie w obliczu problemów

* Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej zatytułowanej: *Dwuwymiarowa koncepcja szczęścia (hedonizm i eudajmonia) oraz jej osobowościowe korelaty w perspektywie badań narracyjnych*, przygotowanej i obronionej w 2016 r. na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem prof. dr. hab. Andrzeja Nowaka.

¹ M. Weber-Rajek et al.: *Wpływ zasobów psychicznych na jakość życia chorych po udarze niedokrwinnym mózgu*. „Journal of Health Science” 2014, vol. 4(9).

naszego regionu, takich jak liczba popełnianych samobójstw, starzenie się społeczeństwa, uzależnienia oraz przewlekłe choroby cywilizacyjne². To właśnie pod wpływem tych zjawisk i procesów, pomimo wysokiego wskaźnika zamożności nieprzekładającego się w jednoznaczny sposób na poziom satysfakcji jednostki z życia, trwają poszukiwania czynników mogących oddziaływać na postrzeganie i przeżywanie szczęścia.

Sposób postrzegania i rozumienia życia można wyrazić w narracji. Narracja to inaczej opowiadanie, które ma charakter komunikacyjny – ludzie zwykle opowiadają komuś swoją historię, wyrażającą ich sposób rozumienia świata. Stosują w tym celu autonarrację, przedstawiającą ich subiektywny obraz i postrzeganie rzeczywistości³. Obiektem rozważań naukowych jest między innymi to, jak ludzie z własnej perspektywy przetwarzają i rozumieją różne elementy narracji dotyczących szczęścia (ocena szczęścia bohaterów narracji) oraz jak sami czują się szczęśliwi („Jak oceniasz swoje szczęście?”). W kontekście zmiennych psychologicznych rozważane są takie elementy, jak cechy osobowości jednostki⁴, jej autodeterminacja⁵. Konfiguracja poszczególnych elementów może stanowić o tym, co poszczególni ludzie rozumieją przez słowo „szczęście”.

Prezentowane badania empiryczne nawiązują do Dana P. McAdamsa trójstopniowej teorii struktur narracyjnych⁶ oraz Janusza Czapińskiego cebulowej teorii szczęścia⁷. Celem badań jest empiryczna weryfi-

² P.F. Grad: *The Preamble of the Constitution of the World Health Organization*. „Bulletin of the World Health Organisation” 2002, vol. 80(2); World Health Organization: *The Happiness Effect*. „Bulletin of the World Health Organization” 2011, vol. 89. DOI: 10.2471/BLT.11.020411.

³ J. Trzebiński: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

⁴ J. Strelau: *Osobowość jako zespół cech*. W: *Psychologia – Podręcznik akademicki*. T. 2: *Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

⁵ E.L. Deci, R.M. Ryan: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press, 1985.

⁶ D.P. McAdams, L.J. Pals: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press, 1985.

⁷ J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011; J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2013; J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2015*.

kacja dwóch filozoficznych modeli szczęścia: hedonizmu i eudajmonii, opierających się na zaprezentowanych teoriach McAdamsa i Czapińskiego w kontekście czynników osobowościowych mających kluczowe znaczenie w ocenie poczucia szczęścia.

Filozoficzno-psychologiczny kontekst badań

Pojęcie szczęścia wywodzi się z filozofii, w której potrzeba dobrego życia jest uniwersalnym dążeniem człowieka. Interpretacja tego terminu ma jednak źródła zarówno filozoficzne, jak i psychologiczne.

Hedonizm i eudajmonia – kontekst filozoficzny

W filozofii starożytnej daje się wyróżnić różne koncepcje szczęścia, ale najbardziej znane są dwie – hedonistyczna (Arystyp z Cyreny, Epikur) oraz eudajmonistyczna (Arystoteles)⁸. Nie wykluczają się one wzajemnie, chociaż często były tak postrzegane – hedonizm jako dążenie do życia przyjemnego, eudajmonia jako dążenie do życia moralnego. Granice między tymi ujęciami nie są jednak wyraziste i pozostawiają obszar do dalszych interpretacji i eksploracji.

Hedonizm oznacza nadrzędne znaczenie przyjemności w zaspokajaniu ludzkich potrzeb niezbędnych do poprawnego funkcjonowania. Przyjemne doznania są utożsamiane z poczuciem szczęścia, wynikającym z odczuwania radości bądź euforii na poziomie fizycznych bodźców oraz doświadczeń. Obiektem sprawiającym poczucie zadowolenia jest najczęściej jakaś konkretna rzecz (bądź doznanie), której można przypisać określone fizycznie wartości⁹. W badaniach z serii „Diagnoza społeczna” hedonizm określono jako nastawienie na osiągnięcie konkretnego rezultatu wiążącego się z doświadczeniem stanu przyjemności oraz minimalizacji poczucia cierpienia, bez jednoczesnego wnikania w istotę celu i sposobów dążenia do jego realizacji¹⁰. Koj-

Warunki i jakość życia Polaków. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2015.

⁸ T. Kanaś: *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015.

⁹ W. Tatariewicz: *Dzieje sześciciu pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

¹⁰ J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011...*; *Idem: Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013...*; *Idem: In-*

rzyć się to może z prowadzeniem intensywnego życia towarzyskiego, uprawianiem sportów ekstremalnych albo ciągłym i nieskrępowanym oddawaniem się różnego rodzaju rozrywkom. Tego typu aktywności niewątpliwie przynoszą poczucie przyjemności, a także szczęścia osobom nie lubiącym nudy i monotonii.

Z kolei pojęcie „eudajmonia” wywodzi się z nauk Arystotelesa, który pojmował szczęście obiektywnie – jako zasób skumulowanych dóbr i atrybutów dostępnych człowiekowi, których posiadanie gwarantowało mu poczucie zadowolenia¹¹. Widać tu różnicę między eudajmonią a hedonizmem; szczęście – według Arystotelesa – jest czymś więcej niż proste uczucie przyjemności i zadowolenia.

Współcześnie eudajmonia jest rozumiana jako droga do osiągnięcia tego, co zdaniem człowieka jest warte starań i nadaje jego życiu sens oraz znaczenie; takie pojmowanie eudajmonii znalazło zastosowanie w „Diagnozie społecznej”¹². Warto dodatkowo zaznaczyć, że pojęcie „eudajmonia” nie jest tak wyraźne i jednoznaczne jak pojęcie „hedonizm”, bo u jej podstaw nie leży szczególna grupa doznań, a do takiej odwołują się hedoniści¹³. Eudajmonia skupia się na wartościach abstrakcyjnych, których zakres semantyczny nie zawsze jest ostro zaznaczony, stąd też możliwe różnice w jej definiowaniu.

Istotą hedonizmu jest dążenie ku określonym stanom, również fizycznie pojmowanej przyjemności i radości, oraz stanom emocjonalnym wynikającym z posiadania określonych dóbr¹⁴. Eudajmonia zaś to ogólne zadowolenie wynikające ze sposobu postępowania, realizacji celu albo bilansu posiadanych zasobów¹⁵. Zakres dążeń i wartości przynoszących szczęście ma w przypadku hedonizmu charakter konkretny, a w przypadku eudajmonii – bardziej ogólny.

indywidualna jakość życia. W: *Diagnoza społeczna 2015...*; W. Tatariewicz: *O szczęściu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.

¹¹ A. Nawrocka: *Problem szczęścia w filozofii Cyserona*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.

¹² J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011...*; Idem: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013...*; Idem: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2015...*

¹³ W. Tatariewicz: *O szczęściu...*

¹⁴ W. Tatariewicz: *Dzieje szczęściu pojęć...*

¹⁵ Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł., wstępem i koment. opatrzyła D. Gromska. Wyd. 1, dodr. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Psychologiczny kontekst badań

Przedmiotem badania były narracje dotyczące poczucia szczęścia oraz czynników determinujących jego ocenę. Procedura wymagała odwołania się do badań i teorii dobrostanu psychicznego. Jedną z przywołanych koncepcji, jak już podano we wprowadzeniu, jest teoria struktur narracyjnych Dana P. McAdamsa¹⁶, a drugą – cebulowa teoria szczęścia Janusza Czapińskiego¹⁷.

Teoria struktur narracyjnych

Teoria McAdamsa opisuje sposób powstawania schematów narracyjnych określających poszczególne wartości, jakie odgrywają znaczenie w życiu każdego człowieka. Narracje te dotyczą także szczęścia.

Strukturami narracyjnymi można, w uproszczeniu, określić wszystkie mechanizmy poznawcze, skrypty, procedury oraz motywacje, które regulują i wpływają na sposób myślenia, interakcje oraz styl działania jednostki, dzięki czemu pozwalają jej określić, kim ona jest, na podstawie całości jej wszelkich oddziaływań¹⁸. McAdams w swoim opisie sposobu tworzenia opinii i kategoryzacji w ludzkiej psychice dzieli mechanizmy narracji na trzy odrębne poziomy różniące się pod kątem ogólności i złożoności zawartych danych oraz sposobu konsolidacji poszczególnych rodzajów treści napływających do wnętrza umysłu.

Poziom pierwszy jest najbardziej ogólnym i zgeneralizowanym szczeblem struktur narracyjnych. Na tym poziomie zawierają się proste, mierzalne, linearne cechy danej osoby, niewymagające wyraźnego kontekstu sytuacyjnego, aby możliwe było wnioskowanie na

¹⁶ D.P. McAdams: *What Do We Know When We Know a Person?* „Journal of Personality” 1995, vol. 63(3).

¹⁷ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej: szkic osobisty*. W: *Jednostka i społeczeństwo*. Red. M. Lewicka, J. Grzelak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002; J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

¹⁸ E. Dryll: *Homo narrans – wprowadzenie*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. Dryll, A. Cierpka. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2004; M. Straś-Romanowska: *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*. W: *Psychologia małych i wielkich narracji*. Red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. Warszawa: Eneteia, 2010.

ich temat¹⁹. Można opisać nasilenie tych cech oraz badać je za pomocą kwestionariuszy odnoszących się do całej populacji²⁰. Do tego poziomu można zaliczyć między innymi neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, sumienność i ugodowość, czyli cechy wchodzące w skład Wielkiej Piątki²¹. Funkcjonowanie narracji na poziomie pierwszym można opisać następująco. Kiedy kogoś poznajemy, mamy niewielką ilość informacji o nowej osobie, możemy określić jej wygląd, płeć i oszacować pojedyncze cechy na podstawie pierwszego wrażenia, ewentualnie możemy się o tej osobie dowiedzieć czegoś od innych znajomych. To jednak wciąż nie będzie wiedza wykraczająca poza tę zdobytą w bezpośrednim, ale ograniczonym kontakcie. W ten sposób powstaje pierwszy poziom struktur narracyjnych – to nim na samym początku dysponujemy wraz z podstawowymi linearnymi danymi na temat nowej osoby, rzeczy bądź interesującego nas obszaru, o którym chcemy posiadać bogatszą wiedzę²².

Na drugim poziomie mechanizmu narracji zawarte są bardziej szczegółowe, specyficzne i subiektywne konstrukty dotyczące osoby. Określone w nich informacje są kilkunymiarowe, nieporównywalne oraz zależne od danego kontekstu i warunków w nim występujących²³. Konstrukty te umożliwiają zdobycie informacji o indywidualności istoty ludzkiej, rozbudowują przy tym wiedzę z poprzedniego poziomu. Na tej kondygnacji zawarte są treści dotyczące między innymi motywów, wartości, mechanizmów obronnych, osobistych celów i dążeń, wizualizacji przebiegu poszczególnych zdarzeń, stylów przywiązania, zadań życiowych, schematów relacji z innymi, jak i skrypty umiejętności oraz talentów²⁴. Można w pewnym uproszczeniu mówić tutaj, że na drugim poziomie mamy do czynienia z wiedzą, którą nabywamy poprzez bezpośrednią interakcję z ludźmi. Z czasem uzyskujemy coraz więcej szczegółów, a one poddawane są w umyśle poznawczemu procesowi obróbki i konsolidacji. Wiedza staje się w ten sposób bardziej usystematyzowana, a także ma elementy charakterystyczne dla nas samych, takie jak nasza własna opinia, refleksja, gust, kategoryzacja²⁵. Jeśli z poznaną osobą spędzamy dużo czasu i znamy ją naprawdę długo, to wiemy na jej temat zdecydowanie więcej niż

¹⁹ D.P. M c A d a m s: *What Do We Know When We Know a Person?...*

²⁰ Ibidem.

²¹ J. S t r e l a u: *Osobowość jako zespół cech...*

²² D.P. M c A d a m s: *What Do We Know When We Know a Person?...*

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem; E. D r y l l: *Homo narrans – wprowadzenie...*

ktoś, kto ma z nią przelotny kontakt. Oznacza to, że nasza wiedza wkroczyła na drugi poziom.

Trzeci, ostatni segment jest najbardziej złożoną konstrukcją struktur narracji, można wręcz mówić o szczyblu autonarracji. Ramy tego poziomu mają przynieść odpowiedź na pytanie „Kim jest dana jednostka?”. Zawarta jest tutaj subiektywna identyfikacja osoby oraz skrypty i procedury tworzące całość i ciągłość realizacji jej całego ludzkiego życia²⁶. Cała wiedza na tym poziomie jest zinternalizowana i dostępna przede wszystkim w umyśle jednostki. Struktura tego szczybla przypomina opowieść, której głównym bohaterem jest konkretny człowiek. Służyć to ma przede wszystkim poczuciu spójności i kompletności jednostki oraz nadawać sens jej życiu i konkretnym działaniom, których się podejmuje²⁷. Kiedy ktoś staje nam się naprawdę bliski, pojawia się przeświadczenie mogące graniczyć z twierdzeniem, że jest częścią nas – wtedy cała zgromadzona wiedza na ten temat jest przetworzona w taki sposób, abyśmy mogli się z nią identyfikować²⁸. Dana osoba bądź obszar zainteresowań jest wtedy częścią naszej tożsamości, staje się w bezpośredni sposób z nami powiązany. Co więcej, zdajemy sobie z tego sprawę wyłącznie my sami do tego stopnia, że żadne słowa ani opisy nie mogą oddać w pełni tego, co my czujemy w tym zakresie, nawet gdybyśmy chcieli to zrelacjonować innym²⁹.

Cebulowa teoria szczęścia

Do szczęścia w wymiarze psychologicznym odnosi się Janusza Czapieńskiego cebulowa teoria szczęścia. Jej korzenie sięgają nurtu rozważań dotyczących pozytywnych stron ludzkiej psychiki zwanego psychologią pozytywną. Praca jej twórcy Martina Seligmana polegała przede wszystkim na teoretycznym sformułowaniu nowych założeń, które miały zwrócić uwagę na słabo poruszane obszary w przedmiocie badań psychologów. Seligman zauważył, że w XX wieku badacze próbujący zgłębić tajemnice ludzkiej psychiki za bardzo skupiali się na przeszłości człowieka, na jej negatywnych aspektach³⁰. W tamtych podejściach człowiek pozostawał bierny wobec otaczającego go środo-

²⁶ D.P. M c A d a m s, L.J. P a l s: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour...*

²⁷ Ibidem.

²⁸ D.P. M c A d a m s: *What Do We Know When We Know a Person?...*

²⁹ Ibidem; J. T r z e b i ń s k i: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*

³⁰ M.E.P. S e l i g m a n: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka...*

wiska i różnorodnych bodźców oddziałujących na niego³¹. Seligman przemyślał takie ujęcie i zaproponował stworzenie nurtu w badaniach psychologicznych stawiającego w centrum zainteresowań mocne strony człowieka i płynącą z nich siłę do osobistego spełnienia (szczęścia) – nazywał ów nurt psychologią pozytywną³². Głosił potrzebę wyróżnienia wartości, które nadają życiu ludzkiemu sens, przynosząc satysfakcję i przyjemność.

Postulaty psychologii pozytywnej znajdują szerokie zastosowanie w praktyce terapeutycznej, na co wskazują wyniki badań dotyczących skuteczności interwencji wobec osób cierpiących na zaburzenia nastroju, zmagających się z uzależnieniami, a także poszukujących silnych stron własnej osobowości³³. Psychologia pozytywna znajduje zastosowanie także w nurcie badań narracyjnych. Dan P. McAdams prowadził prace dotyczące znaczenia ważnych wydarzeń w życiu człowieka, rozumianych w kategorii przemiany życiowej, na poprawę dobrostanu psychicznego jednostki³⁴. Wyniki prac świadczą o korzystnym wpływie metod narracyjnych na poprawę funkcjonowania psychicznego osób badanych³⁵.

Teoretyczną odpowiedzią na postulaty Seligmana jest właśnie koncepcja Czapińskiego. Cebulowa teoria szczęścia odwołuje się w swoich założeniach do metafory cebuli. Autor wyróżnia trzy warstwy szczęścia, hierarchicznie uporządkowane i zależne od siebie³⁶. Odzwierciedlać one mają trzy poziomy dobrostanu psychicznego.

Pierwszy z nich, zwany „wolą życia”, jest najgłębszą, a nawet zdefiniowaną genetycznie strukturą ludzkiego szczęścia. Ta warstwa wyznacza potencjalnie stały poziom zadowolenia jednostki, pełni rolę regulatora, który niezależnie od czynników zewnętrznych zwykle dąży do przywrócenia optymalnego poziomu poczucia szczęścia w bardziej zewnętrznych warstwach cebuli, tych wystawionych na bezpośrednie

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ N.L. Sin, S. Lyubomirsky: *Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: A Practice-friendly Meta-analysis*. „Journal of Clinical Psychology: In Session” 2009, vol. 65(5).

³⁴ J.J. Bauer, D.P. McAdams: *Personal Growth in Adults Stories of Life Transitions*. „Journal Personal” 2004, vol. 72(3).

³⁵ B.A. Esterling et al.: *Empirical Foundations for Writing in Prevention and Psychotherapy: Mental and Physical Health Outcomes*. „Clinical Psychology Review” 1999, vol. 19(1).

³⁶ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; *I d e m*: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

działanie świata zewnętrznego³⁷. Schematem funkcjonowania wola życia odpowiada filozoficznemu pojęciu eudajmonii.

Drugi poziom dobrostanu psychicznego odpowiada z kolei subiektywnie doświadczanej wartości życia, która jest także określana mianem „dobrostanu subiektywnego”. Składają się na niego ogólne wartości: ocena dotychczasowego przebiegu życia, wrażenia emocjonalne związane z różnymi wydarzeniami, zarówno dotyczącymi teraźniejszości, jak i tymi odległymi, rozciągniętymi w czasie. Poziom ten wyznacza standardy przynoszące konkretnej osobie największą satysfakcję³⁸. Jak można zauważyć, ta struktura może łączyć w sobie wartości hedonistyczne (odwołujące się do kluczowego znaczenia emocji) oraz eudajmonistyczne (wyznaczanie istoty poszczególnych dążeń jednostki na przestrzeni jej życia).

Ostatnia, zewnętrzna warstwa szczęścia w cebulowej teorii szczęścia to bieżące przeżycia emocjonalne oraz aktualne wydarzenia odnoszące się do poszczególnych dziedzin życia. Określa się tę warstwę mianem „satysfakcji cząstkowych”, bo największy wpływ mają na nią właśnie aktualne czynniki odbierane ze świata zewnętrznego oraz ich bieżące oddziaływanie na człowieka³⁹. Opisując znaczenie kontekstu dla oceny szczęścia w zewnętrznej warstwie, warto zauważyć, że związane jest z nią hedonistyczne rozumienie dobrostanu psychicznego.

Praktyczne działanie cebulowej teorii szczęścia można zobrazować na przykładzie kilkustopniowego procesu. Na początku pewne bieżące wydarzenie oddziałuje na najbardziej zewnętrzną warstwę „satysfakcji cząstkowych”. To, co się zdarzyło, wywarło bezpośredni wpływ na konkretny fragment życia i w zależności od bieżących emocji jest nacechowane pozytywnie lub negatywnie, a to przekłada się z kolei na aktualny nastrój jednostki⁴⁰. Kiedy wierzchni poziom zostaje naruszony, rozpoczyna się działanie procesów poznawczych. Przetwarzają one to konkretne wydarzenie, kategoryzują je do klasy wspomnień, a także nadają mu ocenę poznawczą na bazie refleksji i samoświadomości⁴¹. W ten sposób zdarzenie dociera do drugiej warstwy szczęścia. Jest to poziom pośredni, zatem oddziałują nań zarówno wydarzenia

³⁷ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; Idem: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

³⁸ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; Idem: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

³⁹ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; Idem: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

⁴⁰ J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

⁴¹ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; Idem: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

ze świata zewnętrznego, jak i mechanizmy wewnętrzne jednostki⁴². Zgodnie z teorią, jeśli zdarzenie zaburzy nastrój jednostki, to może wpłynąć tymczasowo na jej poczucie szczęścia. Działa to w obie strony: jednostka albo może się czuć przygnębiona i nieszczęśliwa, albo być w stanie euforii i postrzegać świat „przez różowe okulary” (przy czym ta druga opcja ma miejsce zdecydowanie rzadziej). W tym momencie do gry wkracza najgłębszy, zdeterminowany i względnie stabilny poziom szczęścia – poziom dobrostanu zostaje przywrócony do poprzedniego stanu równowagi po to, aby zapewnić organizmowi optymalne funkcjonowanie⁴³.

Badania własne

Badanie jest próbą przedstawienia własnego modelu aktywacji i regulacji struktur szczęścia. Model ten opiera się na zarysowanych w części wprowadzającej teoretycznych założeniach paradygmatu narracyjnego. Zgodnie z nimi, człowiek w procesie życiowym wypracowuje struktury poznawcze o charakterze narracji, określające jego perspektywę i sposób patrzenia na życie. Te indywidualne schematy o charakterze poznawczym określają tożsamość człowieka i wpływają na jego zachowanie. U każdego wyglądają one inaczej i nikt oprócz narratora nie ma bezpośredniego wglądu w „doświadczenie stanowiące przedmiot narracji”⁴⁴.

Badanie zostało przeprowadzone na próbie 52 osób (24 kobiet i 28 mężczyzn) w wieku od 22 do 28 lat. Osobami badanymi byli studenci studiów I, II i III stopnia różnych kierunków, w tym prawa, psychologii, socjologii oraz fizyki. Większość stanowili studenci Uniwersytetu Warszawskiego.

Pytania badawcze

Problematyka badań własnych została zogniskowana w obszarze rozumienia szczęścia jako fenomenu narracyjnego. Podstawowe pytania badawcze to:

⁴² J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia...*

⁴³ J. Czapiński: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej...*; *Idem: Psychologiczne teorie szczęścia...*

⁴⁴ M. Straś-Romanowska: *Psychologia wobec małych i wielkich narracji...*, s. 22.

1. Jakie narracje szczęścia składają się na orientację hedonistyczną, a jakie na eudajmonistyczną, oraz czy teoretyczny model hedonizmu i eudajmonii jest możliwy do empirycznej weryfikacji?
2. Jaki związek z oceną szczęścia innej osoby oraz poczuciem własnego szczęścia mają wybrane wymiary osobowości – ekstrawersja, neurotyzm, sumiennosc, ugodowosc, otwartosc na doświadczenie (cechy z Wielkiej Piątki, modelu osobowości według Paula Costy i Roberta McCrae), samoświadomość i postrzeganie wyboru (z Richarda Ryana i Edwarda Deciego teorii autodeterminacji)?

W celu uzyskania odpowiedzi na te pytania utworzono autorski Kwestionariusz Schematów Narracyjnych (KSN). Głównym zadaniem osób badanych było przeczytanie ośmiu zróżnicowanych narracji relacjonowanych z perspektywy pierwszoosobowej, a następnie ocena poziomu szczęścia bohaterów tych opowiadań. Badani byli dodatkowo proszeni o ocenę poziomu własnego szczęścia. Poszczególne narracje dotyczyły różnych sytuacji życiowych, jakie często występują w filmach, powieściach, gazetach i bezpośrednio odnoszą się do ludzkiego życia, i powstały właśnie na kanwie tych źródeł. Historie dotyczyły:

- **bezpiecznego życia (BŻ)** – prowadzenia poukładanego życia i planowania wszystkiego z wyprzedzeniem;
- **romantycznej miłości (RM)** – zabiegania kluczowej postaci w dramatyczny sposób o względy drugiej osoby;
- **rozwoju osobistego (RO)** – narracji o poszukiwaniu szczęścia w mocnych stronach swojej osobowości;
- **poświęcenia się dla innych (PI)** – poświęcenia protagonisty w celu polepszenia jakości życia innych istot;
- **życia pełnego wrażeń i przygód (WiP)** – dominacji potrzeby różnorodnego spędzania czasu oraz różnorodnych doświadczeń;
- **przywiązania do wartości materialnych (WM)** – rozumianych jako potrzeba gromadzenia różnych dóbr;
- **bezpiecznej miłości (BM)** – jako potrzeby ułożenia stabilnego życia ze swoją drugą połową;
- **przeżyć duchowych (PD)** – dominującej potrzeby wiary jako kluczowego czynnika do osiągnięcia poczucia stabilności życiowej.

Narzędzie poddano pilotażowi, rzetelność skal została zmierzona testem α -Cronbacha i wyniosła między poszczególnymi historiami od 0,4 do 0,58. Poszczególne narracje w KSN funkcjonowały zatem niezależnie od siebie.

Oprócz własnego narzędzia wykorzystano w badaniu Kwestionariusz NEO-FFI autorstwa Paula Costy i Roberta McCrae, mierzący cechy osobowości konstrukt Wielkiej Piątki (neurotyzm, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, sumiennosc i ugodowosc), a także Kwestionariusz Autodeterminacji skonstruowany przez Edwarda L. Decie-

go i Richarda M. Ryana. Drugie z narzędzi mierzy siłę niezależności jednostki za pomocą dwóch skal: samoświadomości i postrzegania wyboru⁴⁵; poziom ich nasilenia ma określać, w jakim stopniu badani postrzegają siebie jako niezależne, samostanowiące o sobie jednostki, wolne od wpływu otoczenia społecznego⁴⁶.

Uzyskane wyniki poddano następnie analizom statystycznym i skonfrontowano z najważniejszymi rezultatami „Diagnozy społecznej” (tutaj wyniki porównania zostaną pominięte ze względu na ograniczenia wynikające z charakteru tej publikacji).

Hipotezy badawcze

Głównym założeniem badawczym było określenie sposobu postrzegania przez badanych szczęścia. Dokonywano tego za pośrednictwem ich oceny opisanych wcześniej narracji. Do tego celu w zgodzie z rezultatami „Diagnozy społecznej” pogrupowano na poziomie teoretycznym poszczególne historie do dwu wymiarów – hedonizmu i eudajmonii, a następnie w procesie analizy statystycznej sprawdzono, czy utworzony hipotetycznie model jest zgodny z wynikami empirycznymi. Tym sposobem do przyjętego modelu hedonizmu zaliczono opowiadania dotyczące przywiązania do wartości materialnych (WM), romantycznej miłości (RM), życia pełnego wrażeń i przygód (WiP) oraz bezpiecznego życia (BŻ). Z kolei do orientacji eudajmonistycznej zaliczono narracje odnoszące się do bezpiecznej miłości (BM), przeżyć duchowych (PD), poświęcania się dla innych (PI) i rozwoju osobistego (RO). Wiodąca hipoteza badawcza brzmiała: **teoretyczne przyporządkowanie poszczególnych narracji do obydwu orientacji (hedonizm i eudajmonia) uda się potwierdzić w badaniach empirycznych.**

Postanowiono również sprawdzić, czy będą występowały związki między uzyskanymi wynikami dotyczącymi skal hedonizmu i eudajmonii a cechami osobowości. Występowanie korelacji między poszczególnymi wartościami mogłoby dać informacje o tym, jakie czynniki mogą odgrywać rolę w regulacji dobrostanu psychicznego. **W tym celu przyjęto, że cechy neurotyczność i otwartość na doświadczenie mogą mieć związek z tendencją do hedonizmu, a z kolei ekstrawersja, sumienność i ugodowość będą współwystępować z bardziej refleksyjnym i przemyślanym spojrzeniem na szczęście bliższym eudajmonii.**

⁴⁵ Z. Siwek: *Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, vol. 17(3).

⁴⁶ Ibidem.

Postanowiono również sprawdzić, czy istnieje związek między tym, jak badani ocenili własne szczęście, a ich cechami osobowości. Dane w tym zakresie mogą być dobrym uzupełnieniem poprzednich analiz. Wyłonić się z nich może obraz zależności między tym, jak ludzie oceniają szczęście innych, a tym, jak postrzegają własne szczęście.

Sposób operacjonalizacji hedonizmu i eudajmonii

Teoretyczne podstawy badań oraz postawione hipotezy stanowiły podstawę przyjęcia następującego sposobu operacjonalizacji zmiennych hedonizmu i eudajmonii. Prezentowane w badaniu narracje ukierunkowane były na **hedonistyczną** (romantyczna miłość, życie pełne wrażeń i przygód, przywiązanie do wartości materialnych, bezpieczne życie) lub **eudajmonistyczną** (samorozwój, życie dla innych, bezpieczna miłość, przeżycia duchowe) wizję szczęścia. Badani byli proszeni o ocenę każdej z historii pod kątem subiektywnej oceny szczęścia głównego bohatera; ocena ta zawierała się w odpowiedzi na pytanie: „Na ile sądzisz, że bohater opowiadania jest szczęśliwy?”. Skala odpowiedzi była siedmiostopniowa i wyglądała następująco: 1 – bardzo nieszczęśliwy, 2 – nieszczęśliwy, 3 – raczej nieszczęśliwy, 4 – trudno powiedzieć, 5 – raczej szczęśliwy, 6 – szczęśliwy, 7 – bardzo szczęśliwy.

Oceny poszczególnych narracji na skali szczęścia pozwoliły przyporządkować wyniki badanych do jednej z dwóch orientacji – hedonizmu lub eudajmonii.

Sposób analizy zebranego materiału

Wyniki Kwestionariusza Schematów Narracyjnych opierały się przede wszystkim na zmiennej dotyczącej oceny szczęścia bohatera w każdej narracji; zostały poddane procedurom analizy czynnikowej oraz analizy skupień, w których wyniku otrzymano trzy związki. Na ich podstawie utworzono zmienne empiryczne: hedonizm i eudajmonia. Sprawdzone je pod kątem rzetelności testem α -Cronbacha i porównano z założeniami teoretycznymi.

W kolejnym kroku sprawdzono związek zmiennych na poziomie empirycznym (testem korelacji r -Pearsona) z cechami osobowości. Oprócz tego sprawdzono korelację pomiędzy oceną badanych ich własnego poczucia szczęścia a ich cechami osobowości.

Prezentacja wyników badań

Oceny wszystkich historii poddano procedurze analizy czynnikowej składowych głównych z rotacją Oblimin. Wyniki analizy zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1

Analiza głównych składowych z rotacją Oblimin dla grupy zmiennych: ocena szczęścia bohatera

Zmienna - ocena szczęścia bohatera	Składowa		
	1	2	3
Przywiązanie do rzeczy materialnych	0,876		
Życie pełne wrażeń i przygód	0,742	-0,114	-0,192
Poświęcanie się dla innych	0,697	0,238	0,335
Bezpieczna miłość	0,616		0,469
Romantyczna miłość		0,749	
Rozwój osobisty	-0,118	0,744	-0,173
Przeżycia duchowe	0,358	0,607	0,258
Bezpieczne życie		-0,157	0,855

Objaśnienia: Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych: metoda rotacji - Oblimin z normalizacją Kaisera.

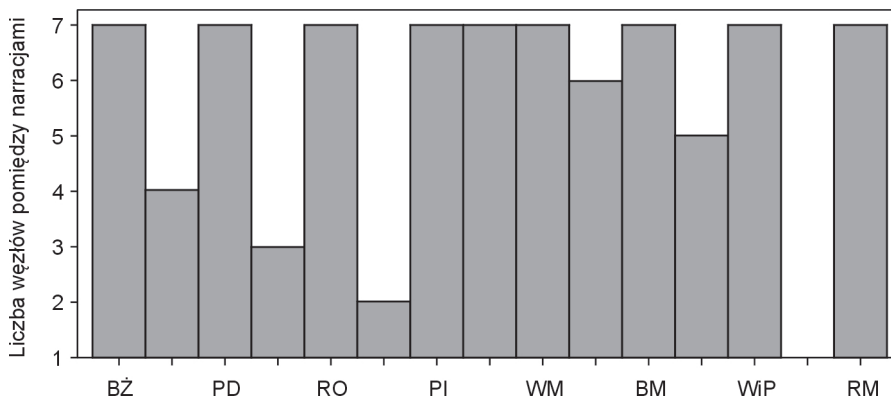
Analiza czynnikowa wykazała powstanie trzech niezależnych od siebie obszarów. Na pierwszy z nich składają się oceny narracji dotyczących przywiązania do wartości materialnych (WM), życia pełnego wrażeń i przygód (WiP), poświęcania się dla innych (PI) oraz bezpiecznej miłości (BM). Drugi obszar natomiast stanowią oceny szczęścia bohaterów opowiadań o romantycznej miłości (RM), rozwoju osobistym (RO) i przeżyciach duchowych (PD). Trzecim czynnikiem, a właściwie historią wykluczoną z obydwu obszarów, jest narracja o bezpiecznym życiu (BŻ).

Analiza rzetelności przeprowadzona testem α -Cronbacha dla pozycji pierwszej grupy, dotyczących oceny szczęścia bohatera w historiach WM, WiP, PI oraz BM, wyniosła 0,729 na podstawie pozycji standaryzowanych. Wynik rzetelności jest wysoki dla tej grupy zmiennych, co pozwala je postrzegać jako pozostające z sobą w związku. Można uznać w takim razie tę grupę itemów za tworzącą jedną skalę (zblizowaną do teoretycznie konceptualizowanego hedonizmu) na poziomie empirycznym.

Z kolei analiza rzetelności przeprowadzona testem α -Cronbacha dla pozycji z drugiej grupy, dotyczących oceny szczęścia bohatera w historiach RM, PD i RO, wyniosła 0,512 na podstawie pozycji standaryzowanych. Wynik rzetelności dla tej grupy zmiennych jest niski i bardziej należałoby je postrzegać jako funkcjonujące niezależnie od siebie, chociaż można w ostateczności uznać je za składowe skali eudajmonia na poziomie empirycznym.

Uzyskane wyniki na poziomie empirycznym różnią się częściowo od założeń teoretycznych dotyczących pogrupowania poszczególnych typów narracji.

Ze względu na niewysoki poziom rzetelności składowych tworzących empiryczną zmienną eudajmonia, a także fakt, że analiza czynnikowa oparta jest na silnych założeniach, a łącznie przebadano niewielką grupę badanych, należy traktować uzyskane wyniki z dużą dozą ostrożności. Dodatkowo postanowiono poddać oceny opowiadań jeszcze jednej procedurze statystycznej – analizie skupień. Nie wymaga ona tak silnych założeń proceduralnych. Tą metodą pogrupowano dokonane przez badanych oceny szczęścia bohaterów wszystkich opowiadań na podstawie korelacji między tymi ocenami. Rezultaty analizy zostały przedstawione na rysunku 1.



Rys. 1. Analiza skupień dla grupy zmiennych: ocena szczęścia bohatera.

Objaśnienia: **BŻ** - bezpieczne życie; **PD** - przeżycia duchowe; **RO** - rozwój osobisty; **PI** - poświęcanie się dla innych; **WM** - przywiązanie do wartości materialnych; **BM** - bezpieczna miłość; **WiP** - życie pełne wrażeń i przygód; **RM** - romantyczna miłość.

Analiza skupień pokazała interesującą zależność. Na wykresie można zauważyć dwa skupienia i jeden czynnik, który do żadnego z nich się nie zalicza.

Pierwsze skupienie tworzą oceny szczęścia bohatera historii dotyczących życia pełnego wrażeń i przygód (WiP), bezpiecznej miłości (BM), przywiązania do wartości materialnych (WM) oraz poświęcania się dla innych (PI). Siłą zależności między dwiema sąsiadującymi zmiennymi

obrazuje słupek między nimi. To skupienie pokrywa się z tym uzyskanym za pomocą analizy czynnikowej widocznej w tabeli 1. Pokazuje to sens traktowania tej grupy zmiennych jako jednej skali, którą można uznać za zmienną hedonizmu na poziomie empirycznym.

Drugie skupienie tworzą z kolei zmienne ocen szczęścia bohaterów historii o rozwoju osobistym (RO), przeżyciach duchowych (PD) i bezpiecznym życiu (BŻ). Zależności pomiędzy nimi nie są tak silne jak w przypadku poprzedniej wiązki. Skupienie pokrywa się w dużej mierze z pogrupowaniem widocznym w tabeli 1. Jednak w tym skupieniu pojawia się narracja bezpiecznego życia (BŻ) zamiast romantycznej miłości (RM), która w tym zestawieniu została wykluczona z obszaru obu skupień. Drugie skupienie zatem, zbudowane z narracji rozwoju osobistego (RO), przeżyć duchowych (PD) i bezpiecznego życia (BŻ), można traktować jako przejaw skali eudajmonii na poziomie empirycznym. W przypadku tego skupienia wykonano również analizę rzetelności testem α -Cronbacha, która wyniosła 0,059. Wynik jest bardzo niski, narracje wchodzące w skład skupienia należy postrzegać jako funkcjonujące niezależnie od siebie. Rezultat ten jest też zdecydowanie niższy od tego uzyskanego na podstawie pogrupowania zmiennych metodą analizy czynnikowej, dlatego jest ona lepszym predyktorem eudajmonii na poziomie empirycznym.

Zarówno analiza czynnikowa, jak i analiza skupień wskazują na istotną rozbieżność między teoretycznym a empirycznym modelem hedonizmu i eudajmonii.

W kolejnych analizach sprawdzono istnienie związków między empirycznymi zmiennymi hedonizmu i eudajmonii a cechami osobowości. Wyniki tych analiz przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Korelacje między empirycznymi zmiennymi hedonizmu i eudajmonii a cechami osobowości

Cechy osobowości	Hedonizm		Eudajmonia	
	korelacja	istotność	korelacja	istotność
Neurotyczność	0,229	0,102	0,048	0,735
Ekstrawersja	0,203	0,148	-0,152	0,282
Otwartość na doświadczenie	-0,087	0,54	0,076	0,594
Ugodowość	-0,061	0,669	0,263	0,059
Sumienność	0,128	0,367	-0,307*	0,027
Samoświadomość	-0,367*	0,007	0,112	0,429
Postrzeganie wyboru	-0,149	0,292	0,171	0,226

* $p < 0,05$.

Wyniki nie potwierdzają przyjętych hipotez. Zaledwie pojedyncze cechy osobowości korelują z empirycznymi zmiennymi hedonizmu i eudajmonii. Z hedonizmem koreluje istotnie samoświadomość występująca w Kwestionariuszu Autodeterminacji autorstwa Deciego i Ryana ($N = 52$; $-0,367$; $p = 0,007$). Korelacja ma charakter ujemny, można ją więc rozumieć w następujący sposób: im większe nasilenie potrzeby poszukiwania przyjemności u jednostki, tym niższy stan jej świadomości własnych zachowań oraz ich konsekwencji.

Z kolei z eudajmonią w sposób istotny wiąże się cecha sumienności ($N = 52$; $-0,307$; $p = 0,027$). Nie potwierdza to jednak przyjętego założenia, gdyż korelacja ta jest ujemna. Odczytywać ją należy tak: im bardziej jednostka nastawiona jest na poczucie spełnienia w życiu, realizację założonych celów oraz lokuje poczucie szczęścia w ogólnych wartościach, tym mniej skupiona oraz staranna jest w trakcie wykonywania aktywności prowadzących do celu. Jest to rezultat bardzo zaskakujący, rozmiągający się z przyjętymi założeniami teoretycznymi.

Żadne z założeń dotyczących związku między cechami osobowości a skalami hedonizmu i eudajmonii nie znalazło potwierdzenia w empirycznych wynikach badania. Test korelacji r -Pearsona wykazał poza tym dwa istotne związki: ujemny między hedonizmem i samoświadomością oraz, również ujemny, między eudajmonią a sumiennością stanowiący zaprzeczenie przyjętej hipotezy.

Ostatnie z założeń dotyczyło występowania korelacji między oceną przez badanych ich własnego poczucia szczęścia a ich cechami osobowości. Celem analizy było uzyskanie informacji mogących stanowić uzupełnienie teoretycznych rozważań dotyczących natury dobrostanu. Wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

Tabela korelacji między poczuciem szczęścia osób badanych a ich cechami osobowości

Cechy osobowości	Poczucie szczęścia badanych	
	korelacja	istotność
Neurotyczność	-0,467*	0,0001
Ekstrawersja	0,514*	0,0001
Otwartość na doświadczenie	-0,051	0,719
Ugodowość	0,263	0,06
Sumiennność	-0,066	0,642
Samoświadomość	0,158	0,262
Postrzeganie wyboru	0,218	0,121

* $p < 0,05$.

Analizy wykazały dwa interesujące związki. Pierwszym z nich jest ujemna korelacja między oceną szczęścia badanych a neurotycznością ($N = 52$; $-0,467$; $p = 0,0001$). Drugim jest korelacja między oceną szczęścia badanych a ekstrawersją ($N = 52$; $0,514$; $p = 0,0001$). Oba są bardzo istotne.

Należy tutaj zwrócić uwagę na interesujący fakt. **Z jedną zmienną, jaką jest ocena szczęścia badanych, dwie różne skale: ekstrawersja i neurotyczność, korelują istotnie w przeciwny sposób – ekstrawersja dodatnio, a neurotyczność ujemnie. Może to świadczyć o tym, że poczucie dobrostanu psychicznego jest zależne od ich nasilenia. Mogłoby to przemawiać za tym, że ekstrawersja jest w jakiś sposób związana z eudajmonią, a neurotyzm – z hedonizmem.**

Dyskusja wyników

Wyniki badania tylko częściowo potwierdzają postawione hipotezy, a co za tym idzie, tylko do pewnego stopnia są zgodne z najważniejszymi twierdzeniami sformułowanymi w „Diagnozie społecznej”.

Teoretyczny model szczęścia wyrażający się pogrupowaniem narracji i przyporządkowaniem ich do hedonizmu lub eudajmonii nie został potwierdzony na poziomie empirycznym. Na poziomie teoretycznym orientację ukierunkowaną na intensywne i zmysłowe doznawanie szczęścia (hedonizm) tworzyły opowiadania dotyczące życia pełnego wrażeń i przygód (WiP), przywiązania do dóbr materialnych (WM), romantycznej miłości (RM) i bezpiecznego życia (BŻ). Tymczasem badania empiryczne (analiza czynnikowa) pozwoliły przyporządkować do tej orientacji dwie pierwsze z wymienionych narracji oraz te dotyczące bezpiecznej miłości (BM) i potrzeby poświęcania się dla innych (PI). Jest tu pewien rozdźwięk między wynikami badań własnych a wynikami badań Czapińskiego, w których jako wartości cechujące hedonistów wskazano wartości materialne, zbytek i swobodę⁴⁷. O ile opowiadania o życiu pełnym różnorodnych doświadczeń oraz przywiązaniu do dóbr konsumpcyjnych łatwo odnieść do gromadzenia przedmiotów, a także potrzeby wolności w działaniu, z bezpieczną miłością oraz poświęcaniem się dla innych jest już trudniej. Być może znaczenie ma to, że bohater tej konkretnej narracji poszukuje pewnego specyficznego rodzaju komfortu, wiążącego się z subiektywnym poczuciem stabilizacji, przywiązania i bezpieczeństwa, mogącego zapewnić sporą swobo-

⁴⁷ J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011...*; I d e m: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013...*; I d e m: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2015...*

dę działania⁴⁸. Nie bez znaczenia mogą tu być też odczuwane emocje. Z kolei poświęcanie czasu potrzebującym może wiązać się z silnym ładunkiem emocji skierowanych ku innym istotom⁴⁹. Działanie na rzecz bliźnich bądź zwierząt ma podłoże altruistyczne. To właśnie konkretne potrzeby oraz emocje mogą sprawiać, że te dwa rodzaje narracji oscylują bliżej bieguną hedonizmu⁵⁰. Ważną rolę w postawie hedonistycznej mogą również odgrywać uwarunkowania społeczno-kulturowe. Polskie społeczeństwo cechuje się dużym przywiązaniem do wartości religijnych, takich jak wiara w Boga, jak i długoletniej spuścizny historycznej, pełnej wielu momentów zarówno dramatycznych, jak i chwalebnych, do których Polacy mają bardzo duży sentyment. Nie należy przy tym zapominać o takich polskich cechach, jak gościnność, gotowość do udzielania pomocy bliźniemu w potrzebie oraz etosie ciężkiej pracy, wynikających z podstawowych wartości przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wyniki prowadzonych badań pokazały, że pomaganie innym często wiąże się z emocjami i towarzyszy nam od pokoleń. Polacy kultywowali swoje tradycje, troszczyli się o zacieśnianie więzi i często jednoczyli się w obliczu zagrożenia – tak było choćby podczas zaborów, dzięki czemu pamięć o własnej historii nie zatarła się w następnych pokoleniach. Wiele organizacji pomagało wtedy naszym rodakom w potrzebie, o konieczności wspólnego działania pisał nieraz Adam Mickiewicz, na przykład w *Odzie do młodości* lub w części III *Dziadów*. Obecnie potrzebę solidarności i udzielania wsparcia potrzebującym można zauważyć w miłości Polaków do zwierząt. Na portalach społecznościowych, w tym na profilach celebrytów, pojawiają się liczne apele, na przykład nawołujące do adopcji zwierząt ze schronisk w celu zapewnienia porzuconym zwierzętom domu; apelowi często towarzyszą silne emocje, co również może tłumaczyć fakt, że historia o poświęcaniu się dla innych została zaliczona do orientacji hedonizmu.

W przypadku eudajmonii również wystąpiły znaczące różnice między modelem teoretycznym a empirycznym. Założono, że do składowych tej orientacji będą zaliczały się historie o rozwoju osobistym (RO), przeżyciach duchowych (PD), poświęcaniu się dla innych (PI) i bezpiecznej miłości (BM). Tymczasem analiza czynnikowa wykazała, że pierwsze dwa wymienione typy narracji oraz opowieść o romantycznej miłości (RM) będą stanowić podłoże orientacji dobrostanu zoriento-

⁴⁸ R.C. Fraley, P.R. Shaver: *Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions*. „Review of General Psychology” 2000, vol. 4(2).

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ J. Bowlby: *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. New York: Routledge, 1994.

wanej na ogólne wartości i realizację celów. Rezultaty „Diagnozy społecznej” wskazały na poszukiwanie sensu w życiu, samorozwój i realizację postawionych celów jako cechy eudajmonistów⁵¹. O ile narracje o samorozwoju i przeżyciach duchowych mieszczą się w ramach tej grupy wartości, pozostaje do omówienia kwestia romantycznej miłości. Przez pryzmat kultury można rozumieć ją jako cel wart realizacji, którego osiągnięcie może przynieść poczucie spełnienia⁵² albo odnalezienia sensu w życiu⁵³. Widać to wyraźnie w literaturze pięknej, na przykład w postaci Andrzeja Kmicica (z *Potopu* Henryka Sienkiewicza), który poza Oleńką Bilewiczówną sensu życia nie widzi w Rzeczypospolitej, lub Stanisława Wokulskiego (z *Lalki* Bolesława Prusa), który usilnie stara się o względy Izabeli Łęckiej, bo widzi w związku z nią szansę na ustatkowanie się i godne przeżycie następnych lat. Wpisywałyby się to sensownie w przytoczone rezultaty badań Czapińskiego.

W kontekście składowych tworzących poszczególne orientacje szczęścia warto zwrócić uwagę na poziom rzetelności obydwu skal. Historie tworzące hedonizm na poziomie empirii pozostają wobec siebie w istotnej zależności, na co wyraźnie wskazuje ich wysoka rzetelność. Świadczy to o spójności modelu orientacji hedonistycznej. Opowiadania tworzące skalę eudajmonii nie pozostają z sobą w tak silnej zależności jak te tworzące skalę hedonizmu, o czym może świadczyć ich dużo niższa rzetelność. To znaczy, że ocena jednej historii wchodzącej w skład orientacji eudajmonistycznej może być niezależna od ocen szczęścia bohaterów w pozostałych opowiadaniach zaliczonych do tego modelu – tylko jedna z nich może być postrzegana jako przynosząca szczęście i dająca poczucie spełnienia.

Analizowano również utworzone na poziomie empirycznym związki hedonizmu i eudajmonii z cechami osobowości mogącymi mieć znaczenie dla aktywacji i przebiegu procesów intrapsychoicznych związanych z odczuwaniem szczęścia. Prawie żaden z założonych związków nie znalazł swojego potwierdzenia w badaniach. Uzyskano zaledwie dwie istotne zależności dotyczące empirycznych skal hedonizmu i eudajmonii oraz cech osobowości; obie były poza zakresem przyjętej teorii, a także stały w sprzeczności z nią. To właśnie na tych zależnościach

⁵¹ J. Czapiński: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011...*; *I d e m*: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013...*; *I d e m*: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2015...*

⁵² J. Bering: *The Belief Instinct: The Psychology of Souls, Destiny, and the Meaning of Life*. New York: W.W. Norton & Company, 2011.

⁵³ H.R. Markus, S. Kitayama: *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*. „American Psychological Association” 1991, vol. 98(2).

warto się skupić w dyskusji, gdyż to one mogą dać wskazówki do dalszych badań.

Pierwszy związek to istotnie ujemna zależność hedonizmu i samoświadomości, skali występującej w Kwestionariuszu Autodeterminacji autorstwa Deciego i Ryana. Wynik ten wskazuje, że osoby postrzegające i oceniające jako szczęśliwych tych, którzy preferują przyjemności i poszukiwanie nowych, intensywnych doświadczeń, charakteryzują się niskim poziomem samoświadomości, rozumianej jako posiadanie wiedzy na temat własnych potrzeb, emocji, a także realistycznej oceny swoich możliwości⁵⁴. Osoby, które mają pragmatyczną wizję szczęścia opartego na przyjemności i intensywnym życiu zgodnie z obowiązującym modelem popkultury, mało czasu poświęcają na refleksję nad samym sobą. Na to zjawisko wskazują również wyniki innych, chociaż nielicznych badań psychologicznych⁵⁵.

Druga istotna zależność dotyczyła eudajmonii i sumiennosci; zależność między nimi, co zaskakujące, okazała się ujemna, przeciwnie do postawionej hipotezy. Znaczyłoby to, że im ktoś bardziej postrzega szczęście na sposób eudajmonistyczny, tym niższe wyniki uzyskuje na skali sumiennosci. Czy to oznacza, że eudajmonisci są nieorganizowani, beztroscy, impulsywni? Klóci się to znacząco z przyjętą teorią oraz samą definicją eudajmonii jako potrzeby samorealizacji i dążenia do wyznaczonych celów⁵⁶. Brakuje logicznej i teoretycznej wykładni tego rezultatu badania. Wynik ten należy opatrzyć dużym znakiem zapytania i być może rozpatrywać go w kategorii artefaktu.

Do omówienia pozostała kwestia oceny poczucia szczęścia samych badanych i jej korelacji z innymi zmiennymi. Wyniki wskazują wyraźnie, że dwie cechy osobowości korelują z oceną poczucia własnego szczęścia w odmienny sposób. Jedną z nich jest ekstrawersja, z którą postrzeganie poczucia dobrostanu ma dodatni związek, a drugą – neurotyzm, łączący się z poczuciem szczęścia w sposób ujemny. Co więcej, obie dyspozycje osobiste zostały umiejscowione na poziomie teorii na dwóch przeciwstawnych biegunach orientacji szczęścia. Ekstrawersja została zaliczona do podejścia eudajmonistycznego, a neurotyczność – do hedonistycznego. Mimo to żadna z tych cech nie wykazała wcześniej korelacji z empirycznymi skalami hedonizmu i eudajmonii, tylko z samą oceną własnego szczęścia osób badanych. Silnie spolaryzowane wyniki

⁵⁴ E.L. Deci, R.M. Ryan: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour...*

⁵⁵ B. Zarzycka, M. Dawidowicz, E. Koziątek: *Typy świadomości a preferencja wartości*. „Studia z Psychologii w KUL” 2007, T. 14 [red. P. Francuz, W. Otrębski].

⁵⁶ W. Tatarkiewicz: *O szczęściu...*

nakazują, by ostrożnie sytuować te cechy na wymienionych biegunach szczęścia oraz dokonać ich replikacji w celu znalezienia bardziej szczegółowych związków tych cech osobowości z orientacjami na szczęście.

Podsumowanie

Badanie było próbą wyodrębnienia i empirycznej weryfikacji modeli szczęścia – hedonizmu i eudajmonii – oraz czynników osobowościowych mogących wpływać na poczucie dobrostanu. Potwierdza się w badaniach to, że szczęście nie jest jednorodnym i prostym konstruktorem. Składa się na nie wiele czynników wiążących się z oceną poszczególnych wartości, ludzkich działań i oceną poczucia szczęścia, zarówno u siebie, jak i u innych. Wszystkie one mieszczą się w ramach narracji, których bohaterowie dążą do realizacji swojej wizji spełnienia. Poszczególne typy historii z kolei składają się na ogólny sposób postrzegania szczęścia w postaci hedonizmu i eudajmonii, co wykazała analiza czynnikowa.

Najważniejsze rezultaty badań to wysoka rzetelność hedonistycznego modelu postrzegania szczęścia oraz niska rzetelność eudajmonistycznego spojrzenia na zadowolenie z życia. Pierwszy wynik świadczy o tym, że potrzeby wiążące się z gromadzeniem dóbr materialnych, odczuwaniem radości na poziomie emocjonalnym, prowadzeniem różnorodnych aktywności mogą wiązać się w jeden styl życia kojarzony z kumulacją intensywnych doświadczeń, określane jako hedonistyczny⁵⁷. Drugi wynik z kolei może wskazywać, że zależność przywiązania do takich wartości, jak wiara w Boga, troska o własny rozwój bądź znalezienie miłości w życiu (spośród których jednostka wybiera te będące jej osobistym drogowskazem do osiągnięcia poczucia spełnienia⁵⁸), jest znacznie mniejsza niż ta w modelu hedonistycznym. Pojawił się także trzeci czynnik (bezpieczne życie) niewiązący się z poprzednimi dwiema skalami, mogący wskazywać na konieczność wyodrębnienia trzeciego wymiaru. Mogłaby nim być orientacja zawierająca komponent buddyjski uwzględniony w Charlesa Williama Morrisa koncepcji postaw wartościujących obok komponentu dionizyjskiego (odpowiadającego hedonizmowi) oraz komponentu prometejskiego (zbliżonego do eudajmonii)⁵⁹. Ten buddyjski kompo-

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ J. Bielecki: *Wybrane metody działania postaw wartościujących i religijnych*. W: *Wybrane metody badania osobowości*. Red. S. Siek. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, 1993, s. 365–366.

ment może polegać na umiejętności utrzymania pragnień i dążeń na stabilnym poziomie. Taką orientację można byłoby określić jako „stabilizacyjno-zachowawczą”.

Celem badań było też znalezienie predyspozycji osobowościowych mogących warunkować spojrzenie na szczęście. Kluczowy dla orientacji hedonistycznej może być związek, jaki wystąpił między empiryczną skalą hedonizmu a sumiennością. Mógłby on sugerować występowanie niskiego poziomu autorefleksji wśród osób lokujących poczucie szczęścia w rozmaitych przyjemnościach i silnych przeżyciach.

Ponadto wyniki badań wykazały dodatnią korelację między oceną własnego szczęścia osób badanych a ekstrawersją oraz ujemny związek między oceną szczęścia badanych a neurotycznością. Może to wskazywać na przynależność tych cech do odrębnych orientacji szczęścia: neurotyzmu do hedonizmu i ekstrawersji do eudajmonii. Aby uprawomocnić tę tezę, należy przeprowadzić kolejne badania dotyczące struktury szczęścia i korelatów z nią związanych.

W dalszych badaniach istotne znaczenie ma poszukiwanie współczesnych wariantów operacjonalizacji poczucia szczęścia jako determinant jakości życia ludzi. Przeprowadzone badanie było jednym z pierwszych kroków zrobionych w tym celu. Uzyskane wyniki pokazują konieczność traktowania dobrostanu psychicznego jako wielowymiarowego konstruktu składającego się co najmniej z kilku poziomów. Pewną nadrzędnością mogą charakteryzować się tutaj ogólne orientacje na postrzeganie szczęścia pod kątem hedonizmu i eudajmonii, bardziej specyficzne znaczenie mogą mieć poszczególne rodzaje narracji, które mogą determinować postrzeganie jakości życia w perspektywie konkretnej orientacji.

Temat dobrostanu wymaga przekrojowych badań mających na celu uszczegółowienie cech charakterystycznych składających się na obraz dobrostanu oraz tego, jak jest on postrzegany w różnych kręgach kulturowych. W niektórych krajach, na przykład w Wielkiej Brytanii, subiektywne poczucie szczęścia jest brane pod uwagę jako istotny wskaźnik przy opracowywaniu rządowych programów przeciwdziałania chorobom psychicznym takim jak depresja; w Chinach natomiast część studentów przyznała otwarcie, że nigdy nie zastanawiała się nad tym, czym jest dla nich szczęście w życiu⁶⁰. Kolejnym wyzwaniem stojącym przed badaczami dobrostanu jest ukazanie zmian w jego postrzeganiu z uwagi na warunki dynamiczne. Ujmowanie szczęścia przez osoby zdrowe różni się znacząco od jego ujmowania przez osoby przewlekle chore, poczucie szczęścia może być więc istotnym kryterium radzenia

⁶⁰ World Health Organization: *The Happiness Effect...*

sobie jednostki z chorobą nowotworową⁶¹ (mowa tu o funkcji społecznej poczucia dobrostanu). Z poczuciem szczęścia wiąże się też problematyka postępującego starzenia się społeczeństw, w szczególności w Europie. Ludzie żyją coraz dłużej, warto zatem zainteresować się tym, jak prezentuje się obraz szczęścia wśród najstarszych, by zapewnić im jak najbardziej satysfakcjonującą jesień życia.

Bibliografia

- A r y s t o t e l e s: *Etyka nikomachejska*. Przeł., wstępem i koment. opatrzyła D. G r o m s k a. Wyd. 1, dodr. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- B a u e r J.J., M c A d a m s D.P.: *Personal Growth in Adults Stories of Life Transitions*. „Journal Personal” 2004, vol. 72(3).
- B e r i n g J.: *The Belief Instinct: The Psychology of Souls, Destiny, and the Meaning of Life*. New York: W.W. Norton & Company, 2011.
- B i e l e c k i J.: *Wybrane metody działania postaw wartościujących i religijnych*. W: *Wybrane metody badania osobowości*. Red. S. S i e k. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, 1993.
- B o w l b y J.: *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. New York: Routledge, 1994.
- C z a p i ń s k i J.: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Red. J. C z a p i ń s k i, T. P a n e k. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011.
- C z a p i ń s k i J.: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Red. J. C z a p i ń s k i, T. P a n e k. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2013.
- C z a p i ń s k i J.: *Indywidualna jakość życia*. W: *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. C z a p i ń s k i, T. P a n e k. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2015.
- C z a p i ń s k i J.: *Makropsychologia, czyli psychologia zmiany społecznej: szkic osobisty*. W: *Jednostka i społeczeństwo*. Red. M. L e w i c k a, J. G r z e l a k. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- C z a p i ń s k i J.: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. C z a p i ń s k i. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- D e c i E.L., R y a n R.M.: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press, 1985.

⁶¹ M. Weber-Rajek et al.: *Wpływ zasobów psychicznych na jakość życia chorych po udarze niedokrwiennym mózgu...*

- Dryll E.: *Homo narrans – wprowadzenie*. W: *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Red. E. Dryll, A. Cierpka. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2004.
- Esterling B.A. et al.: *Empirical Foundations for Writing in Prevention and Psychotherapy: Mental and Physical Health Outcomes*. „Clinical Psychology Review” 1999, vol. 19(1).
- Fraley R.C., Shaver P.R.: *Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions*. „Review of General Psychology” 2000, vol. 4(2).
- Grad P.F.: *The Preamble of the Constitution of the World Health Organization*. „Bulletin of the World Health Organisation” 2002, vol. 80(2).
- Kanasz T.: *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015.
- Markus H.R., Kitayama S.: *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*. „American Psychological Association” 1991, vol. 98(2).
- McAdams D.P.: *What Do We Know When We Know a Person?* „Journal of Personality” 1995, vol. 63(3).
- McAdams D.P., Pals L.J.: *A New Big Five – Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality*. „American Psychologist” 2006, vol. 61(3).
- Nawrocka A.: *Problem szczęścia w filozofii Cycerona*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.
- Seligman M.E.P.: *Psychologia pozytywna*. Przeł. J. Radzicki. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Sin N.L., Lyubomirsky S.: *Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms with Positive Psychology Interventions: A Practice-friendly Meta-analysis*. „Journal of Clinical Psychology: In Session” 2009, vol. 65(5).
- Siwek Z.: *Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, vol. 17(3).
- Straś-Romanowska M.: *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*. W: *Psychologia małych i wielkich narracji*. Red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. Warszawa: Eneteia, 2010.
- Strelau J.: *Osobowość jako zespół cech*. W: *Psychologia – Podręcznik akademicki. T. 2: Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Tatarkiewicz W.: *Dzieje szczęścia pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

- Tatarkiewicz W.: *O szczęściu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.
- Trzebiński J.: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Weber-Rajek M. et al.: *Wpływ zasobów psychicznych na jakość życia chorych po udarze niedokrwiennym mózgu*. „Journal of Health Science” 2014, vol. 4(9).
- World Health Organization: *The Happiness Effect*. „Bulletin of the World Health Organization” 2011, vol. 89. DOI: 10.2471/BLT.11.020411.
- Zarzycka B., Dawidowicz M., Koziatek E.: *Typy świadomości a preferencja wartości*. „Studia z Psychologii w KUL” 2007, T. 14 [red. P. Francuz, W. Otrębski].

Dominik Lalak

**The Two-Dimensional Concept of Happiness
(Hedonism and Eudemonism)
and Its Personality Correlates
in the Perspective of Narrative Psychology Studies**

Summary: The increase in material wealth in our culture makes it necessary for one to seek for other ways to gauge the quality of life. It becomes especially relevant in the face of issues threatening mental health and human condition itself, such as the number of suicides committed, addictions, depression, and chronic civilization diseases. When we are faced with these phenomena and processes, it results in investigation of factors that could possibly impact the perception and experience of happiness.

The article presents research aimed at empirical verification of two models of happiness – hedonism and eudemonism. Hedonism understood as seeking for happiness in intense sensual experiences is equalled with pleasure, whereas eudemonism signifies seeking pleasure through moral development and life based on values. The main assignment given to persons participating in the study involved assessing the happiness of protagonists in each of eight narratives composing the tool devised by the author, namely the Narrative Patterns Questionnaire (Polish *Kwestionariusz Schematów Narracyjnych – KSN*). Moreover, relationships were sought between KSN scores and the Big Five personality traits (NEO-FFI) as well as the Self-Determination Questionnaire. Empirical indicators of hedonism and eudemonism were developed, which proved to be markedly different from assumptions of the theoretical model. The obtained results indicate among others that the level of happiness is low in persons characterised by high scores on neuroticism scale, and that persons scoring high on extraversion scale estimate their life satisfaction as high.

Keywords: happiness, psychological well-being, hedonism, eudemonism, narrative structures, theory of happiness

Dominik Lalak

**Das zweidimensionale Konzept des Glücks
(Hedonismus und Eudaimonie)
und seine Persönlichkeitskorrelate
aus der Perspektive der psychologischen narrativen Studien**

Zusammenfassung: In unserer Kultur hat die Steigerung des Wohlstands zur Folge, dass man auf die Notwendigkeit verweist, nach den neuen Möglichkeiten zur Messung der Lebensqualität zu suchen. Dies ist von besonderer Bedeutung angesichts solcher Probleme, die die psychische Gesundheit und die menschliche Kondition bedrohen, wie z. B. die Anzahl der begangenen Selbstmorde, Süchte, Depression und chronische Zivilisationskrankheiten. Im Hinblick auf diese Erscheinungen und Prozesse wird nach denjenigen Faktoren gesucht, die die Wahrnehmung und das Erleben von Glück beeinflussen können.


Im Artikel werden die Forschungsergebnisse zur empirischen Überprüfung von zwei Modellen des Glücks – Hedonismus und Eudaimonie – vorgestellt. Unter Hedonismus versteht man die Suche nach Glück beim Erfahren intensiver sinnlicher Eindrücke, die dem Gefühl des Vergnügens gleich sind, Eudaimonie gilt dagegen als das Streben nach Glück durch die moralische Entwicklung und das auf den Werten basierende Leben. Die Hauptaufgabe der an der Studie teilnehmenden Probanden bestand darin, das Glück der Figuren aus jeder der acht vorgestellten Erzählungen zu bewerten, die zum vom Autor erstellten Datenerhebungsinstrument gehören, das als der Fragebogen der narrativen Schemata bezeichnet wird. Gesucht wird auch nach den Zusammenhängen zwischen den Ergebnissen des Fragebogens der narrativen Schemata und den zum Fünf-Faktoren-Modell (NEO-FFI) gehörenden Persönlichkeitsmerkmalen sowie dem Fragebogen zur Selbstbestimmung. Es werden die empirischen Indikatoren für Hedonismus und Eudaimonie entwickelt, die sich von den im theoretischen Modell angenommenen Voraussetzungen signifikant unterscheiden. Die gewonnenen Resultate verweisen unter anderem auf das niedrige Glücksgefühl, das für die Menschen mit hohen Ergebnissen auf der Skala des Neurotizismus charakteristisch ist, sowie auf die hohe Beurteilung der Lebenszufriedenheit durch diejenigen Menschen, die sich durch hohe Extraversion auszeichnen.

Schlüsselwörter: Glück, Wohlstand, Hedonismus, Eudaimonie, narrative Strukturen, Theorie des Glücks




Bożena Zawadzka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

 <https://orcid.org/0000-0003-3421-2303>

Justyna Żelichowska

Ośrodek Pomocy Społecznej w Wodzisławiu

 <https://orcid.org/0000-0001-8072-644X>

Choroba przewlekła dziecka jako sytuacja trudna dla rodziny, wymagająca wsparcia na poziomie lokalnym

Wprowadzenie

Długotrwała choroba w rodzinie bez wątplenia staje się dla najbliższych trudną sytuacją życiową, z którą przychodzi się zmierzyć, szczególnie jeśli choroba dotyczy dziecka (niezależnie od jego wieku). Członkowie rodziny muszą poradzić sobie z lękiem, niepewnością, żalem, bezsilnością i przeciążeniem obowiązkami. Wraz z chorobą zmienia się wiele – relacje, spojrzenie na różne sprawy. Rodzi się świadomość, że życie nie będzie wyglądało już tak samo. Choroba, jako stresor, wywołuje często reakcję emocjonalną – budzi poczucie beznadziejności i bezradności. Taka reakcja wiąże się nierzadko z poczuciem własnej słabości i winy. U członków rodziny występuje kryzys¹.

Na gruncie nauk społecznych i medycznych chorobę przewlekłą, jak podaje Anna Stawecka, uznaje się za stresor przekształcający dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny w odmienną, z określonymi wymaganiami i ograniczeniami, którym ono samo i jego rodzina muszą sprostać². Wpływ choroby jest modyfikowany przez znaczenie, ja-

¹ W. Świątchowski: *Choroba przewlekła w systemie rodziny*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.

² A. Stawecka: *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, s. 64.

kie rodzina wiąże z sytuacją wywołaną chorobą. Inaczej będzie reago-
wać rodzina spostrzegająca chorobę jako poważne zagrożenie, inaczej
ta, która spostrzega ją jako swego rodzaju wyzwanie. Sposoby zmagania
się z sytuacjami trudnymi warunkowane są między innymi zaangażowa-
nymi procesami psychicznymi. Wyróżnia się strategie poznawcze (stoso-
wanie mechanizmów obronnych, bagatelizowanie problemu, wybiórcze
postrzeganie sytuacji trudnej), strategie skoncentrowane na emocjach
(lęk, panika, depresja, poczucie bezradności) oraz strategie behawioral-
ne – od aktywnego, intensywnego działania po całkowitą bierność³.

Sytuacje trudne to te, które utrudniają prawidłowe funkcjonowa-
nie i rozwijanie się, zagrażają zdrowiu, a nawet życiu, deprymują tak,
że ich przezwyciężenie jest na granicy możliwości podmiotu. Bez po-
mocy innych osób i instytucji rozwiązanie problemów bywa nieosią-
galne. Sytuacje trudne to sytuacje: chorobowe (uzależnienia, niepeł-
nosprawność, długotrwała choroba), problemowe (na przykład brak
opieki, ubóstwo, złe warunki mieszkaniowe, przemoc), losowe (na
przykład utrata pracy, rozpad rodziny, śmierć bliskiej osoby, utrata
dóbr materialnych)⁴. Niewątpliwie choroba przewlekła stanowi inte-
gralny element funkcjonowania całego systemu rodzinnego. Choroba
dziecka zmienia funkcjonowanie całej rodziny. Może prowadzić między
innymi do nadopiekuńczości rodziców. Rodzice gorzej oceniają jakość
życia dziecka z chorobą przewlekłą niż ono samo. Dostrzegają więcej
jego ograniczeń wynikających z choroby, częściej zauważają elementy
wykluczenia społecznego, obawiają się o stan emocjonalny i funkcyj-
nowanie społeczne dziecka. Opiekunowie poza skutkami natury psy-
chologicznej najczęściej wymieniają jako główne problemy związane
z chorobą nastolatków brak dostępu do specjalistów oraz koszty finan-
sowe leczenia. Ogromnie ważne jest w tej sytuacji wsparcie rodziny
płynące ze środowiska lokalnego⁵.

O chorobach przewlekłych jako problemach zdrowotnych zaczęto
mówić stosunkowo niedawno, bo pod koniec XX wieku, gdy wzrosło na-
tężenie tych chorób; wtedy też zaczęto prowadzić w tym zakresie bada-
nia. Jeszcze na początku XX wieku poważnym problemem zdrowotnym
będącym najczęstszą przyczyną zgonów były choroby zakaźne – grypa,
gruźlica. W latach osiemdziesiątych tego samego wieku poważniejszym
problemem zdrowotnym i tym samym najczęstszą przyczyną zgonów

³ Ibidem, s. 391.

⁴ M. Winiański: *Sytuacja życiowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wie-
ku*. Red. T. Pilch. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

⁵ A. Małkowska-Szkućnik: *Choroby przewlekłe dzieci i młodzieży jako
narastający problem społeczny*. „Studia BAS” 2014, nr 2(38).

stały się choroby przewlekłe (zwane również chorobami długotrwałymi/chronicznymi) – między innymi choroby serca, nowotwory.

Dotąd nie opracowano uniwersalnej definicji choroby przewlekłej. Istnieje wiele definicji, które ze względu na wyjaśnienia można – jak zauważa Michał Ziarko – podzielić na dwie zasadnicze kategorie. W definicjach pierwszej kategorii zwraca się uwagę na czas trwania choroby przewlekłej (najczęściej powyższej trzech miesięcy), w definicjach drugiej kategorii wskazuje się na występowanie pewnych symptomów, które umożliwiają odróżnienie choroby przewlekłej od innych chorób (na przykład zakaźnych), są to objawy, których przyczyna jest trudna do zidentyfikowania⁶. Zgodnie z definicją przyjętą przez Amerykańską Komisję ds. Chorób Przewlekłych, za przewlekłe uznaje się takie zaburzenia lub odchylenia od normy, które mają jedną lub więcej następujących cech charakterystycznych:

- mają długotrwały lub trwały charakter;
- etiologia, przebieg i leczenie nie są jednoznacznie określone;
- pozostawiają po przejściu dysfunkcję lub niepełnosprawność;
- wymagają specjalistycznego postępowania rehabilitacyjnego, nadzoru, obserwacji lub opieki⁷.

Znacznie trudniej jest zdefiniować dziecko chore, niepełnosprawne. Przyjmując kryterium choroby jako stopień redukcji dotychczasowej aktywności dziecka, a także zakładając, że zdrowie zapewnia dziecku aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, a choroba je zaburza lub uniemożliwia, to – według WHO – dziecko niepełnosprawne (chore) to takie, u którego stwierdza się:

- uszkodzenia albo niepełnosprawności w strukturze i wyglądzie ciała oraz funkcji narządów lub układów;
- obniżoną sprawność i aktywność jako następstwo uszkodzenia (jest to dysfunkcja na poziomie zadań intelekt – psychika);
- dysfunkcję wymiaru społecznego w wyniku niekorzystnej sytuacji społecznej jednostki, która to sytuacja powstała w następstwie reakcji społeczeństwa na daną jednostkę (dysfunkcja ról społecznych).

Termin „dziecko niepełnosprawne” budzi często kontrowersje i rozpatrywany jest przez różnych specjalistów⁸. Według Polskiego Towa-

⁶ M. Ziarko: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014.

⁷ A. Ostrożek: *Jakość życia w chorobach przewlekłych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, nr 89(4).

⁸ B. Zawadzka: *Dorastająca młodzież wobec problemu własnego zdrowia*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha, 2007.

rzystwa Pediatrycznego, „dzieckiem przewlekłe chorym jest takie, które cierpi na chorobę nieuleczalną albo nawracającą lub postępującą, trwającą jeden rok lub więcej. Rokowanie w niej może być różne”⁹.

Roman Topór-Mądry wskazuje, że najczęściej występujące choroby przewlekłe to: choroby układu krążenia, nowotwory, przewlekłe choroby układu oddechowego, astma, cukrzyca, choroby psychiczne, choroby jamy ustnej, choroby kości i stawów, zaburzenia genetyczne, otyłość¹⁰. Najczęściej wymieniane w literaturze zmiany zachodzące w rodzinie pod wpływem choroby to: zaburzenia rytmu dnia, kłopoty finansowe, zaburzenia planów krótko- i długoterminowych, utrata bliskości fizycznej w małżeństwie, konflikty i zaburzenia komunikacji w rodzinie. W każdej rodzinie kłopoty związane ze zdrowiem są trudnym doświadczeniem, bo każda choroba odmienia życie rodziny. Choroba może zniechęcać, ale też mobilizować. Zmienia nie tylko chorego. Może załamać człowieka, ale może też być pomostem do budowy innego życia i przewartościowania wielu rzeczy. Złożoność i nienormalność sytuacji wynikającej z choroby przewlekłej jednego z członków rodziny powoduje, że cała rodzina doświadcza problemów o charakterze instrumentalnym, interpersonalnym, egzystencjonalnym oraz intelektualnym¹¹.

Celem artykułu jest zarysowanie wynikającej z choroby przewlekłej dziecka trudnej sytuacji rodziny i konieczności jej wsparcia na poziomie lokalnym.

Długotrwała choroba w życiu dzieci i młodzieży

Choroby przewlekłe zarówno dzieci, jak i dorosłych niosą konsekwencje nie tylko dla rodziny, stanowią też duży problem społeczny. Przyczyny chorób przewlekłych i zwiększenie częstotliwości ich występowania bez wątplenia mają swoje źródło w rozwoju cywilizacji. Pod tym pojęciem kryje się między innymi postęp medycyny – to dzięki niemu są dziś możliwości ratowania życia chorym, których kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu nie można było uratować; oznacza to, że żyje więcej osób z chorobami przewlekłymi. Inne sytuacje, które mogą być przyczynami chorób przewlekłych, to: nadal wysoki poziom ubóstwa, nadmierna urbanizacja, złe warunki mieszkaniowe, zanieczyszczenie środowiska naturalnego, niski poziom wykształcenia i powiązany

⁹ A. Stawecka: *Obraz siebie...*, s. 48.

¹⁰ R. Topór-Mądry: *Choroby przewlekłe. Obciążenie, jakość życia i konsekwencje ekonomiczne*. „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2011, nr 9(1).

¹¹ W. Świątchowski: *Choroba przewlekła w systemie rodziny...*, s. 398.

z nim brak wiedzy o zdrowiu, brak dostępu do usług medycznych, niepodjęcie profilaktycznych działań zapobiegających pojawieniu się choroby, brak badań kontrolnych, brak rehabilitacji po przebytej chorobie, pojawienie się sytuacji stresowych itp.¹² Do przyczyn zwiększania się odsetka dzieci z chorobami długotrwałymi należy bez wątpienia włączyć postęp w naukach medycznych, który umożliwia utrzymanie przy życiu noworodków przedwcześnie urodzonych, z małą masą urodzeniową; diagnozowanie i leczenie wad rozwojowych już u płodu; wczesne wykrywanie wad genetycznych; zwiększenie skuteczności terapii różnych chorób (między innymi nowotworowych). Choroby przewlekłe to też często następstwa niewłaściwego stylu życia – nie tylko dziecka, lecz także jego rodziny; niewłaściwy sposób odżywiania i brak aktywności fizycznej mogą doprowadzić między innymi do otyłości¹³. Choroba przewlekła może pojawić się u dziecka w każdym wieku. Jedne choroby trwają od urodzenia jako wady wrodzone lub uwarunkowane genetycznie, inne pojawiają się w różnych okresach życia na skutek pewnych czynników, jak urazy, zakażenia, styl życia. Choroby te mogą bezpośrednio zagrażać życiu, a brak stosownego leczenia nie daje szans na powrót do zdrowia.

Na świecie obserwuje się wzrost liczby dzieci i młodzieży z przewlekłymi schorzeniami. W Europie w grupie wiekowej do 19. roku życia aż 15% populacji zmagają się z chorobami przewlekłymi o różnym stopniu i nasileniu. W tej grupie jest około 2% dzieci i młodzieży ze średnio ciężkimi lub ciężkimi postaciami chorób¹⁴. W Polsce odsetek dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi jest bardzo zbliżony do średniej europejskiej, co potwierdzają wyniki Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia (którego celem było zbadanie sytuacji zdrowotnej dzieci i młodzieży w naszym kraju) przeprowadzonego przez Główny Urząd Statystyczny w 2009 roku na próbie 24,5 tysiąca gospodarstw domowych. W badaniu ankietowym wzięli udział rodzice lub opiekunowie dzieci w wieku 0–14 lat oraz młodzież w wieku 15–29 lat (w analizie wyników grupa młodzieży została podzielona na 2 mniejsze podgrupy; kryterium podziału był wiek: młodzież w wieku 15–19 lat oraz młodzież w wieku 20–29 lat); długotrwałe problemy zdrowotne badanych dzieci i młodzieży mogły być następstwem choroby przewlekłej, złego samopoczucia lub niepełnosprawności. Wyniki analiz statystycznych

¹² M. Ziarko: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej...*, s. 14–15.

¹³ J.H. van der Lee et al.: *Definitions and Measurement of Chronic Health Conditions in Childhood: a Systematic Review*. „JAMA” 2007, vol. 297(24). DOI: 10.1001/jama.297.24.2741.

¹⁴ E. Janion: *Dziecko przewlekłe chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2007.

ukazały, że odsetek dzieci w wieku 0-14 lat z długotrwałymi problemami zdrowotnymi nieznacznie zmniejszył się (o 0,7%) w porównaniu z rokiem 2004 i wyniósł 15,6% w 2009 roku. Zarówno w 2009 roku, jak i w 2004 roku występowanie długotrwałych problemów zdrowotnych częściej odnotowywano u chłopców (17,4%) niż u dziewcząt (13,7%). Częściej występowanie długotrwałych problemów zdrowotnych w grupie dzieci w wieku 0-14 lat odnotowywano u dzieci zamieszkujących miasta (17,5%) niż u tych mieszkających na wsi (13,2%). W 2009 roku najmniejszy odsetek dzieci w wieku 0-14 lat z długotrwałymi problemami zdrowotnymi odnotowano w populacji dzieci w województwach: małopolskim (11,9%), a najwyższy - w województwie podlaskim (22,7%). Jeśli chodzi o młodzież, to odsetek osób w wieku 15-29 lat mających długotrwałe problemy zdrowotne wzrósł z 15,4% w 2004 roku do 19,6% w 2009 roku, przy czym największy wzrost odnotowano w grupie młodzieży w wieku 15-19 lat (o 5,7 %). Zarówno w roku 2004, jak i w 2009 znacznie częściej długotrwałe problemy zdrowotne występowały u kobiet w wieku 15-29 lat niż u mężczyzn w tym samym wieku. Procent mężczyzn z długotrwałymi problemami zdrowotnymi wzrósł z 15% w 2004 roku do 18,2% w 2009 roku, w grupie kobiet odnotowano mniejszy wzrost - o prawie 1%. W 2009 roku długotrwałe problemy zdrowotne występowały z jednakową częstotliwością u osób w wieku 15-19 lat bez względu na płeć (po 20,5%). W 2009 roku wśród młodzieży, podobnie jak wśród dzieci, długotrwałe problemy zdrowotne występowały częściej u mieszkańców miast (22,1%) niż u mieszkańców wsi (15,9%). Najrzadziej występowanie problemów zdrowotnych odnotowywano wśród młodzieży z województwa świętokrzyskiego, a najczęściej - z województwa dolnośląskiego. W 2009 roku na choroby i dolegliwości przewlekłe cierpiało ponad 1,5 miliona dzieci. Najczęściej dzieci chorowały na alergię (co szóste dziecko). W dalszej kolejności u dzieci występowały: choroby oka (4,2%), astma (2,8%), choroby kręgosłupa (1,5%) i częste bóle głowy (1,1%). W 2009 roku na choroby i dolegliwości przewlekłe cierpiało ponad 2 miliony młodzieży. Najczęstszą chorobą przewlekłą, która występowała u młodzieży w wieku 15-29 lat, była alergia (9,1%). Prawie 4% młodzieży w wieku 15-19 lat i 1,6% osób w wieku 20-29 lat chorowało na astmę (łącznie z astmą alergiczną). Osób w wieku 15-29 lat, u których wystąpiły bóle dolnej partii pleców lub inne przewlekłe dolegliwości pleców, było 3,2%, a tych, u których obserwowano silne bóle głowy - 1,7%¹⁵.

¹⁵ Główny Urząd Statystyczny: *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 roku*. Warszawa 2011. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2009-r,6,5.html> [6.05.2019].

Warto zaznaczyć, że dzieci i młodzież przewlekle chore są do czterech razy bardziej zagrożone wystąpieniem nieprawidłowości w psychospołecznym funkcjonowaniu niż dzieci zdrowe¹⁶. Władysława Pilecka uważa, że dziecko z chorobą przewlekłą musi sprostać specyficznym wymaganiom. Dotyczą one także osób z jego otoczenia bliższego (rodzice, rówieśnicy z klasy szkolnej) oraz dalszego (nauczyciele, lekarze). Wpływ na rozwój dziecka mają ponadto uwarunkowania usytuowane w systemach niezwiązanych bezpośrednio z dzieckiem, na przykład praca rodziców, oferta systemu edukacji dla dzieci z chorobą przewlekłą, sposób społecznego postrzegania tej grupy¹⁷. Życie z długotrwałą chorobą jest szczególnie trudne i stresujące dla dzieci i młodzieży, ponieważ osłabione zdrowie w sposób szczególny wpływa na ich rozwój, najczęściej uniemożliwia lub ogranicza realizowanie funkcji typowych dla danego okresu, ogranicza samodzielność, uzależnia od pomocy innych osób, przyczynia się do izolacji od środowiska społecznego i przyrodniczego. W efekcie dziecko ma problemy w wypełnianiu ról społecznych – ucznia, kolegi, syna/córki. Każda sytuacja trudna związana z długotrwałą chorobą budzi wiele negatywnych uczuć dziecka, takich jak: lęk, złość, smutek, bezsilność, przerażenie, rozpacz, tęsknota, wstyd, bunt. W konsekwencji powoduje: poczucie osamotnienia, niezrozumienie, odrzucenie, zaniżenie poczucia własnej wartości, trudności w nawiązaniu relacji z rówieśnikami¹⁸. W chorobach przewlekłych nie ma możliwości zaspokojenia wielu potrzeb dziecka, między innymi potrzeby ruchu i aktywności, bezpieczeństwa, kontaktu z najbliższymi osobami, samorealizacji, samodzielności, a niekiedy także potrzeb akceptacji i miłości. Chore dziecko, podobnie jak chora osoba dorosła, pragnie uwolnić się od trudnych sytuacji, jakie stwarza mu choroba¹⁹.

Z badań przeprowadzonych wśród poznańskich uczniów wynika, że otyłość wywiera negatywny wpływ na jakość życia związaną ze zdro-

¹⁶ B. Woynarowska: *Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowania i sytuację szkolną dzieci i młodzieży*. W: *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

¹⁷ W. Pilecka: *Psychospołeczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna*. W: *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*. Red. B. Cytowska, B. Winczura. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

¹⁸ M. Kowaluk-Romanek: *Choroba przewlekła a zachowania przystosowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, nr 4 (18).

¹⁹ Problem wpływu choroby przewlekłej na życie dzieci i młodzieży szeroko omawia B. Zawadzka: *Dorastająca młodzież wobec problemu własnego zdrowia...*, s. 54–61.

wiem wśród dzieci i młodzieży. Funkcjonowanie szkolne oraz samoocena wyglądu badanych z otyłością w największym stopniu wpływają na ich subiektywne odczuwanie jakości życia. Otyłe nastolatki ogólnie oceniają się jako osoby mniej atrakcyjne, mają zaniżone poczucie własnej wartości, przez co problemem staje się dla nich kontakt z rówieśnikami²⁰.

Z kolei liczne badania nad rodzinami z dzieckiem chorym na astmę ukazały problemy wewnątrzrodzinne, z jakimi zmagają się rodzice. Najczęściej problemy te dotyczą komunikacji. Autorzy badań wskazują na sztywność w małżeńskich relacjach, brak zrozumienia i empatii, co zagraża integralności rodziny. Ponadto rodzice (częściej matki) bywają nadopiekuńczy (jest to również wynik braku umiejętności skutecznego komunikowania się). Nadmierna opieka może powodować zaburzenia w rozwoju emocjonalnym dzieci oraz w rozwijaniu u nich samodzielności i autonomii²¹.

Wyniki badań w rodzinach z dzieckiem z chorobą nowotworową wskazują natomiast na zwiększone ryzyko wystąpienia ostrej reakcji na stres, zaburzenia stresowego pourazowego, lęku i depresji. Najtrudniejszym dla rodziców momentem jest otrzymanie diagnozy choroby nowotworowej dziecka²². Mimo działania tego samego stresora matki doświadczają większych trudności niż ojcowie. Częściej diagnozuje się u matek zaburzenie stresowe pourazowe i zaburzenia o charakterze depresyjnym²³.

Różnorodność chorób długotrwałych, ich indywidualny przebieg oraz odmienność dziecięcych osobowości powoduje, że u każdego z chorych przewlekłe dzieci inaczej wygląda funkcjonowanie ze schorzeniem. Choroby przewlekłe wpływają na aktywność życiową młodzieży, mogą powodować wiele problemów psychoemocjonalnych i przystosowawczych we wszystkich sferach życia, w kształtowaniu się osobowości, w zachowaniach czy interakcjach społecznych.

Należy zaznaczyć, że istnieją czynniki, które negatywnie wpływają na stan zdrowia dziecka. Ich źródła należy doszukiwać się w rodzinie. Do tych czynników zaliczają się przede wszystkim: niepełna struk-

²⁰ M. Sola, E. Gajewska, W. Manikowski: *Wpływ otyłości na jakość życia związaną ze stanem zdrowia wśród dziewcząt i chłopców*. „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 81(4).

²¹ R. Zubrzycka, A. Emeryk: *Wpływ astmy oskrzelowej u dziecka na funkcjonowanie jego rodziny*. „Alergia, Astma, Immunologia” 2002, nr 7(1).

²² G. Godawa: *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.

²³ K.E. Stenka, P. Izdebski: *Rodzice w obliczu choroby nowotworowej dziecka*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2018, nr 18(3).

tura rodziny (wychowywanie się bez jednego albo obojga rodziców), brak więzi – dystans uczuciowy (odrzućenie, unikanie kontaktów), nieodpowiedni system wychowawczy (niekonsekwencja, nadopiekuńczość, brak kontroli lub nadmierna kontrola, brak jasnych wymagań), aprobata dla zachowań ryzykownych, konflikty oraz przemoc w rodzinie (w tym stosowanie kar cielesnych), uzależnienia rodziców. Czynniki te są stresorami, których długotrwałe utrzymywanie się może doprowadzić do pogorszenia się samopoczucia fizycznego i psychicznego chorego dziecka.

Wpływ wybranych kwestii społecznych na funkcjonowanie rodziny z dzieckiem przewlekle chorym

Długotrwała choroba dziecka może stać się przyczyną wystąpienia innych trudnych sytuacji w rodzinie, takich jak problemy finansowe, zawodowe, konflikty wewnątrzrodzinne, w skrajnych przypadkach dojść może do rozbicia rodziny, marginalizowania lub wykluczenia społecznego. Brak pomocy i wsparcia ze strony bliskich osób oraz instytucji może doprowadzić do pogłębiania się istniejących problemów i pojawiania się kolejnych. Opieka nad dzieckiem z długotrwałą chorobą staje się dla rodzin najważniejszą częścią życia, porządkującą wszelką działalność rodziny. Najczęściej matki rezygnują z pracy na rzecz opieki nad dzieckiem, a ojciec podejmuje pracę, często oprócz tej głównej, zawodowej, dorywczą²⁴. Rodziców rezygnujących z pracy na rzecz opieki nad chorym dzieckiem trudno nazwać osobami bezrobotnymi, ponieważ zgodnie z definicją, bezrobotny to osoba pozostająca bez zatrudnienia, gotowa do podjęcia pracy w pełnym wymiarze czasu, nieucząca się w szkole i niestudiująca w trybie stacjonarnym, zarejestrowana w powiatowym urzędzie pracy²⁵. Pracą rodzica dziecka przewlekle chorego staje się opieka nad nim i pomaganie mu. Na tle zawodowym w rodzinie pojawiają problemy i konflikty. Rezygnacja z pracy powoduje zmniejszenie miesięcznych dochodów rodziny, co w sytuacji leczenia dziecka jest dużym utrudnieniem. Ponadto rodzic, który rezygnuje z zatrudnienia, musi zmienić swój dotychczasowy tryb życia.

Problemy finansowe związane z opieką nad dzieckiem z długotrwałą chorobą są wynikiem wysokich kosztów leczenia i rehabilitacji. Im bardziej skomplikowana i rzadka choroba, tym większe są koszty walki z nią. W najtrudniejszej sytuacji są rodziny, których dzieci

²⁴ G. G o d a w a: *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka...*, s. 28.

²⁵ J. A u l e y t n e r, K. G ł ą b i c k a: *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*. Warszawa: Elipsa, 2001.

zmagają się z rzadkimi schorzeniami lub mają trudne do zdiagnozowania stany chorobowe, wymagające włączenia dzieci do różnorodnych programów, często zagranicznych. W takich sytuacjach bliscy szukają pomocy w instytucjach i fundacjach, które finansowo wspierają rodziny dzieci chorych. Nierzadko rodziny zaciągają pożyczki na leczenie. Media przedstawiają historie dzieci, których koszty leczenia są tak wysokie, że przekraczają możliwości finansowe rodziny.

Zmaganie się rodziny z długotrwałą chorobą może stać się przyczyną jej ubożenia²⁶. Wysokie nakłady finansowe na leczenie powodują znaczące ograniczenia w dysponowaniu środkami, które można by przeznaczyć na realizację innych potrzeb niż podstawowe. Sytuację ubóstwa definiuje się jako stan poniżej określonego minimum dochodowego, który uniemożliwia jednostce prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Sprawia często, że osoba nie jest w stanie zaspokoić elementarnych potrzeb²⁷. Ubóstwo objawia się w bardzo niskich dochodach, złym odżywianiu, niskim standardzie mieszkania, braku opieki zdrowotnej.

Kolejna trudna sytuacja, która może pojawić się jako następstwo zmagania się rodziny z ciężką chorobą dziecka, to konflikty wewnątrzrodzinne. Opieka i wychowywanie chorego dziecka to trudne zadania, bardzo odpowiedzialne i stresujące. Mogą stać się bodźcem scalającym rodzinę, motywującym do wspólnego działania na rzecz chorego, ale również czynnikiem dezorganizującym dotychczasowe życie rodziny. Usytuowanie chorego dziecka przez rodzica w centrum wszelkiej działalności rodziny może doprowadzić do nieporozumień, sprzeciwów, a nawet konfliktów pozostałych jej członków. Skupienie się tylko na potrzebach chorego dziecka skutkować może osłabieniem więzi między samymi rodzicami, jak i na liniach: rodzic wykazujący postawy nadmiernie opiekuńcze – zdrowe dzieci, rodzice – zdrowe dzieci. Osłabienie więzi między małżonkami utrzymujące się przez długi czas doprowadzi do wypalenia emocjonalnego, co może skutkować zdradami odrzuconego małżonka, porzuceniem rodziny, separacją lub rozwodem. Nie prowadzi się statystyk, które pokazywałyby, w jakim stopniu choroba dziecka jest pośrednią przyczyną rozpadu małżeństwa rodziców, ale nie można wykluczać, że stanowi jedną z przyczyn rozwodu.

²⁶ K. Gerlach: *Zmiana społeczna a problemy społeczne*. W: *Labirynty współczesnego świata: kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*. Red. K. Czekał, K. Gerlach, M. Leśniak. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 1998.

²⁷ J. Boczoń, W. Toczyński, A. Zielińska: *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz przedmiot pracy socjalnej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.

W rodzinach, w których choroba dziecka jest na tyle poważna, że wymaga wielopłaszczyznowego zaangażowania rodziców w całodobową opiekę, ale też jest przyczyną innych problemów, które pośrednio wynikają z potrzeby zapewnienia dziecku stałej pomocy, może pojawić się „zespół wypalenia opiekuna”²⁸. Początkowo o zespole wypalenia mówiło się (i w tym zakresie prowadzono badania) w kontekście zawodowym. Zespół wypalenia zawodowego to przedłużona reakcja jednostki na przewlekłe działające stresory: emocjonalne i interpersonalne, które wiążą się z pełnieniem określonych funkcji wynikających z pracy zawodowej²⁹. Grupy zawodowe zagrożone wypaleniem to te, w których praca polega na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem; zagrożeni wypaleniem zawodowym są między innymi: lekarze, pielęgniarki, pracownicy socjalni, opiekunowie osób zależnych. O wystąpieniu tego syndromu świadczą pewne zachowania i postawy; mieszczą się one w trzech grupach zaburzeń: w obszarach wyczerpania emocjonalnego (poczucie ciągłego zmęczenia, drażliwość), depersonalizacji (obojętność, obniżenie wrażliwości) i obniżenia oceny własnych możliwości (negatywne ocenianie własnej pracy, brak satysfakcji z wykonywanej pracy)³⁰. Obserwuje się, że zespół wypalenia odnosi się do osób, które nieprofesjonalnie sprawują opiekę nad chorymi członkami rodziny. Badania wykazały, że rodzice sprawujący opiekę nad dzieckiem długotrwale chorym, na przykład na takie schorzenia, jak cukrzyca typu 1, epilepsja, są zagrożeni średnio nasilonym i znacznie nasilonym zespołem wypalenia, natomiast osoby samotnie wychowujące dzieci zagrożone są statystycznie wyższym stopniem wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji³¹.

Sprężenie tych wszystkich niekorzystnych czynników w rodzinie wychowującej długotrwale ciężko chore dziecko bez odpowiedniego wsparcia może doprowadzić do jej marginalizowania, a nawet wykluczenia społecznego. Jolanta Grotowska-Leder podaje, że o wykluczeniu społecznym mówi się wtedy, gdy dochodzi do załamania się więzi społecznych, które łączą jednostkę ze społeczeństwem, co prowadzi

²⁸ Por. M. Sie mi ń s k i et al.: *Zespół wypalenia wśród opiekunów dzieci chorujących na padaczkę*. „Psychiatria” 2005, nr 2; A. Nitka - Sie mi ń s k a et al.: *Zespół wypalenia u rodziców osób chorych na cukrzycę typu 1*. „Diabetologia Praktyczna” 2008, nr 9.

²⁹ C. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter: *Job Burnout*. „Annual Review of Psychology” 2001, vol. 52.

³⁰ C. Maslach, S. Jackson: *Burnout in Organizational Settings*. „Applied Social Psychology Annual” 1984, vol. 5.

³¹ M. Sie mi ń s k i et al.: *Zespół wypalenia wśród opiekunów dzieci chorujących na padaczkę...*, s. 91; A. Nitka - Sie mi ń s k a et al.: *Zespół wypalenia u rodziców osób chorych na cukrzycę typu 1...*, s. 80.

do ograniczenia, a nawet zaniknięcia kontaktów społecznych³². Najczęściej to społeczeństwo izoluje jednostkę lub grupę z uwagi na jej charakterystyczną cechę, przejawiane zachowania, postawy, poglądy, sytuację życiową, w jakiej się znajduje. Znacznie rzadziej to osoba bądź grupa sama izoluje się i wyłącza z aktywności w społeczności, w jakiej żyje. Podobnie może być w przypadku rodzin zmagających się z chorobą dziecka. Rodziny takie są niewielkimi grupami wyróżniającymi się, czasem niewygodnymi dla otoczenia, wymagającymi wsparcia, zainteresowania, czasem postrzeganymi jako „ukarane” za swoje czy przodków zachowania. W dzisiejszym idealnym świecie, w którym wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczna mają ogromne znaczenie, „nie ma miejsca” na problemy ludzi chorych i ich bliskich.

Rodzina z dzieckiem przewlekle chorym i jej wsparcie na poziomie lokalnym

Zminimalizowanie odczuwalnych skutków trudnych sytuacji w codzienności rodzin opiekujących się chorym dzieckiem jest dużym wyzwaniem dla bliskich tych rodzin, jak i dla instytucji działających w środowisku. Rodzinę należy otoczyć odpowiednim wsparciem i pomocą adekwatną do jej potrzeb i oczekiwań. Z kwestią tą ściśle wiąże się koncepcja wsparcia społecznego. Zofia Kawczyńska-Butrym wsparcie społeczne definiuje jako „szczególny sposób i rodzaj pomocy udzielanej poszczególnym osobom i grupom, głównie w celu mobilizowania sił, potencjału i zasobów, które zachowali, aby mogli sami radzić sobie z problemami”³³. Za Heleną Sęk można dodać, że wsparcie społeczne to „interakcja społeczna, w trakcie której dochodzi do jedno- lub dwustronnej wymiany dóbr oraz istnieje zgodność pomiędzy rodzajem wsparcia a potrzebami odbiorcy. Celem wsparcia jest zbliżenie uczestników tej interakcji do rozwiązania problemu”³⁴. W literaturze przedmiotu występują różne typologie wsparcia społecznego. Helena Sęk i Roman Cieślak wyróżniają pięć zasadniczych jego rodzajów, tj.: wsparcie emocjonalne, które polega na przekazywaniu podtrzy-

³² J. Grotowska-Leder: *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*. W: *Ekskluzja i inkluzja społeczna*. Red. K. Faliszek. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2005.

³³ Z. Kawczyńska-Butrym: *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, 1994, s. 8.

³⁴ H. Sęk: *Wsparcie społeczne – co robić, aby stało się pojęciem naukowym*. „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3, s. 792.

mujących emocji; wsparcie informacyjne – wymiana informacji, które są pomocne w zrozumieniu trudnej sytuacji; wsparcie instrumentalne – poradnictwo dotyczące konkretnych sposobów postępowania; wsparcie rzeczowe – świadczenia materialne, finansowe, bezpośrednie działania na rzecz osób wspieranych; wsparcie duchowe – najczęściej związane z usługą duchownych³⁵. Najważniejszym źródłem wsparcia są bliscy ludzie, z którymi rodzinę łączą silne więzi emocjonalne, najczęściej jest to bliska rodzina, ale również wierni przyjaciele. Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wzrasta w momencie pojawienia się trudnych, kryzysowych sytuacji w życiu. Warto zaznaczyć, że wsparcie społeczne ma ogromny wpływ na zdrowie psychiczne człowieka; poprawnie udzielane, zgodne z oczekiwaniami stron daje poczucie komfortu psychicznego zarówno biorcy, jak i dawcy. Anna Kacperczyk szeroko analizuje znaczenie wsparcia społecznego i podaje płynące z niego korzyści. Wsparcie społeczne należy rozumieć jako interpersonalną transakcję, rodzaj międzyludzkiej wymiany, która może obejmować: wymianę emocjonalną (okazywanie empatii, miłości, życzliwości, zainteresowania), instrumentalną (w postaci konkretnej pomocy), informacyjną (dzielenie się ważnymi informacjami) oraz oceniającą (rozumianą jako przekazywanie danej osobie naszego sądu na jej temat)³⁶. Wsparcie instrumentalne jest pomocą bezpośrednio udzielaną jednostce, gdy osoba pomagająca ingeruje w sytuację i dostarcza konkretnej, namacalnej pomocy, takiej jak pomoc finansowa, pomoc w pracy lub obowiązkach domowych albo jakaś inna pomoc materialna lub przysługa (usługa) świadczona bezpośrednio potrzebującemu. Ten rodzaj wsparcia to rzeczywista pomoc w niezbędnych zadaniach³⁷.

Rodziny z dzieckiem chorym często nie mają pełnej wiedzy na temat możliwości pomocy i wsparcia instrumentalnego, jakie mogą otrzymać z instytucji państwowych oraz od stowarzyszeń i fundacji³⁸. Problem tkwi w sposobie przekazywania informacji na ten temat – są one niewystarczająco szeroko rozpowszechniane. W naszym kraju funkcjonuje wiele instytucji państwowych oraz prowadzonych przez fundacje i stowarzyszenia działające na rzecz wspierania rodzin będących

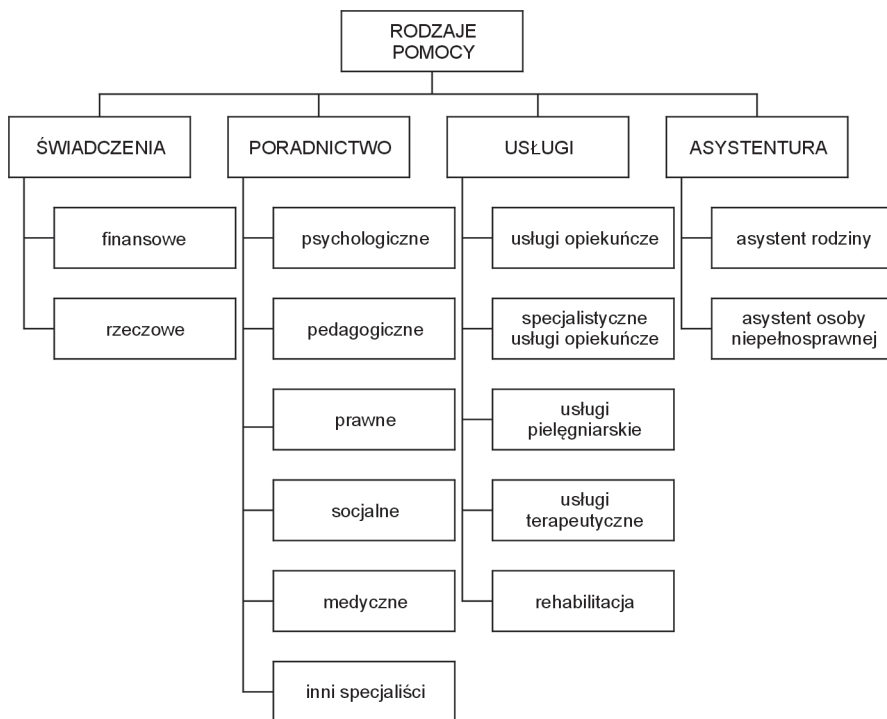
³⁵ H. Sęk, R. Cieślak: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

³⁶ A. Kacperczyk: *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.

³⁷ Ibidem, s. 20.

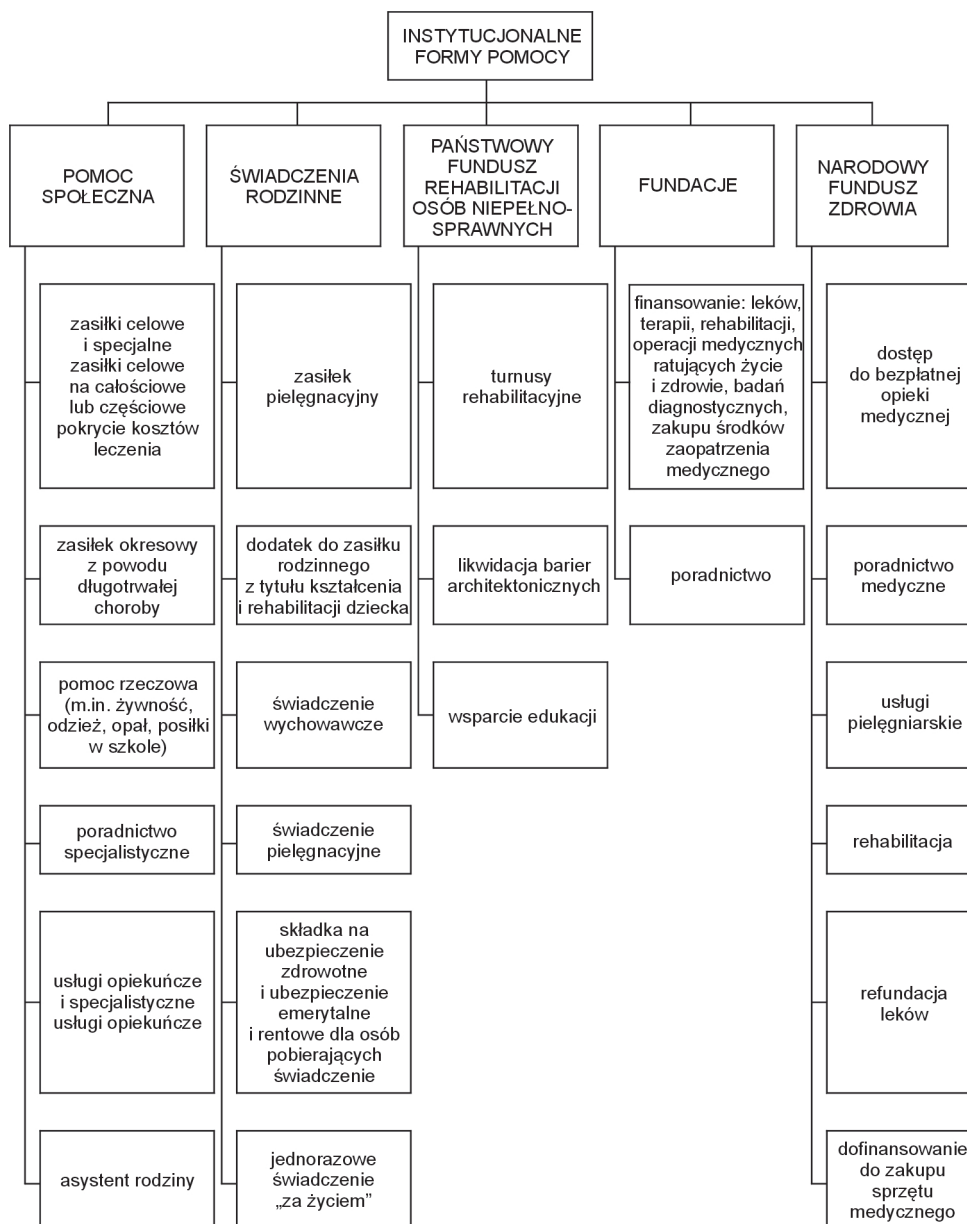
³⁸ K. Bialic: *Wsparcie społeczne rodziny z dzieckiem przewlekle chorym*. „Seminare” 2016, nr 1.

w trudnej sytuacji (między innymi z dziećmi długotrwale chorymi). Liczba tych placówek jest jednak nadal niewystarczająca, by zapewnić odpowiednią pomoc i wsparcie rodzinom tego potrzebującym. Choroby przewlekłe są główną przyczyną powstawania niepełnosprawności; skorzystanie z większości świadczeń i przywilejów wymaga przedłożenia aktualnego orzeczenia o niepełnosprawności, które stanowi podstawę przyznania określonego wsparcia. Pomoc można podzielić na pomoc w formie: świadczeń, usług, poradnictwa, asystentury. Najpowszechniejsze rodzaje pomocy, z których mogą skorzystać rodziny z dzieckiem z długotrwałą chorobą, przedstawiono na rysunku 1.



Rys. 1. Rodzaje pomocy instytucjonalnej świadczone dla rodzin z dzieckiem z długotrwałą chorobą.

Zaprezentowane na rysunku 1 rodzaje pomocy świadczone są przez: miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Narodowy Fundusz Zdrowia, fundacje i stowarzyszenia, domy pomocy społecznej i warsztaty terapii zajęciowej (prowadzone przez gminę, powiat lub osoby prywatne). Na rysunku 2 przedstawiono szczegółowo zakres instytucjonalnych form pomocy rodzinom z dzieckiem z długotrwałą chorobą.



Rys. 2. Instytucjonalne formy pomocy rodzinom z dzieckiem z długotrwałą chorobą.

Państwowe instytucje mające za zadanie przeciwdziałać procesom marginalizacji i wykluczenia społecznego osób i rodzin zagrożonych są powoływane w ramach pomocy społecznej; pomoc społeczna, zgodnie z ustawą o pomocy społecznej, stanowi instytucję polityki społecznej państwa, jej celem jest pomoc osobom i rodzinom w przezwyciężaniu trudnych sytuacji życiowych, których rodziny nie są w stanie pokonać

z wykorzystaniem własnych uprawnień, zasobów i możliwości³⁹. Zadania z zakresu pomocy społecznej na szczeblu lokalnym realizowane są przez miejski lub gminny ośrodek pomocy społecznej oraz powiatowe centrum pomocy rodzinie. Pierwsza instytucja działa wedle przepisów ustawy o pomocy społecznej⁴⁰; realizuje świadczenia z zakresu pomocy społecznej oraz z zakresu świadczeń rodzinnych na podstawie ustawy o świadczeniach rodzinnych⁴¹. W powiatowych centrach pomocy rodzinie rodziny mogą wnioskować o świadczenia z PFRON na podstawie ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych⁴². Informacji na temat świadczeń udzielanych rodzinie w ramach NFZ udziela lekarz, pielęgniarka w każdej przychodni zdrowia. Wszelkie regulacje dotyczące możliwej pomocy z NFZ zawarte są w ustawie o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych⁴³. Z kolei fundacje same określają, jaką i komu będą świadczyć pomoc; jest to zapisane w kierunkach działań każdej fundacji.

Podsumowanie i wnioski

Długotrwała choroba dziecka jest dla rodziny trudną sytuacją, która wymaga przemodelowania całego dotychczasowego sposobu działania. W związku z tą zmianą mogą pojawiać się w strukturze rodziny problemy niekorzystnie wpływające na jej funkcjonowanie. Niedopuszczenie do rozwoju tych trudności wymaga otoczenia całej rodziny odpowiednim wsparciem i pomocą, adekwatnymi do potrzeb rodziny. Ważne są wszystkie rodzaje wsparcia: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne i rzeczowe⁴⁴. To trudne zadanie pomocy i wspierania

³⁹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 1508, z późn. zm., art. 2.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 2220, z późn. zm.

⁴² Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 511, z późn. zm.

⁴³ Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 1510, z późn. zm.

⁴⁴ J. Zapala et al.: *Rola wsparcia informacyjnego w funkcjonowaniu pacjenta onkologicznego i jego rodziny*. W: *Miraże pseudoterapii i ich koszty zdrowotne i społeczne*. Red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka. Wrocław: Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, 2017, s. 220.

jest wyzwaniem dla bliskiej rodziny oraz dla instytucji działających w środowisku. O ile wsparcie bliskich jest bardziej dostępne, korzystanie z pomocy instytucji wiąże się z trudnościami. Katalog świadczeń udzielanych przez instytucje publiczne oraz fundacje rodzinom zmagającym się z długotrwałą chorobą członka rodziny jest bardzo rozbudowany, ale niestety nadal pomoc nie trafia do wszystkich potrzebujących jej rodzin. Wynika to z braku pełnej wiedzy rodzin na temat działalności niektórych instytucji. Dostęp do uzyskania pomocy jest też ograniczony przez ściśle określone kryteria dochodowe; przekroczenie kryterium dochodowego nie pozwala na objęcie rodziny wsparciem finansowym. Przy udzielaniu tego typu pomocy nie uwzględnia się wysokich wydatków na leczenie, znacząco obniżających domowy budżet.

Wsparcie społeczne rodziny z dzieckiem długotrwale chorym jest ważnym działaniem usprawniającym funkcjonowanie rodziny, ma jej pomóc odzyskać równowagę psychiczną i przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu. Ma dać możliwość godnego życia pomimo trudności. Warto i należy pomyśleć nad zmianami dotychczasowego systemu pomocy rodzinie z dzieckiem przewlekle chorym. Ważne jest podjęcie pracy z bliskimi rodziny opiekującej się chorym dzieckiem, jej przyjaciółmi – przekazanie im informacji, jak pomagać takim rodzicom, jak rozpoznać, kiedy potrzebują oni pomocy, a jednocześnie nie obciążać nadmiernie swojej psychiki. Rodzina w obliczu choroby potrafi niejednokrotnie uruchomić siły, które mogą sprzyjać procesowi zdrowienia, zwiększać szansę chorego dziecka na powrót do środowiska, a równocześnie pomóc członkom rodziny poradzić sobie ze skutkami emocjonalnymi i psychicznymi choroby.

Dobrym krokiem służącym zmianom w działalności instytucji byłoby przede wszystkim zwiększenie dostępu rodzin do pomocy psychologicznej, terapeutycznej, grup wsparcia, dzięki którym rodzina ma większe szanse na zrozumienie i zaakceptowanie choroby dziecka oraz budowanie i podtrzymywanie motywacji do działania na rzecz chorego. Ponadto słusznym działaniem byłoby rozpowszechnienie informacji na temat możliwości uzyskania pomocy z instytucji. Szeroko zakrojona kampania społeczna (również w mass mediach) zwiększyłaby świadomość społeczeństwa na temat znaczenia wspierania rodzin i dzieci z przewlekłymi chorobami w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu. Ważne, by wsparcie rodziny nie ograniczało się tylko do doraźnej i często pozorowanej pomocy. Należy dążyć do zwiększenia wrażliwości społecznej na funkcjonowanie w społeczeństwie (nie tylko na poziomie lokalnym) osoby chorej niezależnie od jej wieku.

Bibliografia

- Auleytner J., Głąbicka K.: *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*. Warszawa: Elipsa, 2001.
- Bialic K.: *Wsparcie społeczne rodziny z dzieckiem przewlekle chorym*. „Seminare” 2016, nr 1.
- Boczoń J., Toczyski W., Zielińska A.: *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz przedmiot pracy socjalnej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Gerlach K.: *Zmiana społeczna a problemy społeczne*. W: *Labirynty współczesnego świata: kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*. Red. K. Czekał, K. Gerlach, M. Leśniak. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 1998.
- Główny Urząd Statystyczny: *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 roku*. Warszawa 2011. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2009-r,6,5.html> [6.05.2019].
- Godawa G.: *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.
- Grotowska-Leder J.: *Ekskluzja społeczna - aspekty teoretyczne i metodologiczne*. W: *Ekskluzja i inkluzja społeczna*. Red. K. Fališek. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2005.
- Janion E.: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2007.
- Kacperczyk A.: *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.
- Kawczyńska-Butrym Z.: *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, 1994.
- Kowaluk-Romanek M.: *Choroba przewlekła a zachowania przystosowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, nr 4(18).
- Lee J.H. van der et al.: *Definitions and Measurement of Chronic Health Conditions in Childhood: a Systematic Review*. „JAMA” 2007, vol. 297(24). DOI: 10.1001/jama.297.24.2741.
- Małkowska-Szcutnik A.: *Choroby przewlekłe dzieci i młodzieży jako narastający problem społeczny*. „Studia BAS” 2014, nr 2(38).
- Maslach C., Jackson S.: *Burnout in Organizational Settings*. „Applied Social Psychology Annual” 1984, vol. 5.
- Maslach C., Schaufeli W., Leiter M.: *Job Burnout*. „Annual Review of Psychology” 2001, vol. 52.
- Nitka-Siemieńska A. et al.: *Zespół wypalenia u rodziców osób chorych na cukrzycę typu 1*. „Diabetologia Praktyczna” 2008, nr 9.

- Ostrzyżek A.: *Jakość życia w chorobach przewlekłych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, nr 89(4).
- Pilecka W.: *Psychospołeczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna*. W: *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*. Red. B. Cytowska, B. Winczura. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Sęk H.: *Wsparcie społeczne – co robić, aby stało się pojęciem naukowym*. „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3.
- Sęk H., Cieślak R.: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Siemieński M. et al.: *Zespół wypalenia wśród opiekunów dzieci chorujących na padaczkę*. „Psychiatria” 2005, nr 2.
- Sola M., Gajewska E., Manikowski W.: *Wpływ otyłości na jakość życia związaną ze stanem zdrowia wśród dziewcząt i chłopców*. „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 81(4).
- Stawecka A.: *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014.
- Stenka K.E., Izdebski P.: *Rodzice w obliczu choroby nowotworowej dziecka*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2018, nr 18(3).
- Świętochowski W.: *Choroba przewlekła w systemie rodziny*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Topór-Mądry R.: *Choroby przewlekłe. Obciążenie, jakość życia i konsekwencje ekonomiczne*. „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2011, nr 9(1).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 1508, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 511, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 1510, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych. Tekst jednolity: Dz.U. 2018, poz. 2220, z późn. zm.
- Winiański M.: *Sytuacja życiowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Wojnarowska B.: *Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowania i sytuację szkolną dzieci i młodzieży*. W: *Uczniowie z chorobami przewlek-*

- łymi. *Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Red. B. Woyna-rowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Zapała J. et al.: *Rola wsparcia informacyjnego w funkcjonowaniu pacjenta onkologicznego i jego rodziny*. W: *Miraże pseudoterapii i ich koszty zdrowotne i społeczne*. Red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka. Wrocław: Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, 2017.
- Zawadzka B.: *Dorastająca młodzież wobec problemu własnego zdrowia*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha, 2007.
- Ziarko M.: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014.
- Zubrzycka R., Emeryk A.: *Wpływ astmy oskrzelowej u dziecka na funkcjonowanie jego rodziny*. „*Alergia, Astma, Immunologia*” 2002, nr 7(1).

Bożena Zawadzka, Justyna Żelichowska

Childhood Chronic Illnesses as a Difficult Situation for Family, Which Requires Support at the Local Level

Summary: The article deals with the problems of child's chronic illness as a difficult situation for the family, which requires support at the local level. The aim is to present and discuss selected problem areas in the social functioning of the family with a chronically ill child and the need to support it at the local level. The text includes issues concerning the scale of occurrence of chronic illnesses in children and adolescents, problems faced by families of children with such conditions, and relevant social support. The forms of assistance that are provided by institutions for families with a child with chronic illness are also presented. The text encourages to reflect on the existing system of support for such families. It is observed that the current support offer is insufficient and limited, which means that not all those in need benefit from it. Consequently, the conclusions are drawn to the need to look for new forms of family support at the local level.

Keywords: family, child, chronic disease, difficult situation, social support

Bożena Zawadzka, Justyna Żelichowska

Chronische Krankheit eines Kindes als schwierige Situation für Familien, die Unterstützung auf lokaler Ebene benötigen

Zusammenfassung: Der Artikel thematisiert die Problematik der chronischen Krankheit eines Kindes, die sich als eine schwierige Situation für die Familie


erweist, die dann Unterstützung auch auf lokaler Ebene erfordert. Ziel ist es, ausgewählte Problemfelder im sozialen Funktionieren der Familie mit einem chronisch kranken Kind vorzustellen und zu diskutieren. Außerdem wird auf die Notwendigkeit verwiesen, diese auf lokaler Ebene zu unterstützen. Im Artikel werden diejenigen Fragen aufgegriffen, die das Ausmaß des Auftretens der chronischen Krankheit bei Kindern und Jugendlichen, die Probleme von Familien mit kranken Kindern und soziale Unterstützung betreffen. Behandelt werden auch die Formen der Unterstützung, die den Familien mit einem chronisch kranken Kind durch Institutionen angeboten werden. Der Text regt dazu an, über das bestehende Unterstützungssystem für Familien mit chronisch kranken Kindern nachzudenken. Zu bemerken ist, dass das aktuelle Unterstützungsangebot unzureichend und begrenzt ist und dies bewirkt, dass nicht alle Bedürftigen es nutzen. Es scheint notwendig zu sein, nach den neuen Formen der Familienunterstützung auf lokaler Ebene zu suchen.

Schlüsselwörter: Familie, Kind, chronische Krankheit, schwierige Situation, soziale Unterstützung, soziale Hilfe



Lucie Zormanova

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-8004-8674>

Parental Support of Bilingualism in Children Attending Schools and Kindergartens with the Polish Language of Instruction in Zaolzie

Introduction

The subject of the research is the issue of bilingualism of the Polish national minority in the Czech part of Teschen Silesia. The study focuses on the development of bilingualism in children attending a nursery school and elementary school with Polish teaching language in the Czech Republic, particularly in the Czech part of Teschen Silesia called Zaolzie. The study is devoted to the view of the parents of these children on bilingualism and its advantages and, above all, focuses on how these parents develop bilingualism in their children together with the often connected biculturalism.

In connection with this topic, it is necessary to define the term bilingualism at the very beginning of this text.

Bilingualism in Zaolzie

The definition of bilingualism, as most definitions, is based on idealised about the subject they attempt to define. According to M. Morgenstern, L. Shullová, and L. Schöll,¹ the definition of a bilingual person is someone who speaks two languages perfectly at the level of native speakers and he or she learned those two languages

¹ M. Morgenstern, L. Shullová, L. Schöll: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011.

in a natural way. We are inclined to use his definition in this study. Another approach to bilingualism is found in the works of linguists who perceive it in terms of frequency of use of the given languages rather than the proficiency in each of them (Grosjean,² Skutnabb-Kangas³). Bilingualism and upbringing in two cultures can be a great benefit for a child.⁴

Zaolzie as a research area is significant because the local population declaring Polish nationality usually uses in different variations three language variants: Czech, Polish, and the local dialect. We can say that the dialect is primarily used by members of the Polish national minority. The population of Czech nationality uses it to a lesser degree. People claiming Czech nationality and using the local dialect belong to the indigenous population, which mostly includes people living in the villages, the older generation, specifically people born in the late 1960s and earlier.⁵ On the other hand, members of the local Polish community use it regardless of their place of residence, age, or education and prefer it over Polish in informal communication.⁶

A frequent phenomenon of code-switching was recorded during the empirical survey.

Another important feature of the people living in this region is the change of national identity throughout their lives. Some of the people surveyed who currently claim Czech nationality in the census are graduates of elementary school with the Polish language of instruction, but they have often continued their education at Czech secondary or vocational school. These people often identify as neither Czechs nor Poles, according to their testimonies; they have a strong regional identity and a sense of belonging to the region in which they were born and have spent their entire lives. In informal communication, they most frequently use the local dialect. A large percentage of people from Zaolzie who do not feel to be either Czechs or Poles was reported already in the results of the surveys by Alina Szczurek-Boruta and

² T. Skutnabb-Kangas: *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1981.

³ F. Grosjean: *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010.

⁴ B. Baumgartner: *Przeżyć dwujęzyczność: jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Wydawnictwo "Harmonia", 2008.

⁵ K.D. Kadłubiec, W. Milewski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Czeski Cieszyn-Cieszyn: PROPrint, 2001, pp. 52-53.

⁶ *Ibidem*, p. 53.

Barbara Grabowska,⁷ Alina Szczurek-Boruta⁸, Jolanta Suchodolska⁹, and Magdalena Ćmiel.¹⁰

Characteristics of the Research Survey Methodology

The research study encompasses the border region of Karviná, a region in which Polish and Czech influences have coexisted for centuries. The research was carried out during the school year 2017/2018.

The main research question is “How do parents stimulate the development of bilingualism in their children?” This question creates additional partial research questions: “Which language or languages do the parents use to talk with their children?” “What determines the choice of language, when the parents use one language or another or a dialect in everyday communication?” “What other ways do the parents use to develop bilingualism of their children?” “What advantage do the parents see in bilingualism?” “What were the reasons for the parents to choose a bilingual school for their children?”

Two research methods have been used to answer the research questions, namely a questionnaire survey and semi-structured interviews.

Questionnaire survey

The questionnaire included 35 closed questions. As many as 193 questionnaires were filled in. Each parent completed one questionnaire, which means that two questionnaires were filled in per one family.

⁷ A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. In: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Eds. B. Grabowska et al. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

⁸ A. Szczurek-Boruta: *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*. In: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*. Eds. H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrkowski. Cieszyn: Offsetdruk i media sp. z o.o., 2009.

⁹ J. Suchodolska: *Identyfikacja z regionem a plany młodzieży Pogranicza*. In: *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*. Ed. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 1995.

¹⁰ M. Ćmiel: *Tożsamość dwóch pokoleń Zaolzian w wywiadach biograficznych*. Český Těšín: Sekcja Ludoznawcza Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej, 2016.

This option was chosen because the view on the issue may differ between a father and a mother. Respectively, 95 questionnaires were filled in by fathers and 98 questionnaires by mothers.

Research sample

The respondents were parents of children attending an elementary and nursery school with Polish as the language of instruction located in the town of Karviná. These parents live in Karviná and the surrounding villages. They come mostly from families that have been living in the region for several generations. Most of them attended elementary or even high school which used Polish as the language of instruction. In each family, at least one parent attended an elementary school with Polish as the language of instruction. Families where both parents are of Polish nationality make 39.9% of the research sample, mixed marriages predominated the survey at 60.1%. Mothers, to a greater extent than fathers, claimed Polish nationality. As many as 75.6% of the mothers and 50.2% of the fathers claimed Polish nationality. Based on the composition of the research sample, we can say that the mother's nationality plays a greater role in the choice of elementary school than the father's. This stands in contradiction with the results of the research by Tadeusz Siwek,¹¹ who found that children of mixed nationality marriages in which the father is of Polish nationality claim Polish nationality more frequently than children who come from mixed marriages in which the mother is of Polish nationality.

Semi-structured interview

The results of the questionnaire survey are supplemented by the results of the semi-structured interview. The length of which was in the range of 30–60 minutes; they were recorded for easier transcription and subsequently analyzed by free coding, followed by the categorization process. The resulting categories were marked with terms.

Research sample

The research sample was selected based on the results of the questionnaire survey.

¹¹ T. Siwek: *Małżeństwa Polaków w Republice Czeskiej*. "Zwrot" 1995, nr 9 (27).

The interviews were conducted with 10 families, that is, 20 parents (10 mothers and 10 fathers) selected by deliberate selection, with the aim of having different types of families represented in the research sample.

The following types of bilingual families were represented in the research sample (each family type was represented by one family):

1. A family in which both parents claim Polish nationality, grandparents also claim Polish nationality. They are the indigenous population of the region. The members of this family talk in the local dialect to each other and also in Polish.
2. A family in which the father claims Polish nationality, the mother is of Czech nationality. The father in informal communication speaks mainly Polish and local dialect, the mother uses Czech. The grandparents on the father's side claim Polish nationality and speak the local dialect and Polish at home. The grandparents on the part of the mother claim Czech nationality. The grandparents on the mother's side speak Czech at home.
3. A family in which the father claims Polish nationality, the mother claims Czech nationality. In informal communication, the father uses predominantly Polish and the local dialect; the mother mainly speaks Czech and occasionally in the local dialect. Grandparents on the father's side claim Polish nationality. They speak at home in the local dialect and Polish. The grandparents on the part of the mother report Czech nationality. The grandparents on the mother's side speak at home mostly in the local dialect.
4. A family where the mother is a Polish national, the father claims Czech nationality. In informal communication, the mother speaks mostly Polish and the local dialect; the father mainly Czech and occasionally the local dialect. The grandparents on the mother's side claim Polish nationality and speak the local dialect and Polish at home. The grandparents on the father's side are of Czech nationality and at home they speak Czech.
5. A family where the mother is a Polish national, the father claims Czech nationality. In informal communication, the mother speaks mostly Polish and the local dialect; the father uses Czech and the local dialect. The grandparents on the mother's side claim Polish nationality and speak the local dialect and Polish at home. The grandparents on the father's side are of Czech nationality and they speak the local dialect at home.
6. A family where the father is of Polish nationality, the mother claims Czech nationality, the mother's parents live in a mixed Polish-Czech marriage, the parents of the father declare Polish na-

tionality. Family members, both parents and grandparents, prefer the local dialect in ordinary communication.

7. A family where the mother is of Polish nationality, the father claims Czech nationality, the father's parents live in a mixed Polish-Czech marriage, the parents of the mother declare Polish nationality. Family members, both parents and grandparents, prefer the local dialect in ordinary communication.
8. A family where the mother is a Polish national, father claims Czech nationality, and the parents of the mother live in a mixed Polish-Czech marriage. The father speaks Czech in informal communication, the mother uses the local dialect and Polish. Grandparents on the mother's side tend to use the local dialect in informal communication. Grandparents from the father's side speak Czech in informal communication.
9. A family in which the father claims Polish nationality, the mother claims Czech nationality, and the parents of the father live in a mixed Polish-Czech marriage. The mother speaks Czech in informal communication, the father uses the local dialect and Polish. The father's parents use the local dialect in informal communication. The parents of the mother speak Czech in informal communication.
10. One of the parents is of Polish nationality and has Polish citizenship, the other parent is of Czech nationality. The family lives in the Czech Republic and the parents work there. One of the parents speaks Polish, the other speaks Czech.

Results of the research

In the families studied, the development of bilingualism is a natural phenomenon, as is the case with families living in bilingual and multilingual communities, an issue which they mostly approach intuitively. Children acquire a second language in these families in a completely natural way.

Bilingual communication in the family

As the results of this questionnaire survey show that parents most frequently speak at home in the dialect; 68.9% of parents speak in the local dialect at home. Mothers speak in the dialect more frequently than fathers according to the research findings; 71.4% of mothers and 65.0% of fathers use the local dialect at home. The questionnaire survey

showed that 31.0% of the parents speak Polish at home, with the Polish language being used more frequently by mothers (40.8%), while only 21.0% of fathers do so. However, later in the semi-structured interviews, mothers and fathers clarified that they were using the Polish language for school preparation at home with children. Parents who speak Polish at home only for school preparation with children did not state in the questionnaire that they spoke Polish. As the results of this questionnaire survey show, only parents of Polish nationality who use Polish to a larger extent, namely, prefer Polish to the local dialect, marked themselves as Polish speakers. As the results of this questionnaire survey show that 30.5% of parents speak Czech at home, more frequently the Czech language is used in communication with the family by fathers (42.1%), while the mothers stand at 19.3%. The fact that these parents stated in the questionnaire that they speak Czech at home does not imply that they speak only Czech. Marking themselves as Czech speakers were the parents of Czech nationality who used the Czech language to a great extent, that is, preferred the Czech language over the local dialect.

Table 1

Which language or languages do the parents use to talk to their children?
(N = 193)

Language	Relative frequency [%]	Absolute frequency [N]
Czech	30.5	59
Polish	31	60
Dialect	68.9	133

The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that parents use one of the available languages (Czech, Polish, the dialect) at home, depending on the situation. Most parents report that they speak Polish in the day-to-day preparations for school, but use the local dialect in other, informal situations. However, there are some families where the parents living in nationally mixed marriages use their respective tongues, both in conversations with the child or children, and when talking to each other. They give similar answers to the one provided by this mother:

I'm a Pole and my husband is Czech, so I speak Polish with the children and my husband uses Czech, we also use our own language when talking to each other.

It is more common that the parent of Czech nationality speaks mostly in Czech with the children and the parent of Polish nationality predominantly uses Polish. During the semi-structured interviews, the parents revealed that they sometimes speak with a child or children in the local dialect, and use a single language code in a common conversation with each other, and that is the local dialect. These families have a story similar to this mother:

I speak Polish with the children, and my husband speaks in Czech with them, together we speak the dialect – the Cieszyn variety of Silesian dialect and sometimes we use the dialect even when talking with our children.

One of the parents speaks Czech, the other Polish – each parent uses their own language when talking to each other. Both parents fully understand the language of their spouse.

The qualitative research conducted as the semi-structured interviews shows that parents whose native language is Polish, are also proficient in the Czech language. Parents whose mother tongue is the Czech language, are at minimum able to understand Polish, but the more common option is that they also speak Polish to some extent, albeit with mistakes. Each parent then uses their mother tongue in normal communication with their child. Usually, both parents help their children with school preparation, but not always in identical portions. However, it is not the case that the parent whose mother tongue is Polish is more likely to help children with home preparation for school with the Polish language of instruction; rather it is the parent who spends more time with the children. When assisting their children in school preparation, both parents use the Polish language.

The qualitative research conducted as the semi-structured interviews shows that even parents whose mother tongue is Czech use Polish for school preparation with their children, even though they realize that they make mistakes when speaking Polish. These parents admit that, due to the school preparation with their children, they learn new Polish words themselves, most frequently in the field of natural sciences. Parents with Czech as their mother tongue, however, rely on their Polish-speaking husband/wife when preparing for school with children when they cannot help a child with homework, because they do not know some words, for example; then they wait for the Polish-speaker to come home and help the child. Help of the grandparents is frequently mentioned as well.

I don't know Polish very well, but it's enough to be able to help children with school. There are sometimes tasks, especially in environmental education, when I don't understand some words. Fortunately, there is Google. And if that doesn't help us, we wait for my husband to return from work in the evening (a mother of two children attending the first and third grades of elementary school).

I usually learn with my daughter because my husband is at work well into the evening. We usually manage, sometimes my husband's parents help, as they live with us (a mother of a daughter attending second grade).

As the results of this questionnaire survey show, parents of Czech nationality living in these mixed Polish-Czech marriages do not encounter significant problems with the use of the Polish language as 89.0% of the parents speak Polish, 100.0% of the parents fully understand colloquial Polish, 89.0% of the parents can easily read a text written in Polish, and 83% of the parents can write in Polish.

Table 2

Polish language skills of parents of Czech nationality

Language skills	Relative frequency [%]	Absolute frequency [N]
Can speak Polish	89	53
Fully understand Polish	100	59
Can easily read a text written in Polish	89	53
Can write in Polish	83	49

Source: own work

Both parents alternate between Polish and the local dialect; the Cieszyn variety of Silesian dialect, at home.

The qualitative research conducted as the semi-structured interviews shows that these parents speak most often in the dialect with each other and also with their child or children. These parents speak also in Polish with their child or children, especially in situations connected with the school. With grandparents, these parents speak almost exclusively in the local dialect. The qualitative research conducted as the semi-structured interviews shows that the child or children in this family learn Czech by interacting with their environment.

As the results of this questionnaire survey show that this variant is most represented in families where both parents declare Polish na-

tionality, have Czech citizenship and are the indigenous inhabitants of the local region.

One of the parents alternates between Polish and the local dialect and the other parent alternates between Czech and local dialect; the other parent talks with their child or children sometimes in Polish and sometimes in the local dialect, the Cieszyn variety of Silesian dialect.

As the results of this questionnaire survey show that the parents primarily use the local dialect when speaking to each other. This variant is represented in families in which one of the parents declares Czech nationality, the other one claims Polish nationality and both are indigenous inhabitants of the region.

The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that in these families again, both parents participate in helping children with school preparation, although not always to the same degree. While preparing with their children for school, both parents use the Polish language, although parents whose mother tongue is the Czech language use Polish with mistakes. The parent who spends the most time with the children helps them with school preparation, regardless of their mother tongue. It is, however, usual that a parent whose mother tongue is Czech relies on the help of the partner whose native language is Polish since homework sometimes involves situations where the parent does not understand the assignment. Help of the grandparents is frequently mentioned as well.

One of the parents speaks Polish, the other alternates between Czech and the local dialect.

As the results of this questionnaire survey show that this variant was only represented once in the survey sample. It is a marriage in which the mother is a citizen of the Republic of Poland and the father is of Czech nationality. The parents have lived and worked in the Czech Republic.

Developing bilingualism by exploring Polish and Czech cultures

Books reading

As the results of this questionnaire survey show, all the parents consider bilingualism to be very important and beneficial for their children and their future success on the labour market, and therefore they try to develop it in their children. They most often do it by reading books (100% of the parents read Polish and Czech books to their children in the evening). In this case, the parent whose mother tongue is

Czech (24.4%) usually reads Czech-written books to the child or children. However, it is not the rule; we encountered 12.4% of the parents whose mother tongue is Czech, who read books written both in Czech and Polish to their child or children.

The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that usually, parents with Czech as their native tongue who also speak and use Polish for various reasons, either at work or in day-to-day school preparation with children, read in both the languages. Another reason why parents with the Czech as mother tongue read children's books in Polish and prepare for school in Polish with the children is that the other parent, whose mother tongue is Polish, is not present every day at home or is only present late during the evening hours.

As the results of this questionnaire survey show, the majority of parents (92.0%) visit a library with the children, especially the Centre for Polish Literature in Karviná-Fryštát. This library cooperates with the elementary school attended by the children of the parents surveyed, organizes many events that they promote through the school, children sometimes visit the library during school activities, and use the available books or magazines in homework preparation.

Watching TV programmes

Another way in which the parents develop bilingualism in their children is by watching both Polish and Czech television programmes. As the results of this questionnaire survey show, this method is also used by all of the queried parents. The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that the parents report that they are selecting TV shows not according to their language but based on their content. In particular, even parents with Czech as their mother tongue choose programmes on Polish television that their child or children find interesting, and vice versa, because all parents enjoy a high level of receptive language skills.

We watch various fairytales [cartoons] that the girls like, and we don't care whether they are in Polish or Czech. It's not about the language, it's about whether we like it or not and whether they are violence-free (mother of three daughters who attend nursery school, and 3rd and 5th grades of elementary school).

Other ways of developing bilingualism and biculturalism

As shown by the results of this questionnaire survey, other ways in which parents develop bilingualism in their children include listening to music containing Czech and Polish lyrics (49.0%), attending

theatre – both the Czech and Polish scene (41.9% of parents), trips to Poland (60.6% of parents). Parents also stated that they encourage their children to explore Czech, Polish, and regional cultures and traditions.

Developing bilingualism in children through school with Polish language of instruction

All parents of the surveyed sample send their children to a nursery or elementary school with Polish as the language of instruction. Elementary schools with Polish as the language of instruction develop the pupils' bilingualism more comprehensively. In terms of the curriculum, these schools adhere to the one called the Framework Educational Programme for Elementary Schools, all subjects are taught in Polish with the exception of the Czech language. The pupils learn the Czech language to the same extent as is common in Czech schools regarding the scope, although the number of teaching hours is lower than in the elementary school with Czech as the language of instruction.

Since all the parents of the surveyed sample have sent their children to a nursery or elementary school with Polish as the language of instruction, the research aimed to determine why they chose to do so, which is an important research question, especially when it comes to nationally mixed marriages. The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that surprisingly, parents have not argued for the importance of putting their child to a school with Polish as the language of instruction because they felt to be Poles and wanted the national identity to be further developed in their children, but rather they perceived the practical benefits of bilingual education, primarily the development of bilingualism in children and with it greater opportunities in the labour market and greater opportunities in the selection of further studies.

As the results of this questionnaire survey show, for some parents (80.3%), the decisive factor was the development of bilingualism in their child or children. This is the reason mentioned primarily by mixed marriages when choosing a nursery or elementary school for their children, but only by them. Frequently, this reason was also significant for parents who were both of Polish nationality. The qualitative research carried out in the form of semi-structured interviews also shows that these parents highlighted the advantages of bilingualism as a reason for choosing a given primary school for their child or children, and the positives clearly played a bigger role than the declared Polish nationality, since a large portion of these parents name their Polish self-identification as the last reason for selecting the school.

That my child will be able to use Polish and Czech, both in speaking and writing, will help them a lot. When choosing the future school to study they can study both in the Czech Republic and in Poland. In terms of employment, it is a fact that both Polish and Czech will be appreciated by the employers here, especially doctors, lawyers and so on. In addition, they will be able to work in Poland, so the work possibilities are expanded (3rd-grade pupil's mother).

Conclusions

The conducted research allows some partial conclusions to be drawn. According to the research findings, it has been clearly confirmed that the parents consider bilingualism as valuable skill. Bilingualism is naturally developed in families, parents often switch from one language to another, depending on the situation and on whom they are talking with. Parents also develop biculturalism in their children by exploring Polish and Czech cultures, reading Polish and Czech books, also by watching Polish and Czech television programmes, through trips to Poland and by visiting theater performances in both Czech and Polish.

School plays a major role in developing bilingualism. Parents realize that a school with the Polish language of instruction will help children become fully bilingual. The surveyed parents appreciate their children's bilingualism and are aware that it is a skill that will help their children in the future in the labour market, which is the key factor in choosing an elementary or nursery school. It has turned out that, especially in nationally mixed marriages, but frequently in other marriages as well, parents decide for elementary or nursery schools with Polish as the language of instruction, precisely because they believe that bilingualism is a great advantage especially on the labour market and that bilingual children have greater learning opportunities, especially in the region. Parents, and frequently even parents who are both of Polish nationality, do not express the sentiment that they send their children to a nursery or elementary school with Polish because they feel to be Poles but rather because they are aware of the benefits of bilingualism in their children.

References

Baumgartner B.: *Przeżyć dwujęzyczność: jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2008.

- Ćmiel M.: *Tożsamość dwóch pokoleń Zaolzian w wywiadach biograficznych*. Český Těšín: Sekcja Ludoznawcza Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej, 2016.
- Grosjean F.: *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010.
- Kadłubiec K.D., Milerski W.: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Czeski Cieszyn-Cieszyn: PROPrint, 2001.
- Morgestern M., Shullová L., School L.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011.
- Siwek T.: *Małżeństwa Polaków w Republice Czeskiej*. "Zwrot" 1995, nr 9 (27).
- Skutnabb-Kangas T.: *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1981.
- Suchodolska J.: *Identyfikacja z regionem a plany młodzieży Pogranicza*. In: *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*. Ed. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 1995.
- Szczurek-Boruta A.: *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*. In: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim / Kulturní dedictví jako klíč k identite česko-polského pohraničí na Tešínském Slezsku*. Eds. H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski. Cieszyn-Katowice-Brno: Offsetdruk i media, 2010.
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B.: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. In: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Eds. B. Grabowska et al. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

Lucie Zormanova

Parental Support of Bilingualism in Children Attending Schools and Kindergartens with the Polish Language of Instruction in Zaolzie

Summary: The topic of this research is the development of bilingualism of children of Polish nationality living in the Czech part of Cieszyn Silesia and attending a nursery or elementary school in Karviná where Polish is the language of instruction. The main research question is: How do parents stimulate the development of bilingualism in their children? This main question creates additional partial research questions: Which language or languages do the parents use to talk to their children? What determines the choice of language, when the parents use one language or another or a dialect in everyday communication? What other ways do the parents use to develop bilingualism of

their children? What advantage do the parents see in bilingualism? What were the reasons for the parents to choose a bilingual school for their children? Two research methods were used to answer the research questions, namely a questionnaire survey and semi-structured interviews. Respondents included parents of children who attend a nursery and elementary school in Karviná with Polish as the language of instruction.

Keywords: Teschen Silesia, Polish national minority, bilingualism, bilingual school, communication

Lucie Zormanova

Zur Förderung der Zweisprachigkeit bei Kindern, die Schulen und Kindergärten mit Polnisch als Unterrichtssprache im Olsagebiet besuchen, durch ihre Eltern

Zusammenfassung: Den Gegenstand der in dem Artikel vorgestellten Studien bildet die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei Kindern mit der polnischen Staatsangehörigkeit, die im tschechischen Teil Teschener Schlesiens leben und denen im Kindergarten und in der frühen Schulbildung Polnisch als Unterrichtssprache im Olsagebiet beigebracht wird. Ich habe das Hauptproblem in Form der folgenden Frage formuliert: Wie stimulieren die Eltern die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ihren Kindern? Um das oben genannte Problem zu lösen, habe ich folgende detaillierten Probleme formuliert: Welche Sprache verwenden die Eltern am häufigsten in der alltäglichen Kommunikation mit ihren Kindern? Was beeinflusst die Wahl der Sprache, wenn die Eltern in ihrer alltäglichen Kommunikation beide Sprachen und/oder Dialekt gebrauchen? Was tun die Eltern, um ihre Kinder zweisprachig zu machen? Was sind laut den Eltern die Vorteile der Zweisprachigkeit? Was sind die wichtigsten Gründe dafür, warum die Eltern aus Tschechien beschlossen haben, ihr Kind in die Schule oder in den Kindergarten mit Polnisch als Unterrichtssprache zu schicken? Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zwei Forschungsmethoden verwendet: eine Umfrage und halbstrukturierte Interviews. Die Forschungsgruppe bestand aus Eltern von Kindern, denen Polnisch als Unterrichtssprache im Kindergarten und in der frühen Schulbildung in Karviná beigebracht wurde.

Schlüsselwörter: Teschener Schlesien, polnische nationale Minderheit, Zweisprachigkeit, zweisprachige Schule, Kommunikation

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Anna Wiłkomirska:
Nauki społeczne wobec zmiany - alternatywa scalania
(inspiracje dla współczesnej pedagogiki).
Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, 274 s.,
ISBN 978-83-235-3492-1

Uważna lektura znakomitej większości opracowań naukowych z zakresu nauk społecznych, w tym z zakresu pedagogiki, ujawnia, że prezentowane analizy – zasadniczo w każdym obszarze tematycznym – prowadzone są w kontekście dynamicznie dokonujących się przeobrażeń ekonomicznych i społeczno-kulturowych. Owa – jak można by ją nazwać – „prawidłowość” nie tylko podkreśla naukową i prakseologiczną istotność prowadzonych badań/analiz, lecz także – może nade wszystko – uświadamia, że zakres i obraz dokonujących się współcześnie przemian jest materia, która zarówno warunkuje/implikuje opisywane zjawiska, jak i umożliwia ich kompensację i profilaktykę.

Charakteryzującym ów proces przemian kategoriom: różnorodności oraz nieprzejrzystości, towarzyszy dynamika czy swoista żywiołowość. Wspomniane kategorie w istotny sposób warunkują codzienną realizację potrzeb i aspiracji, w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Obok pozytywnych konsekwencji przywołanych kategorii nader często w przestrzeni życia pojawiają się trudności i ograniczenia uniemożliwiające satysfakcjonującą realizację zamierzeń.

Współczesność trafnie postrzegali Anthony Elliott. Pisał: „Żyjemy obecnie w świecie, w którym ludzie zmagają się ze zmianami w zakresie obyczajowości seksualnej, walczą z rozkładem relacji międzyludzkich, eksperymentują z rozmaitymi definicjami samych siebie i po-

szukują psychologicznej prawdy, negocjując interpersonalne wymogi życia codziennego. Tego rodzaju uczestnictwo w kulturze, szczególnie w odniesieniu do znaczeń, jakich dostarcza ona życiu wewnętrznemu, pociąga za sobą konieczność uznania wagi wyboru. W tym kontekście oznacza on aktywny i twórczy proces nieustannego kształtowania samego siebie, a jednocześnie zakłada uznanie głębokiego wpływu innych ludzi i całej kultury na sposób myślenia o sferze prywatnej”¹.

Z kolei Alberto Melucci dodawał: „dręczy nas kruchość naszego teraz, które domaga się trwałej podstawy w sytuacji, gdy nie ma już żadnych punktów oparcia”². Zygmunt Bauman w pierwszych dekadach nowego tysiąclecia podkreślał dominującą niepewność, a Ulrich Beck – ryzyko występujące w codzienności. Przywołane kategorie, wygenerowane przez człowieka, „domagają się” w trybie pilnym oswojenia, refleksji społecznej, by skutecznie ograniczyć coraz szerzej ujawniające się zagrożenia – ujawniające się we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności – póki co tryumfujące w społecznej przestrzeni³.

W swojej najnowszej książce *Retrotopia* znakomity socjolog zauważa: „Świat taki, jakim go odczuwamy [...] – świat słabnących więzi międzyludzkich, świat deregulacji i atomizacji, struktur wzniesionych przez politykę, świat oddzielenia polityki od władzy – stał się ponownie teatrem wojny: wojny prowadzonej przez nikogo konkretnego przeciw nikomu konkretnemu”⁴. Paradoksalnie ten *nikt konkretny* jest bardziej niebezpieczny, bo niezidentyfikowany i nieprzewidywalny, tym samym pole jego działania może być nieograniczone. Uwzględniając zakres, skalę i dynamikę dokonujących się – zamierzonych i niezamierzonych – przeobrażeń, trudno nie myśleć o przyszłości, i to nie tylko tej odległej. Słusznie zatem zauważa Bauman: „W dzisiejszych czasach raczej obawiamy się przyszłości, straciwszy wiarę, że jakimś sposobem, kolektywnie uda nam się załagodzić jej okrucieństwa oraz sprawić, by była mniej przerażająca i odpychająca, a nieco bardziej przyjazna w obsłudze”⁵.

Przedstawiony tylko w kilku odstępach znakomitych przedstawicieli nauk społecznych obraz rzeczywistości, tudzież doświadczenia

¹ A. Elliott: *Koncepcje „ja”*. Przeł. S. Królak. Warszawa: Sic!, 2007, s. 98.

² A. Melucci: *The Playing Self: Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge 1996 – cyt. za: Z. Bauman: *Życie na przemiał*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2007, s. 179.

³ Zob. Z. Bauman: *Życie na przemiał...; Idem: 44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.

⁴ Z. Bauman: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przekł. K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018, s. 78–79.

⁵ Ibidem, s. 101.

codzienności, implikuje pilną potrzebę podejmowania zintegrowanych działań reprezentantów środowisk społeczno-wychowawczych i politycznych. Kluczowe, w zaistniałej sytuacji, wydaje się wprowadzenie nie tylko logicznych systemowych rozwiązań, lecz także adekwatnych programów edukacyjno-wychowawczych poprzedzonych wnikliwą diagnozą i naukowymi analizami.

Potrzebę tę dostrzegają reprezentanci poszczególnych dyscyplin naukowych. Te cenne, ale współcześnie – wobec różnorodności zagrożeń – indywidualne, „zamknięte” w poszczególnych dyscyplinach działania nie są wystarczająco skuteczne, niezbędna jest konsolidacja propozycji rozwiązań wszystkich dyscyplin w obszarze nauk społecznych.

W ów nurt rozważań naukowo-społecznych potrzeb jak najlepiej wpisuje się książka zatytułowana *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, autorstwa Krystyny Marzec-Holki, Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego oraz Anny Wiłkomirskiej. Zamyśl niniejszego opracowania został oddany już w początkowej refleksji autorów, którzy we *Wprowadzeniu* zaznaczają: „Chyba źle się stało, iż ukształtowały się (zwłaszcza w rodzimych naukach społecznych) tak ostre granice między poszczególnymi dyscyplinami. Zbyt wąskie rozumienie nauki zubaża przecież naszą sferę działania i poznania. Lansujemy pogląd, że celem nauki jest rozwiązywanie problemów praktycznych i społecznie użytecznych na podstawie uzasadnionych twierdzeń o otaczającej nas rzeczywistości. Uważamy, że prowadzone badania – reprezentantów kilku dyscyplin – są dobrem znaczącym i ważnym dla całego społeczeństwa” (s. 11).

Permanentna obecność codziennego życia – obrazu jego dynamiki, struktury, przemian, wartości i różnorodnych możliwości, a jednocześnie ujawniających się coraz powszechniej zagrożeń i deficytów: moralności, przyzwoitości i kultury osobistej, wreszcie człowieczeństwa – w obszarze naukowych zainteresowań reprezentantów nauk społecznych, prowadzonych przez nich badań i aplikacji wyników do praktyki społecznej potwierdza jej niezmienną aktualność/potrzebę i znaczenie; w dobie obecnej – co naturalne – wydaje się to szczególnie ważne, bo dotyczy współczesnych pokoleń.

Krytyczna i logiczna diagnoza rzeczywistości i związanych z nią potrzeb oraz gotowość zaangażowanego włączenia się poszczególnych dyscyplin nauk społecznych – przy zachowaniu ich indywidualności, ale w integracyjnej kompozycji – w szeroko ujmowaną edukację dla społeczeństwa i w nim dowodzi wrażliwości na otaczającą rzeczywistość społeczną oraz świadomości istoty i możliwości podjęcia zintegrowanych działań. Odnotowano to już we *Wprowadzeniu*: „Praca niniejsza jest propozycją scalania – tak w sferze teorii/nauki, jak i praktyki

publicznej – w zakresie współpracy, homeostazy profilaktyki i kompensacji. Chcemy też pokazać powszechnie odnotowywaną odmienność prowadzonych analiz, a także idei, która zamiast do koherencji może prowadzić do konfrontacji przy przekroczeniu nieznanym nam jeszcze dzisiaj granic następstw wprowadzonych zmian i innowacji. Zaproponowane przez nas narracje mogą służyć jako przykład próby, oby pomyślnej, naukowego i praktycznego zintegrowania doświadczenia różnych grup ekspertów” (s. 12).

Ryzykując pewne uproszczenie, można zauważyć, że owo zainteresowanie reprezentantów nauk społecznych współczesnością/ rzeczywistością oraz przestrzenią życia codziennego jest naturalną konsekwencją dokonujących się wieloaspektowych przeobrażeń oraz uświadomioną potrzebą przeprowadzenia swoistej diagnozy możliwości realizacji satysfakcjonującego życia w danym czasie społeczno-histerycznym. Upowszechnienie w aktywnościach naukowych orientacji interdyscyplinarnej jest ze wszech miar uzasadnione i niezbędne, by adekwatnie do rysujących się potrzeb móc dokonywać rzetelnej diagnozy służącej kompensacji i rewitalizacji przestrzeni społecznej.

Problematyka omawianej publikacji sugeruje i uzasadnia istotność podjętego tematu. Aktualność, użyteczność, a nade wszystko implikacje praktyczno-społeczne wydają się najwłaściwszą rekomendacją i potwierdzeniem słuszności prowadzenia analiz w przedmiotowym zakresie.

Kategoria zmiany, która w recenzowanym opracowaniu stanowi bazę rozważań, współcześnie jest identyfikowana z kategorią postępu, który nie zawsze oznacza społeczne dobro. Bauman zauważa, że współcześnie postęp „przeniósł się z dyskursu wspólnej poprawy życia do dyskursu osobistego przetrwania. O postępie nie myśli się już w kontekście chęci do pędu, ale w związku z rozpaczliwym wysiłkiem, by za wszelką cenę nie wypaść z bieżni i uniknąć dyskwalifikacji oraz wykluczenia z wyścigu. Myślimy o »postępie« nie w kontekście podwyższania statusu, ale zapobiegania porażce”⁶.

Można oczywiście polemizować ze stanowiskiem znakomitego socjologa, twierdzić, że jest ono zbyt krytyczne, jednostronne i krzywdzące. Czy jednak po zapoznaniu się z rozważaniami – filozofów i socjologów opisujących przeszłość dalszą i bliższą – ujętymi w ramy naukowych teorii oraz obserwacji zachowań i dążeń współczesnych pokoleń nie należy się z Baumanem zgodzić?

Prezentowany tom składa się z dwóch spójnych części:

Część I: *Sekularyzacja tradycyjnej myśli społecznej dotyczącej pojęcia zmiany (z teorii nauk bliskich pedagogice).*

⁶ Z. Bauman: 44 listy ze świata płynnej nowoczesności..., s. 40.

Część II: *Zindywidualizowane percepcje niektórych oblicz współczesności z perspektywy pedagogiki.*

Owa dychotomia w prezentowaniu treści porządkuje prowadzoną narrację i nadaje jej kierunek. Autorzy w swoich wywodach „dotykają” najważniejszych obszarów konstytuujących przestrzeń życia społecznego, posiłkują się przy tym wieloma definicjami i teoriami pozwalającymi na pogłębione analizy i refleksje.

Część I tomu stanowi prezentację refleksji teoretycznych umożliwiających czytelnikom zapoznanie się z określonymi teoriami zmiany w ujęciu znakomitych reprezentantów nauk społecznych, głównie socjologów. Zapoznanie się z tą teoretyczną podstawą pozwala na pełniejsze zrozumienie i zaprojektowanie działań w praktyce społecznej.

W pięciu rozdziałach⁷ części I, która w całości została opracowana przez Annę Wiłkomirską, prowadzeni jesteśmy od kluczowych – w przedmiotowym zakresie – ustaleń definicyjnych, poprzez socjologiczne teorie, kreowane w okresie od końca XIX wieku do współczesności. Szerzej zaprezentowane są kwestie rozwijające się zasadniczo w drugiej połowie XX wieku, analizowane teorie modernizacji w perspektywie nowoczesności. Z zachowaniem porządku chronologicznego Wiłkomirska wprowadza czytelnika w konteksty/teorie postmodernizmu/ponowoczesności w perspektywie globalizacji. W finalnym rozdziale tej części prezentuje uwarunkowania i przejawy rewolucji, ruchów społecznych i transformacji na przykładzie Polski; zjawiska te są swoistą manifestacją niezadowolenia oraz lęku współczesnych społeczeństw.

Obecność, świadomość, wreszcie odpowiedzialność reprezentantów nauk społecznych narzuca na nich pewne zobowiązania, nie tylko wobec jednostki, lecz także wobec całej zbiorowości społecznej, zwłaszcza gdy w codzienności nieustannie ujawniane są nowe problemy, zjawiska, które wymagają pilnej uwagi, analizy, diagnozy, wreszcie adekwatnych działań naprawczych/kompensacyjnych umożliwiających uporządkowanie/oswojenie danego obszaru. Większość ujawniających się sytuacji problemowych w przestrzeni życia społecznego wymaga prowadzenia celowych i systematycznych działań badawczych zorientowanych na wyjaśnienie przyczyn zaistniałego stanu oraz kon-

⁷ Rozważania zawarto w następujących rozdziałach: rozdział pierwszy: *Ewolucjonizm i neoevolucjonizm*; rozdział drugi: *Zmiana w głównych perspektywach teoretycznych*; rozdział trzeci: *Teorie modernizacji*; rozdział czwarty: *Postmodernizm-ponowoczesność – w walce z modernizacją*; rozdział piąty: *Rewolucje, ruchy społeczne i transformacje*. Prowadzone analizy w pełni oddają zakres prezentowanych przedmiotowych treści, kreując jednocześnie przestrzeń i podstawę do prowadzenia działań praktycznych.

strukcji projektu jego usprawnienia. W działania – we wspomnianym zakresie – od lat zaangażowani są reprezentanci nauk społecznych, w tym w sposób szczególny – pedagogiki.

W tym kontekście pojawia się pytanie: czy kooperacja reprezentantów różnych dyscyplin naukowych bardziej służy poznawaniu prawdy/rzeczywistości, a dalej kreowaniu przyjaznej wspólnoty egzystencji, czy też bardziej ten proces zakłóca? Autorzy niniejszego opracowania – jak dowodzi jego lektura – zdecydowane opowiadają się za zasadnością interdyscyplinarnych aktywności.

Każda epoka, czas historyczny niosą zmiany, dekonstrukcje generujące szereg różnorodnych konsekwencji. Wspomniane dekonstrukcje stają się jednocześnie konstrukcją nowego, oczekiwanego/pożądanego lub nie. Niemal każda zmiana budzi opór wobec zaistniałej innowacji, a także lęk, tudzież niepewność co do satysfakcjonującej adaptacji w nowej rzeczywistości. Wspomniane sytuacje generują ryzyko społeczne mogące przybierać różne wymiary. Opór wobec zmiany/inności nie jest w doświadczeniach społecznych postawą nową, ale z uwagi na poszerzający się zakres i konfigurację różnorodnych zjawisk, a także konsekwencje oporu w przestrzeni społecznej pilnie pożądana wydaje się głęboka refleksja nad tym coraz powszechniej manifestowanym zjawiskiem. Świadomość, a nade wszystko wrażliwość społeczną w tym zakresie prezentują autorzy części II opracowania zatytułowanej: *Zindywidualizowane percepcje niektórych oblicz współczesności z perspektywy pedagogiki*.

W pierwszym rozdziale części II (w rozdziale szóstym), zatytułowanym: *Względnie trwałe czynniki sprawcze towarzyszące dobrej transformacji w obszarze upośledzenia społecznego. Symptomy anomii, chaosu i dezorientacji a rehabilitacja publiczna*, jego autorzy: Krystyna Marzec-Holka oraz Andrzej Radziewicz-Winnicki, przybliżają genezę i ewolucje dokonujących się przemian, zarysowują najistotniejsze współczesne zjawiska będące konsekwencją owych przemian, a jednocześnie stanowiące „pożywkę” dla zjawisk powszechnie doświadczanych przez społeczeństwa. Autorzy – jak zaznaczają w zakończeniu rozdziału – mają świadomość, „że wiedza o nich [procesach, zjawiskach – A.R.F., T.W.] wiązać się będzie z próbą przywrócenia pewnej **homeostazy** w naszym społeczeństwie, z wolną odnajdującym się w nowym ładzie społecznym” (s. 148).

Kolejny rozdział – siódmy – *Kapitał społeczny i jego funkcje. Kontrowersje wokół kapitału społecznego zbiorowego i indywidualnego*, autorstwa Krystyny Marzec-Holki, wprowadza czytelnika w rozważania w obszarze kapitału społecznego – mowa o jego istocie, prekursorach oraz „obecności/udziale i wymiarze” kapitału społecznego w praktyce społecznej.

O kapitale społecznym pisze ta sama autorka w kolejnym rozdziale – ósmym – zatytułowanym: *Kapitał społeczny w perspektywie indywidualnej i rodzinnej oraz możliwości stymulacji kapitału zbiorowego*. Przedstawia wybrane praktyczne jego zastosowanie/wykorzystanie w różnych sytuacjach i kontekstach społecznych w lokalnych środowiskach.

Prezentowane w tekście stanowiska wielu badaczy oraz autorskie refleksje rysują potrzebę wypracowania takich metod stymulowania kapitału społecznego, by jak najszerzej zabezpieczyć potrzeby indywidualne i społeczne.

Dostrzeżona pilna potrzeba reinterpretacji współczesnego świata oraz jego przeobrażenia ma wymiar nie tylko globalny, ale nade wszystko regionalny i lokalny. To działania, postawy i aktywność społeczności na poziomie lokalnym są najbardziej zasadne i pożądane w kontekście społeczno-kulturowym. To na poziomie lokalnym/regionalnym mają szansę zaistnieć pożądane zmiany, będące odpowiedzią na potrzeby lokalnych społeczności, przez nie same kreowane i realizowane. Osiągnięcie wspomnianego dobra jest możliwe przy spełnieniu szeregu warunków zewnętrznych, nie zawsze w pełni zależnych od jednostki/grup społecznych, tudzież założeniu indywidualnego świadomego i celowego konstruowania przestrzeni społecznej, warunkującej możliwość sprawnej realizacji aspiracji i potrzeb.

Uwagę zwraca tekst autorstwa Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego – rozdział dziewiąty: *Komunitaryzm na tle teorii sprawiedliwości społecznej Johna Rawlsa. Utopijna próba obniżenia poczucia względnej deprivacji we współczesnej polskiej rodzinie*. Autor prowadzi rozważania z zakresu idei komunitaryzmu w perspektywie teorii sprawiedliwości społecznej. Przedstawiona narracja oparta na naukowych teoriach oraz własnych refleksjach autora traktuje o niepokojach doby globalizacji generujących rozwój destrukcji społecznej. Jakże trafnie, w podsumowaniu rozdziału, zauważa Radziejewicz-Winnicki: „Niezależnie od urzeczywistniającego się scenariusza naszej rodzimej najbliższej przyszłości, musimy bezwzględnie zastanowić się nad konsekwencjami możliwych instytucjonalnych rozstrzygnięć” (s. 234).

Swoistą kontynuacją poprzedniej narracji są rozważania – tego samego autora – zawarte w rozdziale dziesiątym: *Magia rewitalizacji w dobie niepokojącej współczesności*. W niepowседневny sposób, posiłkując się poglądami reprezentantów nauk społecznych, Andrzej Radziejewicz-Winnicki prezentuje wizję percepcji świata w perspektywie magii. Jakkolwiek w opracowaniu pojęcie to traktowane jest symbolicznie, to odwołano się do odległej tradycji i „wykorzystano” ją, jak inni w przeszłości, do interpretacji określonych zachowań i sytuacji społecznych. Przedstawione refleksje ujawniają, że poznawanie i opisywanie rze-

czywistości społecznej w kontekście magii, zarówno jak w przeszłości, jak i dzisiaj, jest realne i istotne.

Drugi termin, który pojawia się w refleksjach autora rozdziału dziesiątego, to „rewitalizacja społeczna”. Kategoria ta doskonale oddaje ideę odrodzenia i naprawy społecznej rzeczywistości, zarówno w zakresie architektoniczno-przyrodniczym, jak i społecznym – w zakresie komunikacji, wartości, zasad moralnych, relacji międzyludzkich. Jak czytamy, proces rewitalizacji, zwłaszcza w dobie narastających niepokojów społecznych, ponadto działania podejmowane w imię rewitalizacji mogą przynieść tylko pożądane rezultaty. Ukazanie komplementarności obu w pełni autonomicznych pojęć jest trafnym zabiegiem nie tylko w warstwie teoretyczno-poznawczej, ale nade wszystko w kontekście inicjowania i podejmowania skutecznych praktycznych rozwiązań.

Niezwykle interesujący tom przedmiotowych rozważań zamyka opracowanie Andrzeja Radziewicza-Winnickiego: *Ekologia społeczna. Podmiotowość człowieka a inwestowanie w naturę w refleksjach ekspertów* (rozdział jedenasty). Zogniskowanie narracji w obszarach ekologii społecznej oraz podmiotowości człowieka w okresie dynamicznego rozwoju – niestety bardzo często niekontrolowanego, skutkującego negatywnymi konsekwencjami – wydaje się ze wszech miar słuszne, dotyczy bowiem przestrzeni codziennego życia. Deficyt świadomości znaczenia i wpływu natury na funkcjonowanie społeczne, brak krytycznej postawy wobec negatywnych rozwiązań systemowych oraz zachowań indywidualnych powoduje, że to, co człowiek pierwotnie stworzył dla usprawnienia swojego życia, obecnie człowiekowi zagraża. Za w pełni udaną trzeba uznać próbę przedstawienia przez Radziewicza-Winnickiego nie tyle jedynych i słusznych odpowiedzi, ile szeregu pytań, które implikują podejmowanie dalszych rozważań, namysłu nad poruszonymi kwestiami. Toczone rozważania nie tylko doskonale wpisują się w konteksty, analizy teoretyczne w obszarze pedagogiki (nauk społecznych), ale nade wszystko potwierdzają ich kluczową użyteczność w praktyce społecznej. Autor sięga do rozważań reprezentantów nauk społecznych i odnosi je do współczesności, by podkreślić potrzebę integracji/wymiany myśli w obszarze ekologii i nauk społecznych, co przyczyni się do tak pożądanej homeostazy.

Autorski zamysł recenzowanego tomu najpełniej oddają słowa zamieszczone w *Zakończeniu*: „Jesteśmy przekonani, że w najbliższej przyszłości nastąpi dalsze wewnętrzne zróżnicowanie w obszarze poszczególnych dyscyplin w rodzinie nauk społecznych. Podobnie reprezentowana przez nas pedagogika, zachowując własną tożsamość, podlegać będzie niewątpliwie dalszym modyfikacjom, zarówno w zakresie poruszanych treści, jak i metodologii poruszanych eksplikacji” (s. 258). Owa odrębność nie powinna jednak być barierą

dla wspólnych poszukiwań rozwiązań ujawniających się trudności/niepokoju. Swoista wspólnota refleksji i działań poszczególnych dyscyplin wydaje się współcześnie najbardziej pożądana, o czym przekonuje lektura prezentowanego tomu.

W rekapitulacji przedstawionych w opracowaniu treści pragniemy zauważyć, że prowadzone analizy w przedmiotowym obszarze tematycznym, konfiguracja wielu teorii, często odmiennych, dowodzą odwagi autorów książki w eksplorowaniu terytoriów nacechowanych różnorodnością, chociaż zasadniczo o wspólnym mianowniku.

Jakkolwiek w przedmiotowej literaturze odnajdujemy publikacje w pewnym zakresie odwołujące się do wzmiankowanych zakresów tematycznych, to prezentowane w tomie podejście nie jest już tak powszechne. Dodatkowym, niezwykle cennym walorem opracowania jest sposób prowadzenia narracji, w której klarownie i rzeczowo ukazano odmienne lub tożsame stanowiska w przedmiotowych kwestiach. Logiczna konstrukcja tomu umożliwia pilne śledzenie prezentowanych analiz i refleksji oraz pozwala na pełne zrozumienie idei i zamysłu autorów publikacji.

Czynnikiem bodaj najbardziej istotnym w badaniach społecznych jest czas historyczny i społeczny, który znacząco modeluje warunki, relacje i postawy – skrzętnie na każdym etapie prowadzonych analiz przypominają o tym autorzy opracowania.

Na uwagę zasługuje również krytyczna analiza reprezentatywnej literatury przedmiotu – w bibliografii można znaleźć około 430 pozycji stanowiących idealne tło szerszych analiz.

Recenzowana książka jest niezwykle wartościowym kompendium wiedzy wprowadzającym nowe, odmienne spojrzenie na zagadnienia „wymagające” – w zakresie diagnozy i kompensacji – konsolidacji różnych dyscyplin naukowych. Poszczególne rozdziały nie mają charakteru uogólnień, sądów i rozstrzygnięć ostatecznych. Wszelako zaprezentowane wnioski, przemyślenia mogą stać się źródłem uważnego namysłu nad istniejącymi potrzebami i rozwiązaniami, być przyczynkiem do dalszych eksploracji badawczych, a w konsekwencji do projektowania i realizacji określonych zadań. Tym samym oryginalne opracowanie odpowiada na pilne potrzeby praktyczne, coraz jaskrawiej rysujące się w aktualnej przestrzeni społecznej.


Implikacje społeczno-praktyczne zawarte w książce *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania...* powodują, że ośmielamy się polecić ją reprezentantom środowisk akademickich, oświatowych i wychowawczych, wszystkim odpowiedzialnym za procesy edukacyjno-wychowawcze i społeczno-socjalne, wreszcie za jakość życia społeczeństwa w perspektywie współczesności i przyszłości.

Bibliografia

- B a u m a n Z.: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Tłum. T. K u n z. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
- B a u m a n Z.: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przekł. K. L e b e k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.
- B a u m a n Z.: *Życie na przemiał*. Tłum. T. K u n z. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2007.
- Elliott A.: *Koncepcje „ja”*. Przeł. S. K r ó l a k. Warszawa: Sic!, 2007.

Agata Rzymelka-Frąckiewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-7173-2407>

Teresa Wilk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-7356-6502>



Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce. Pod redakcją naukową Macieja Bernasiewicza oraz Moniki Noszczyk-Bernasiewicz.

Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 408 s.,

ISBN 978-83-226-3461-5 (wersja drukowana),

ISBN 978-83-226-3462-2 (wersja elektroniczna)

Przedmiotem recenzowanej pracy zbiorowej jest omówienie realizowanych w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich programów wychowawczych, edukacyjnych i terapeutycznych. Zostały one zaprezentowane w ośmiu rozdziałach tematycznych, których autorami są pracownicy pedagogiczni na co dzień realizujący programy w tych placówkach.

Treści rozdziału pierwszego oparte są na terminologii zaproponowanej przez klasyka polskiej resocjalizacji Czesława Czapówa oraz dotyczą form oddziaływania określanych jako kulturotechniki z wykorzystaniem rekreacji w wychowaniu resocjalizującym nieletnich. W rozdziałach drugim i trzecim zawarto propozycje programów o charakterze terapeutycznym z udziałem zwierząt w procesie wychowania resocjalizującego, elementów arteterapii oraz klasycznych oddziaływań socjoterapeutycznych. W rozdziale czwartym zaprezentowano programy wspierające rozwój kompetencji związanych z zakładaniem w przyszłości przez wychowanków zakładów dla nieletnich własnych rodzin, ale także zogniskowane na odbudowywaniu relacji z rodzinami generacyjnymi. W rozdziale piątym przedstawiono propozycje programów nastawionych na rozwój społeczny wychowanków z wykorzystaniem różnorodnych form działań prospołecznych rozwijających empatię i gotowość niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Opisane w rozdziale szóstym propozycje programów mają charakter

typowo profilaktyczny – ich celem jest zapobieganie uzależnieniom od substancji psychoaktywnych. Programy zaprezentowane w rozdziale siódmym nie są ukierunkowane bezpośrednio na rozwój wychowanków, ale na sferę niezmiernie istotną, *sine qua non* podjęcia procesu resocjalizacji, związaną z bezpieczeństwem wychowanków oraz kadry. Rozdział ósmy publikacji zawiera propozycje programów odnoszących się do przygotowania wychowanków zakładów dla nieletnich do usamodzielnienia po opuszczeniu placówki i do przeciwdziałania zjawisku powtórnego wykluczenia społecznego. Zauważyć warto, że w resocjalizacji nieletnich nie ma jednej i uniwersalnej metody oddziaływania wychowawczego. Każda droga wiodąca do osiągnięcia celu – udzielenia pomocy młodemu człowiekowi w powrocie do społeczeństwa – jest cenna. Takie właśnie podejście odzwierciedlają zaprezentowane przez redaktorów publikacji programy wspierające proces instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich.

Watorów publikacji, potencjalnych jej adresatów oraz beneficjentów należy upatrywać w różnych obszarach. Bezspornie największą zaletą opracowania jest jego wartość metodyczna. Zaprezentowane programy mogą być upowszechniane i szeroko stosowane w praktyce, wykorzystywane nie tylko w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, lecz także w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i innych placówkach. Zawarte w opisywanych programach idee i założenia wydają się również cenną inspiracją do poszukiwania rozwiązań wspierających oddziaływania pozainstytucjonalne – profilaktyczne lub wychowawcze w pracy z nieletnim w środowisku otwartym. Walorem metodycznym publikacji jest także możliwość wykorzystania zamieszczonych w niej propozycji przez praktyków resocjalizacji do konstruowania nowych programów w sposób poprawny metodycznie.

Wymiar edukacyjny książki *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce* adresowany jest przede wszystkim do studentów uczelni wyższych na kierunkach związanych z pedagogiką resocjalizacyjną, ale nie tylko. W toku studiów wyższych przyszli adepci tych profesji często nie potrafią przełożyć zdobywanej wiedzy teoretycznej na praktyczne rozwiązania. Zrozumiały język opracowania, będący jego ogromnym walorem, poszerza grono potencjalnych adresatów i odbiorców. To niezmiernie istotna kwestia w kontekście obserwowanego ogromnego rozdźwięku między teorią i praktyką resocjalizacji. Autorzy opracowania bezspornie w swojej publikacji rozdźwięk ten niwelują dla dobra resocjalizacji nieletnich.


W *Dobrych praktykach...* w bardzo pozytywnym świetle przedstawiono zakłady dla nieletnich prowadzone przez resort Ministerstwa

Sprawiedliwości – ta dobra opinia jest wbrew wielu pojawiającym się w ostatnich latach krytycznym publikacjom, nieznajdującym potwierdzenia w faktach. Recenzowana książka promuje zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich jako instytucje nastawione na pomoc szczególnej grupie młodzieży z problemami w procesie socjalizacji. Autorzy we wstępie opracowania oraz w rozdziale podsumowującym (rozdział dziewiąty) w sposób merytoryczny i obiektywny z wykorzystaniem aktualnych doniesień badawczych i konkretnych argumentów odnoszą się do nieuniknionej potrzeby realizacji procesu resocjalizacji w warunkach instytucjonalnych w tych przypadkach, w których jest to konieczne, a zarazem zasadne z punktu widzenia dobra nieletniego. Jednocześnie wskazują na warunki niezbędne skutecznego realizowania takich oddziaływań z niezmiennym celem nadrzędnym, jakim jest dobro nieletniego. Opisywana publikacja może służyć promocji polskich doświadczeń instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich na arenie międzynarodowej.

Walory merytoryczne opracowania dopełnione są jego bardzo atrakcyjną szatą graficzną – teksty zilustrowane zostały kolorowymi zdjęciami, a książkę wydano w twardej oprawie.

Marek Łukasiewicz

Schronisko dla Nieletnich w Gackach

 <https://orcid.org/0000-0002-2026-4607>

Recenzenci

W roku 2019 teksty zgłoszone do publikacji na łamach „Chowanny” recenzowali: Tomasz Bajkowski, Małgorzata Bereźnicka, Maria Chodkowska, Małgorzata Cywińska, Ewa Czaplewska, Zofia Dołęga, Dorota Ekiert-Oldroyd, Anna Gaweł, Barbara Kędzierska, Wojciech Kojs, Janina Kostkiewicz, Anna Kowalewska, Hanna Krauze-Sikorska, Izabella Łukasik, Ewa Marynowicz-Hetka, Bożena Matyjas, Agata Matysiak-Błaszczyk, Zbyszko Melosik, Jerzy Modrzewski, Bożena Muchacka, Anna Odrowąż-Coates, Andrzej Olubiński, Tadeusz Pilch, Magdalena Piorunek, Grzegorz Polok, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Danuta Rode, Katarzyna Segiet, Bronisław Siemieniecki, Helena Siwek, Tomasz Sosnowski, Agnieszka Stopińska-Pająk, Jerzy Szmagałski, Mariusz Sztuka, Maciej Tanaś, Rafał Włodarczyk, Marta Wrońska, Bożena Zawadzka.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja
Magdalena Pache

Korekta
Adriana Szaforz

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Edward Wilk

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej
ISSN 0137-706X

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych
samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 19,0. Ark. druk. 17,5.

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

FORUM PEDAGOGICZNE

www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl

HORYZONTY WYCHOWANIA

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

PAEDAGOGIA CHRISTIANA

www.paedchrist.umk.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogikaspoeczna.com>

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

RESOCJALIZACJA POLSKA

www.resocjalizacjapolska.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rp>

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

<http://sztw.chat.edu.pl/>

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682



Więcej o książce

