

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Psychologii

Aneta Sciepuro-Pufal

PRACA DOKTORSKA

**OBRAZ SAMEGO SIEBIE I SAMOOCENA
WYCHOWANKÓW ZAKŁADÓW POPRAWCZYCH A
WYNIKI PROCESU ICH RESOCJALIZACJI**

Promotor: dr. hab. Andrzej Piotrowski

Promotor pomocniczy: dr Paweł Kozłowski

GDAŃSK 2023

Self image and self-esteem of pupils from juvenile detention centres in comparison to the results of their resocialization process

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----------|
| Streszczenie | 6 |
| Abstract | 7 |
| Wstęp | 9 |
| Rozdział I. Proces socjalizacji w ujęciu nauk społecznych | 12 |
| 1.1. Sposoby definiowania procesu resocjalizacji..... | 12 |
| 1.1.1. <i>Podejście antropologiczne (kultura, subkultura)</i> | 16 |
| 1.1.2. <i>Podejście pedagogiczno-moralne</i> | 17 |
| 1.1.3. <i>Podejście socjologiczne</i> | 19 |
| 1.1.4. <i>Podejście psychologiczne</i> | 21 |
| Rozdział II. Socjalizacja w ujęciu psychologicznym | 24 |
| 2.1. Socjalizacja jako introjekcja superego rodziców | 26 |
| 2.2. Socjalizacja jako internalizacja wiedzy społecznej..... | 30 |
| 2.2.1. <i>Wartości</i> | 31 |
| 2.2.2. <i>Normy</i> | 34 |
| 2.2.3. <i>Postawy</i> | 38 |
| 2.3. Endogenne i egzogenne mechanizmy socjalizacji | 40 |
| 2.4. Socjalizacja jako proces kształtowania pożądanych cech..... | 43 |
| 2.5. Socjalizacja jako kształtowanie adekwatnego obrazu siebie i innych | 45 |
| 2.6. Zaburzenia procesu socjalizacji | 48 |
| 2.6.1. <i>Niedostosowanie społeczne młodzieży w perspektywie socjalizacyjnej</i> | 54 |
| 2.6.2. <i>Symptomatologia niedostosowania społecznego</i> | 57 |
| Rozdział III. Samoocena i obraz samego siebie | 59 |
| 3.1. Pojęcie i obszar samooceny | 59 |
| 3.1.1. <i>Samoocena i jej rodzaje</i> | 62 |
| 3.1.2. <i>Samoocena a zachowanie</i> | 64 |
| 3.2. Geneza obrazu samego siebie | 66 |
| 3.2.1. <i>Rodzaje obrazu siebie</i> | 69 |
| 3.2.2. <i>Obraz siebie a funkcjonowanie psychospołeczne</i> | 71 |
| Rozdział IV. Proces resocjalizacji dzieci i młodzieży | 73 |
| 4.1. Pojęcie i teoretyczne podstawy resocjalizacji | 73 |
| 4.2. Resocjalizacja instytucjonalna nieletnich..... | 81 |
| 4.2.1. <i>Środki wychowawcze i ich charakterystyka</i> | 82 |
| 4.2.2. <i>Środek poprawczy</i> | 85 |
| 4.2.3. <i>Rodzaje i zadania zakładów poprawczych</i> | 89 |

| | |
|---|------------|
| Rozdział V. Problematyka badań własnych..... | 94 |
| 5.1. Cel, przedmiot i zakres badań | 94 |
| 5.1.1. Pytania i hipotezy badawcze..... | 94 |
| 5.2. Metody i narzędzia badawcze | 96 |
| 5.2.1. Poziom zniekształceń poznawczych | 96 |
| 5.2.2. Wskaźnik samooceny | 97 |
| 5.2.3. Obraz samego siebie | 98 |
| 5.3. Procedura badawcza..... | 98 |
| 5.4. Charakterystyka próby badanej..... | 100 |
| Rozdział VI. Wyniki..... | 107 |
| 6.1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych..... | 107 |
| 6.2. Badanie I | 112 |
| 6.2.1. Zmienność w czasie samooceny a doświadczenie kary pozbawienia wolności | 112 |
| 6.2.2. Zmienność w czasie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych a doświadczenie kary pozbawienia wolności..... | 113 |
| 6.2.3. Obraz samego siebie a doświadczenie kary pozbawienia wolności | 114 |
| 6.3. Badanie II..... | 117 |
| 6.3.1. Związek samooceny z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych | 117 |
| 6.3.2. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych | 118 |
| 6.3.3. Związek obrazu samego siebie z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych | 119 |
| 6.3.4. Zmienność w czasie samooceny a rodzaj zakładu poprawczego..... | 120 |
| 6.3.5. Zmienność w czasie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych a rodzaj zakładu poprawczego..... | 121 |
| 6.3.6. Obraz samego siebie a rodzaj zakładu poprawczego | 123 |
| 6.4. Zmienność samooceny w czasie badań..... | 126 |
| 6.5. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a czas wykonanego pomiaru | 126 |
| 6.6. Obraz samego siebie a czas wykonanego pomiaru | 127 |
| 6.7. Związek między samooceną wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem rodziców | 129 |
| 6.8. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z wykształceniem rodziców | 130 |
| 6.9. Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców | 131 |
| 6.10. Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową..... | 133 |

| | |
|---|------------|
| 6.11. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową | 134 |
| 6.12. Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową | 135 |
| 6.13. Samoocena a karalność poszczególnych członków rodziny | 137 |
| 6.14. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a karalność poszczególnych członków rodziny | 139 |
| 6.15. Obraz samego siebie a karalność poszczególnych członków rodziny | 141 |
| 6.16. Omówienie wyników | 146 |
| Rozdział VII. Dyskusja wyników..... | 156 |
| Wnioski końcowe i aplikacje badań własnych | 165 |
| Podsumowanie..... | 168 |
| Załącznik 1 Kwestionariusz ankiety osobowej | 169 |
| Wykaz tabel..... | 171 |
| Wykaz wykresów | 173 |
| Bibliografia | 174 |

Streszczenie

Projekt badawczy niniejszej pracy obejmował dwa niezależne badania. Pierwsze z nich miało charakter porównawczy, a jego celem było wskazanie możliwych różnic pomiędzy wychowankami zakładów poprawczych a ich rówieśnikami przebywającymi na wolności w zakresie obrazu samego siebie, samooceny i zniekształceń poznawczych. Badanie drugie miało charakter quasi – eksperymentalny, a jego celem było sprawdzenie, czy poddanie wychowanków procesowi resocjalizacji zmieni w sposób korzystny ich obraz samego siebie i samoocenę.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano następujące narzędzia pomiaru zmiennych: Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI (O'Brien i Epstein, 1988), Lista przymiotnikowa ACL (Gough i Heilbrun, 1983), Kwestionariusz HIT „Jak myślę” (Gibbs i in., 2001) oraz ankieta własnej konstrukcji obejmująca dane socjodemograficzne: wiek, wykształcenie, sytuacja szkolna, sytuacja rodzinna, pochodzenie, religijność oraz środowiska zamieszkania. Zmiennymi zależnymi, których pomiaru dokonywano w formie ilościowej Y były: Y1 samoocena, Y2 negatywny i pozytywny obraz samego siebie, Y3 nasilenie zniekształceń poznawczych. Natomiast zmiennymi niezależnymi różnicującymi grupy badawcze były: X1 doświadczenie kary pozbawienia wolności (badanie I), X2 postęp w procesie resocjalizacji (badanie II), X3 rodzaj zakładu poprawczego (badanie II).

Badania odbywały się na terenie całej Polski i uczestniczyło w nich łącznie 446 osób w wieku 14-21 lat. W badaniu wzięło udział 223 wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych oraz 223 rówieśników nieodbywających nigdy kary pozbawienia wolności, odpowiadających im wiekiem oraz wykształceniem.

Przeprowadzone badania ukazały, że stopień oceny postępów procesu resocjalizacji nie różnicował w zakresie obrazu samego siebie w trakcie pomiaru II. Samoocena w pomiarze II także nie była istotnie różna w badanych grupach. Wychowanków zakładów poprawczych charakteryzuje natomiast wyższy wskaźnik egocentryzmu, potrzeby osiągnięć, potrzeby dominacji, potrzeby rozumienia siebie i innych, potrzeby afiliacji, potrzeby kontaktów heteroseksualnych, potrzeby ekshibicjonizmu psychicznego, potrzeby autonomii, potrzeby agresji, potrzeby zmian,

potrzeby doznawania opieki i wsparcia, zaufania do siebie, ja idealnego, osobowości twórczej oraz męskości niż u ich nigdy niekaranych rówieśników.

Abstract

The research project of this work involved two independent studies. The first one was of a differential character and its aim was to indicate the possible diversity of juveniles from detention centres in comparison to their age - mates being at large in terms of self-image, self-esteem and cognitive distortions. The second study was of a quasi-experimental nature and its aim was to determine whether the social resocialization process of juveniles would positively change their self-image and self-esteem.

The following variable measurement tools were used in the study: MSEI Multidimensional Self-Esteem Form (O'Brien Epstein, 1988), ACL Adjective List (Gough Heilbrun, 1983), HIT Questionnaire 'How I Think' (Gibbs, Barriga, Potter Liao, 2001) and a self-constructed form covering respondents' sociodemographic data such as: their age, education, school situation, family status, their origin, religiosity and the living environment.

Dependent variables measured in the quantitative form Y were as follows: Y1 - the level of self-esteem, Y2 - the level of negative and positive self-image, Y3 - the level of cognitive distortions. On the other hand, independent variables diversifying study research groups were following: X1 – an experience of the custodial sentence (study I), X2 - progress in the resocialization process (study II), X3 – a type of the youth custody centre (study II).

The research was conducted all over Poland and a total number of 446 people aged from 14 to 21 participated in the study. The research included 223 juveniles from open, half - open and closed correctional facilities as well as 223 peers who have never served a prison sentence and corresponding to their age and education.

The conducted study indicated that a degree of evaluating the progress of the social resocialization process did not significantly affect the changes in the self-image reported during the measurement number II. The level of self-esteem obtained in measurement II was also not significantly different in study groups. Juveniles from correctional facilities are characterized by a higher rate of egocentricity, the need for achievements, need for domination, need for understanding oneself and others, need for affiliation, need for heterosexual contacts, need for psychological exhibitionism, need for autonomy, need for aggression, need for changes, need for care and support, trust in

oneself, ideal me, creative personality and masculinity in comparison to their peers with no criminal record.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, efekty / rezultaty resocjalizacji, samoocena, obraz samego siebie, młodzieżowe ośrodki wychowawcze

Key words: resocialization, effects / results of resocialization, self-esteem, self-image, juvenile detention centre

Wstęp

Obraz samego siebie i samoocena, to istotne czynniki, które mają wpływ na funkcjonowanie człowieka i jakość jego życia. Kształtują się przez całe życie poprzez rozwój świadomości określanej również jako „pojęcie o własnym ja” lub jako „samowiedza”. Obraz samego siebie stanowi istotny element osobowości człowieka, wynika z percepcji siebie i otoczenia oraz składa się z wielu jakościowo odmiennych sądów o swoich cechach i antycypacjach siebie w przyszłości (zob. Siek, 1993, Maruna, 2001; Pervin, 2005; Zamorski, 2003; Zduniak, 2013). Wizja własnej osoby to całokształt posiadanych na temat swojej osoby przekonań, a także uznawanych wartości i celów. Na kształtowanie samooceny mają również wpływ ludzie, którzy otaczają jednostkę oraz role społeczne, które ona pełni (Wojciszke, 2002).

Zmiany w samoocenie i obrazie samego siebie wychowanków zakładów poprawczych stanowią jeden z celów resocjalizacji. Ukształtowanie samooceny to długotrwały proces, na którego przebieg wpływa wiele czynników. Znaczące w tym procesie jest oddziaływanie wychowawcze na dziecko (Misiewicz, 1983; Farrington, Welsh 2007).

Resocjalizację można rozumieć jako ponowny proces uspołecznienia i uwewnętrznienia (internalizacji) społecznie pożądanego elementów wiedzy społecznej (wartości, norm i postaw), a więc przejawiania zachowań zgodnych z nakazami prawa, moralności i obyczaju. Tak rozumianą definicją posługuje się wielu autorów zarówno przy pojęciu resocjalizacji wolnościowej (kuratela) jak i instytucjonalnej (Waligóra, 1985; Machel, 2003; Ciosek, 2003; Pytka, 2005; Kalinowski, 2005; Machel, 2010; Przybyliński, 2011; Konpoczyński, 2014; Konpoczyński, 2022; Ambrozik, 2022).

Dane statystyczne Komendy Głównej Policji wskazują, że w 2022 r. na terenie całego kraju odnotowano 882 278 przestępstw oraz ujawniono 316 640 podejrzanych, wśród których 8717 to nieletni sprawcy czynów karalnych, którym udowodniono popełnienie 18 505 czynów karalnych w kategorii: kradzież, rozbój, wymuszenie, kradzież z włamaniem, uszkodzenie mienia, udział w bójce lub pobiciu, posiadanie narkotyków, zabójstwa czy zgwałcenie. Zarówno liczba jak i rozmiary oraz dynamika czynów karalnych popełnianych przez nieletnich są silnie niepokojące. Demoralizacji młodzieży często towarzyszą różnego rodzaju trudności psychospołeczne jak i problemy ze zdrowiem psychicznym (Collins i in., 2009).

Biorąc pod uwagę, że zachowania demoralizacyjne i przestępcze mają miejsce od wczesnego okresu dojrzewania, ważne jest zrozumienie i powstrzymanie przestępczej działalności i innych zachowań naruszających normy i zasady wśród młodzieży (Nivette, Eisner i Ribeaud, 2020; Pina-Sanchez i Brunton-Smith, 2020; Fine i in., 2021). W wyjątkowo bogatej polskiej literaturze dotyczącej resocjalizacji nieletnich oraz ich osobowości (por. Drwal, 1981; Jakimiuk, 2004; Czapów, 1978; Pospiszyl, 1998; Górski, 1985; Konopczyński, 2006; Pytka, 2000; Szczęsny, 2003; Mudrecka, 2005; Konopczyński 2014, Konopczyński 2022, Ambrozik 2022) stosunkowo niewiele prac dotyczy rzeczywistych postępów resocjalizacji u wychowanków zakładów poprawczych w kontekście przemiany ich obrazu samego siebie i samooceny (Niewiadomska i Polakiewicz, 2005; Piwowarczyk 2014; Kozłowski, 2016).

Zainteresowanie problematyką samooceny i obrazu samego siebie u młodzieży znajdowało i do tej pory znajduje odbicie w codziennej pracy zawodowej autorki, w ramach której podejmuje liczne działania wspierające dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie. Zwrócenie więc uwagi na postęp w procesie resocjalizacji instytucjonalnej w kontekście obrazu samego siebie i samooceny wychowanków zakładów poprawczych wydaje się szczególnie istotne, zwłaszcza, że zagadnienie przestępczości nieletnich stanowi ważny problem społeczny. Wiedza pozwala podejmować właściwe działania profilaktyczne, które mają na celu nie tylko podnoszenie świadomości prawnej, terapeutycznej, ale i opiekuńczo – wychowawczej.

Celem niniejszej dysertacji jest próba włączenia problematyki resocjalizacji w obręb rozważań nad samooceną i obrazem samego siebie wychowanków zakładów poprawczych. Będzie się ona składała z siedmiu rozdziałów. Pierwszy dotyczy sposobów definiowania procesu socjalizacji w czterech ujęciach:

- antropologicznym,
- pedagogiczno-moralnym,
- socjologicznym,
- psychologicznym.

W rozdziale drugim analizie poddano psychologiczną perspektywę socjalizacji. W tej części pracy socjalizacja ukazana jest jako introjekcja superego rodziców i internalizacja wiedzy społecznej. Ukazano mechanizmy socjalizacji oraz jej rolę w procesie kształtowania pożądanых cech charakteru i adekwatnego obrazu siebie oraz innych. Poruszony został temat nieprzystosowania i niedostosowania społecznego, w tym teorii społecznego nieprzystosowania oraz jego formy.

Trzeci rozdział dotyczy problematyki obrazu siebie w kontekście zachowania i funkcjonowania psychospołecznego. Rozdział ten porusza także temat kształtowania się samooceny i jej znaczenia w życiu człowieka.

Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji, w tym tematyka resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich zawarte są w rozdziale czwartym. Ponadto poruszono tematykę środków wychowawczych, środka poprawczego jak i zadania zakładów poprawczych.

Część empiryczną otwiera rozdział piąty, który poświęcony jest problematyce badań własnych, gdzie zaprezentowano cele, problemy i hipotezy badawcze, metody pomiaru zmiennych, metodologię analiz statystycznych, organizację oraz przebieg badań jak i charakterystykę badanych grup.

W rozdziałach szóstym i siódmym przedstawiono wyniki badań własnych, aby w rozdziale ósmym omówić i podjąć dyskusję zawierającą weryfikację hipotez badawczych oraz wnioski.

Zakres tematyczny, teoretyczne zagadnienia jak i kontekst empiryczny niniejszej pracy może okazać się użyteczny dla specjalistów pracujących z dziećmi, młodzieżą jak i rodzinami, a także stanowić bodziec do dalszych badań, poszukiwania rozwiązań w obszarze resocjalizacji i niedostosowania społecznego.

Rozdział I. Proces socjalizacji w ujęciu nauk społecznych

1.1. Sposoby definiowania procesu resocjalizacji

Znaczenie badania problematyki resocjalizacji wynika z rosnącą liczbą problemów społecznych związanych z zachowaniami dezadaptacyjnymi (Burneo-Garcés, Marin-Morales i Pérez-García, 2021; Liu i in. 2021). W obecnych czasach resocjalizacja nadal kojarzy się prawie wyłącznie z karą lub izolacją instytucjonalną, choć nie ulega wątpliwości, że wychowanie jest priorytetem społecznym, a kara stanowi jedynie ułamek i to nie najistotniejszy (Konopczyński, 2022). Resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni tę jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną, twórczą (Pytka, 1997, s. 586).

Teorie naukowe różnią się co do wyjaśniania mechanizmów lub wyróżników składających się na naturę człowieka. Nie budzi jednak wątpliwości fakt jej istnienia oraz specyficzności, to jest posiadania cech sprawiających uznanie człowieka za odrębny gatunek. Człowiek jako organizm biologiczny jest produktem świata naturalnego (Zaborowski, 2002), jednak w wyniku odmiennych uwarunkowań środowiskowych i konieczności zmierzenia się ze specyficznymi problemami adaptacyjnymi w toku historii gatunkowej wykształcił swoiste cechy swojej natury (Buss, 2003). Często przytaczanym przykładem są tak charakterystyczne dla człowieka materialne i niematerialne wytwory pracy, w tym symbole i zachowania symboliczne (Szczepański, 1972), a także motywacja osiągnięć, kluczowe autoewaluacje i kompetencje społeczne (Witkowski, 2022).

Resocjalizacja jest nierozzerwalnie związana z socjalizacją, która stanowi efekt społecznego wpływu, wieloetapowy proces ukierunkowany na kształtowanie w jednostce osobowości społecznej i związanej z tym tożsamości oraz jej zdolności do podmiotowego, kompetentnego, pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Pierzchała 2015, Wawro 2016). Obecnie za płaszczyznę toczącego się procesu resocjalizacji uznaje się społeczeństwo, niezależnie od tego, czy proces ten toczy się w warunkach otwartych, czy w placówkach o charakterze zamkniętym. Zasadniczą kwestią procesu resocjalizacji nie mogą być działania wyłącznie dozoru albo nadzorujące, lecz działania włączające osoby resocjalizowane w środowisko społeczne (Ambrozik, 2013). Wzbudzenie motywacji czy wewnętrznej mobilizacji do zmiany jest nieodłącznym elementem skutecznego oddziaływania resocjalizacyjnego (Muskala, 2014), który powinien opierać

się nie tyle na eliminowaniu negatywnych cech, ile na kształtowaniu cech pozytywnych (Barash, 2016) oraz wypracowywać nowe metody samorozwoju duchowego, który daje nadzieję na oczekiwane efekty (Sakowicz, 2020).

Zgromadzona wiedza naukowa jako jedno ze źródeł identyfikacji problemów adaptacyjnych wskazuje właściwości cechujące **interakcje osobnicze** gatunku ludzkiego. Jedną z nich jest stałe funkcjonowanie każdej jednostki ludzkiej w pewnej **zbiorowości**, np. rodzinie, grupie rówieśniczej czy zawodowej. Drugą właściwością jest struktura grup ludzkich, jaką jest np. hierarchiczność. Dotyczy ona wszystkich znanych ludzkich społeczności (Buss, 2003). Żyjąc nie tylko w otoczeniu przyrodniczym, ale też społecznym, człowiek oprócz potrzeb biologicznych tj. przetrwania czy reprodukcji, wykształcił również specyficzne dla gatunku **potrzeby społeczne**. Należą do nich m.in.:

- potrzeba pozytywnej samooceny,
- afiliacji,
- uznania (Zaborowski, 2002; Buss, 2003).

Dzięki procesowi socjalizacji dziecko staje się istotą społeczną, a proces ten trwa przez całe życie (Sztompka, 2012). Z kolei w toku życia osobniczego człowiek podlega nieustannym zmianom umożliwiającym osiągnięcia przez jednostkę pełniejszej równowagi z otoczeniem zarówno fizycznym, jak i społecznym. W kontekście zmian mowa o rozwoju jednostki doprowadzającym do osiągnięcia dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej oraz – pojawiającej się najpóźniej – społecznej (Ciosek, 2003; Modrzewski, 2004).

W kontekście stałego funkcjonowania człowieka w grupie przeprowadzono liczne badania nad negatywnymi biologicznymi i psychologicznymi skutkami postrzeganej lub faktycznej skrajnej izolacji i izolacji wśród zwierząt¹. Między innymi to ich wyniki wpłynęły na postrzeganie w naukach humanistycznych człowieka nie tylko jako istotę biologiczno-psychiczną, ale wręcz jako **istotę społeczną** (Aronson, 2005), która dzięki społeczeństwu staje się osobą (Szczepański, 1972; Skarżyńska, 2012; Harbatski, 2022).

W różnych podejściach naukowych zwraca się uwagę na dwutorowość przebiegu rozwoju człowieka w warunkach społecznych:

- 1) Jako proces dziejący się **w jednostkach** w wyniku ich interakcji z innymi oraz

¹ Problematyka społecznej izolacji podejmowana jest w naukach społecznych od XVII w. aż po współczesność i dotyczy zarówno tzw. **dzikich dzieci** (ang. *feral children*) wychowywanych w skrajnej izolacji czy przez zwierzęta (obszerny przegląd badań angielskich zob. McNeil, Pollock i Smith (1984), polskich zob. omówienie Borowska-Beszta (2016), jak i izolacji w późniejszym przebiegu życia człowieka, np. więziennej (Ciosek, 1996; Sarzała, 2013), morskiej (Płopa, 1996) czy kosmicznej (Terelak, 2016).

2) Jako proces istniejący i dziejący się **wokół jednostki** (Koperek, 2010).

W ramach pierwszego rozumienia rozwoju społecznego człowieka przebiega on w trakcie samorozwoju (zmian) jednostki w grupie społecznej i nabywania wiedzy o sobie, rozwoju indywidualnej tożsamości, emocjonalności, myślenia, wzorców behawioralnych. Można tu mówić o procesie **samosocjalizacji** (Kielar-Turska, 2014). W tym ujęciu samosocjalizacja będzie rozumiana jako nabywanie w trakcie rozwoju jednostki pod wpływem społecznego otoczenia cech psychicznych i kształtowania osobowości tak, aby możliwe było porozumiewanie się i działanie w ramach zbiorowości, a jednocześnie uczenie się, jak realizować swoje własne cele życiowe (Szczepański, 1958, 1972).

Drugą, przebiegającą równocześnie, ścieżką rozwoju człowieka jako istoty społecznej jest integrowanie się i nabywanie przez jednostkę wiedzy o grupie społecznej – mowa wtedy o procesie **socjalizacji** jako zdobywaniu umiejętności, sprawności, przyswajaniu wiedzy umożliwiającej funkcjonowanie i zajęcie odpowiedniego miejsca w hierarchii społecznej. Wiedza dotyczy m.in. organizacji społeczeństwa, jego grup i instytucji oraz zachodzących w nim procesów, istniejących reguł postępowania, wartości czy idei. Innymi słowy, socjalizacja będzie tu procesem uczenia się w trakcie rozwoju form **przystosowania społecznego** (Lipkowski, 1987; Skuza, 2012; Landau-Czajka, 2015).

Zgodnie z przekonaniem wielu autorów (Ciosek, 2003; Kalinowski, 2005, Machel, 2010, Pytka, 2010, Przybyliński, 2011, Henslin, 2015, Banguero Melo i in., 2019; Ospina-Gómez i Bedoya-Gallego, 2019; Johnson, Hallett i Jang, 2021) resocjalizacja może być definiowana jako powtórny proces uspołecznienia i internalizacji zasad, poglądów, norm i wartości osób nieprzystosowanych społecznie. Integrując tę swoistą dwutorowość ludzkiego rozwoju społecznego zauważamy, iż rozwojowi społecznemu podlegają wszyscy członkowie ludzkich społeczności od początku życia osobniczego. Dzięki zdobytej w trakcie rozwoju społecznego wiedzy oraz umiejętności jednostka nie tylko może funkcjonować i wpływać na zbiorowość w sposób akceptowany społecznie, ale także nieustannie się zmieniać dzięki interakcjom społecznym w ramach tej zbiorowości, wpływając jednocześnie na rozwój swojej własnej osobowości (Lis, 1992; Staub, 2003).

Jednym z takich bierno-czynnych oddziaływań na siebie jednostki i społeczeństwa jest **socjalizacja**. Sztompka (2012) zwraca uwagę, że pojęcie socjalizacji sięga się w naukach społecznych w sytuacjach poszukiwań:

- źródeł powtarzalnych w ludzkich działaniach,
- schematów,
- norm,
- wartości,
- reguł,
- przekonań,
- wiedzy.

Pojęcie socjalizacji może być ujmowane w wąskim bądź szerokim znaczeniu. Wąskie rozumienie odnosić się będzie do pierwszych okresów rozwojowych dzieci i młodzieży, w których następuje proces uczenia się zachowań społecznych w najbliższym im środowisku (rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym czy lokalnym) (Przygoda, 2015). Proces socjalizacji przebiega także w późniejszych fazach życia. W szerokim więc rozumieniu pojęcie socjalizacji będzie wszechstronnym oddziaływaniem środowiska społecznego, kulturowego, a nawet ekonomicznego na jednostkę w okresie całego jej życia (Rosiński, 2003; Sobczak, 2017).

Od czasu wprowadzenia socjalizacji na przełomie lat 30- i 40-tych XX w. do aparatu pojęciowego nauk humanistycznych (Koperek, 2010), sformułowanych zostało wiele definicji ukazujących różne jej aspekty w związku z odmiennością teoretyczną dyscyplin naukowych podejmujących problematykę socjalizacji, takich jak antropologia kulturowa, socjologia, psychologia czy pedagogika (Hurrelmann, 1988, za: Kowalik, 1994).

W naukach humanistycznych wyróżnić można **cztery główne podejścia** podkreślające różne aspekty procesu socjalizacji:

1. antropologiczne;
2. pedagogiczno-moralne;
3. socjologiczne oraz
4. psychologiczne (Malewska, 1973; Skorny, 1975; 1987 ; Szacka, 2003; Ilnicka, 2008; Skuza, 2012).

Powyższa typologia ujęć procesu socjalizacji zostanie szerzej omówiona w dalszych częściach tej pracy, mając jednocześnie na uwadze niejednoznaczność takiej klasyfikacji koncepcji (Kowalik, 1994).

1.1.1. *Podjęcie antropologiczne (kultura, subkultura)*

Antropologia zajmuje się istniejącymi i działającymi w społeczeństwie mechanizmami przekazywania doświadczeń społecznych, współzależnością procesów i instytucji społecznych, a także typowymi interakcjami społecznymi, które charakteryzują włączenie się jednostki do społeczeństwa (Harbatski, 2022).

W ujęciu antropologicznym proces socjalizacji definiuje się poprzez odniesienie do przekazu kultury i pojęcia **kultury**. Encyklopedia Zarządzania określa kulturę jako: „to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności”.² Kultura definiowana jest również jako całokształt duchowego oraz materialnego dorobku społeczeństwa; ogół wytworów ludzi o charakterze materialnym i niematerialnym, duchowym i symbolicznym – takich jak na przykład wzory myślenia oraz wzory zachowania (Boroch, 2013).

Podczas socjalizacji młody człowiek będzie, zdaniem propagatorów tego ujęcia, poznawał i nabywał obowiązujące w jego lokalnej społeczności wzorce kulturowe, ekonomiczne, społeczne, tradycje i charakterystyczne zachowania (Ciosek, 2003; Szczegół, 2021), a jego wrodzone instynkty czy popędy ulegną uregulowaniu i skanalizowaniu w stosowne nawyki i wzorce zachowań. W tym kontekście uznaje się socjalizację również za pierwszy mechanizm wpływu kultury na wychowanie (Koperek, 2010).

Pod wpływem kultury człowiek ulega socjalizacji. Na skutek tego procesu bierze udział w wielu mechanizmach i zaczyna podporządkowywać się obowiązującym normom społecznym. Jako jeden z mechanizmów socjalizacyjnych wymienia się pełnienie **ról społecznych**. Każdy członek zbiorowości może pełnić kilka jednocześnie, wśród tego rodzaju jednoczesnych ról wymienia się na przykład takie jak rola:

- syna,
- ucznia,
- pracownika,
- członka partii politycznej,
- przyjaciela,
- dawniej szlachcica,
- chłopca,
- robotnika.

² <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura:3928887.html> (dostęp: 25.11.2021]

Według zwolenników podejścia antropologicznego o pomyślnym przebiegu socjalizacji świadczyć będzie podjęcie i sprawne realizowanie zadań wyznaczonych przez role społeczne, które ma sposobność pełnić dana jednostka w zbiorowości (Filipiak, 2003). Stanowisko współczesnej antropologii ugruntowuje ją wskazując i nadając kierunek dalszego rozwoju. Proces socjalizacji widziany jest jako umiejętne rozwijanie szerokiego wachlarza talentów i predyspozycji celem ukształtowania kreatywnej, twórczej, innowacyjnej osobowości. Nie ma tu miejsca na nieskuteczne działania czy kształtowanie wychowanków według ujednoczonych, sklasyfikowanych ideałów i celów wychowawczych (Majcherek, 2022).

Sprawiają one, iż w zbiorowości społecznej wyodrębniają się przestrzenie zróżnicowane pod względem warunków socjalizacji. Za szczególnie zagrażającą należy uznać płaszczyznę dziedziczonego ubóstwa, która kształtuje w efekcie generacyjnego przekazu biedy i niskiego statusu połączonego często z wykluczeniem społecznym, a w konsekwencji podwyższonym wskaźnikiem kryminogenności (Tarkowska, 2009).

1.1.2. Podejście pedagogiczno-moralne

Propagatorzy podejścia pedagogiczno-moralnego zwracają uwagę na wartości i umiejętności, które społeczeństwo chciałoby propagować i przekazać następnym pokoleniom w procesie socjalizacji, określanej w tej perspektywie również jako **uspołecznienie** danej jednostki (Ciosek, 2003). Socjalizacja zaczyna się z chwilą narodzin jednostki, a jej przebieg i rezultaty determinują funkcjonowanie dziecka w grupie społecznej. Zaczerpnięte – często w toku obserwacji osób "znaczących" – wartości, normy, zasady postępowania czynią młodego człowieka społecznie wartościowym. Na podstawie zdobytych w rodzinie doświadczeń jednostka kształtuje swoją tożsamość, spogląda na rzeczywistość przez pryzmat świata wartości najbliższych, tego, co uważa się za ważne, wyjątkowe lub nieistotne, za dobre lub złe, przyjazne lub wrogie (Pierzchała, 2018).

W tym podejściu głównym mechanizmem rozwoju jednostkowego i społecznego są **wartości** w związku z niemożnością pełnego zaspokojenia wrodzonych i nabytych potrzeb jednostkowych. Nadając szczególną ważność niektórym wrodzonym i nabytym potrzebom, np. ekonomicznym czy religijnym, jednostki i grupy przekształcają je w interesy, np. ekspansji gospodarczej. Uznawany przez społeczność czy jednostkę system

i hierarchia wartości będą wpływać na każdy dokonywany przez jednostkę wybór między różnymi potrzebami i interesami, np. na decyzję o wyborze zawodu prawnika w związku z idącym za tym prestiżem społecznym (Szczepański, 1972).

Socjalizacja w tym ujęciu związana jest z jeszcze jednym, węższym pojęciowo czynnikiem wpływu środowiska społecznego – **wychowaniem**, które ma wpływ na proces osobotwórczy, a więc i personalizację (Muszyński, 2022). Należy odróżnić socjalizację od wychowania, niemniej socjalizacja i wychowanie wzajemnie się uzupełniają i stanowią ważny obszar nauki (Gajewski, 2019).

Znaczenie dorosłego w życiu dziecka jest silnie zakorzenione w procesie socjalizacji (Albański, 2017). Wychowanie określane jako proces intencjonalnego kształtowania osobowości, dokonujący się w ramach relacji między wychowankiem a wychowawcą, według pożądanego z punktu widzenia interesów danej społeczności, ideału wychowawczego. Proces socjalizacji i wychowania zakłada, iż jednostka przyjmuje postawę szacunku wobec danej wartości reprezentowanej przez dowolny – realny lub wyimaginowany – przedmiot, którego osiągnięcie grupa uważa za ważne. W procesie socjalizacji i wychowania szczególny nacisk kładzie się na wpajane tych wartości, których poszanowania społeczność wymaga bezwzględnie, np. prawo, własność prywatna, patriotyzm. Analizując czynniki emocjonalne gotowości do socjalizacji można powołać się na rozróżnienie pojawiające się między ogólnymi emocjami oraz stanami afektywnymi oraz afektywnymi i emocjonalnymi reakcjami, które uzależnione są od celu. Na przykład, niebezpieczni przestępcy zaliczani są do grupy wysokiego ryzyka. Różnica między przestępcami niebezpiecznymi oraz pozostałymi przestępcami polega na wglądzie we własne zachowanie oraz uczucia i emocje z nim związane – np. poczucie wstydu, winy czy wyrzutów sumienia (Muskala, 2014).

Socjalizacja jest bowiem procesem przyswojenia przez jednostkę norm społecznych i wartości kulturowych, dzięki któremu pomyślnie może funkcjonować w społeczeństwie, do którego należy. Najważniejszymi sferami są: wykształcenie, działalność, relacje i samoświadomość (Harbatski, 2022). Ukształtowana poprzez te procesy hierarchia wartości jednostki staje się w tym podejściu regulatorem postępowania, oceniania zachowań innych i przydatności w grupie, wpływając jednocześnie na społeczną hierarchię i zasady współżycia społecznego (Szczepański, 1972). Istotne jest znaczenie procesu ponownego dostosowania społecznego. Dostosowanie społeczne traktowane jest jako ponowne przystosowanie się do życia w

otwartym społeczeństwie, wedle ogólnie przyjętych norm oraz zasad, z poszanowaniem wartości oraz w sposób adekwatny do wzorów postępowania (Ambroziak, 2007).

1.1.3. Podejście socjologiczne

W podejściu socjologicznym socjalizację definiuje się zarówno jako przekaz kultury (por. podejście antropologiczne), jak i jako proces względnego upodabniania się osobowości młodego człowieka do osobowości innych członków danej społeczności, dzięki czemu utrzymywana jest struktura i stabilność porządku społecznego (Ciosek, 2003). Rozwój człowieka, jego wychowanie i wprowadzanie do społeczeństwa są ukierunkowane na przyszłość, choć opierają się na stanie aktualnym (Sztompka, 2012). Socjologowie, interesując się zagadnieniem ludzkiej osobowości, wychodzą z obserwacji, iż życie społeczne człowieka jest kompleksem zjawisk i procesów zachodzących między ludźmi posiadającymi konkretne cechy osobowości, które mają wpływ na przebieg tych zjawisk i procesów. Jednostka i społeczeństwo oddziałują bowiem na siebie wzajemnie (Szczepański, 1972; Pietryczuk, 2020; Harbatski, 2022). Wykształcenie stabilnej struktury osobowości, będące celem socjalizacji i miernikiem jej sukcesu, zależy w dużej mierze od zgodności wspomnianych oddziaływań i wpływów (Zduniak, 2013).

Ideał kulturowy osobowości socjalistycznej charakteryzował się bowiem dążeniem do własnego dobrobytu poprzez pomnażanie własności społecznej oraz przyjmowaniem jedynie tej postawy politycznej, która jest zgodna z wymaganiami ideologii i ustrojem socjalistycznym. Warto również zwrócić uwagę na wpływ dominujących w danym czasie w społeczności kierunków etycznych, propagujących różne wzorce osobowe, np. katolicki wzór osobowy (Chrystus, święci) *versus* marksistowski (rewolucjoniści walczący o interesy „ludu” (Brodziński i in., 1988).

Niezależnie od odmienności socjologicznych typologii osobowości (por. Znaniński, 2001), teoretycy reprezentujący podejście socjologiczne podstaw zróżnicowania osobowości poszukują w strukturach grup społecznych, w których przebiega socjalizacja (Szczepański, 1972).

Socjalizacja pojmowana jest również jako wielostronny proces uczenia się, w wyniku, którego człowiek, jako istota biologiczna staje się w ten sposób istotą społeczną, reprezentantem danej kultury, członkiem danego społeczeństwa. W socjalizacji występują wpływy (Mielczarek-Żejmo, 2020):

- zamierzone
- niezamierzone.

Różnego rodzaju grupy społeczne (rodzina, szkoła, kościół, grupy rówieśnicze) oddziałują socjalizująco na jednostkę w ciągu całego życia. W czasie socjalizacji kształtowana jest również tożsamość oraz osobowość jednostki, a także występuje przygotowanie do wykonywania różnego rodzaju ról społecznych. Biorąc pod uwagę wspomniane zależności liczni autorzy wyróżniają następujące rodzaje socjalizacji (Berger, Luckmann, 2000; Mielczarek-Żejmo, 2020; Harbatski, 2022):

- 1) socjalizacja pierwotna,
- 2) socjalizacja wtórna.

Socjalizacja pierwotna zachodzi w rodzinie i jest to etap w dzieciństwie obejmujący wpływy zamierzone i niezamierzone, w którym występuje nauka głównych wzorów zachowań, systemu norm, wartości oraz fundamentalnych ról społecznych i umiejętności podstawowych, takich jak na przykład język (Matyjas, 2017). W socjalizacji pierwotnej dostrzega się znaczący wpływ innych osób, początkowo są to wyłącznie rodzice. Zakończenie socjalizacji pierwotnej to wykształcenie ogólnych reguł zachowania. Natomiast socjalizacja wtórna następuje po zakończeniu socjalizacji pierwotnej. Wówczas nauka polega na zdobywaniu wiedzy na temat wykonywania ról w sposób poprawny. Przyjmowane są poszczególne treści, które warunkowane są przez cechy sformułowane w trakcie pierwotnej socjalizacji. W tym etapie jednostka już w pewnej mierze sama podejmuje decyzje na temat tego, kto będzie znaczącym autorytetem (Mielczarek-Żejmo, 2020). Proces resocjalizacji w rozumieniu procesu socjalizacji wtórnej toczy się bez uczestnictwa społeczeństwa, przede wszystkim bez udziału głównych środowisk społecznego uczestnictwa, w których osoby resocjalizowane będą funkcjonować w przyszłości (Ambroziak, 2010). Proces ten może przebiegać w instytucjach oraz placówkach specjalnie do tego powołanych. Placówki lub instytucje mogą mieć charakter częściowo lub całkowicie izolacyjny, z przeznaczeniem do przebywania osób skazanych prawomocnymi wyrokami sądowymi (Konopczyński, 2014). W przypadku osób, które nie przeszły pomyślnie procesu socjalizacji pierwotnej, wdraża się oddziaływania resocjalizacyjne, czyli te związane z socjalizacją wtórną (Bałandynowicz 1993, Ambrozik i Kieszowska, 2012).

1.1.4. Podejście psychologiczne

Bez względu na to, jak określane są mechanizmy i modele socjalizacji, nie zmienia to faktu, że ich zasadniczą rolą jest identyfikacja jednostki z grupą społeczną i podejmowanie przez nią ról społecznych. Procesy te nie będą zrozumiałe, jeśli nie odniesie się mechnizmów socjalizacji do kontekstu psychologicznego rozwoju dziecka (Pietryczuk, 2020).

Grupa definicji socjalizacji w obrębie podejścia psychologicznego jest najbardziej wewnątrznie zróżnicowana spośród tu przedstawianych. Celem procesu socjalizacji, według propagatorów koncepcji psychologicznych, jest przygotowanie jednostki do prawidłowego funkcjonowania w sytuacjach społecznych. W okresie dojrzewania charakterystyczne są dynamiczne zmiany w rozwoju fizycznym i psychicznym. Wyjątkowo więc łatwo o rozwój antyspołecznych zachowań oraz kontakt z osobami z grup o charakterze przestępczym (Witkowski, 2022).

Podkreśla się przy tym rolę różnych czynników warunkujących uznanie funkcjonowania społecznego za prawidłowe (Ciosek, 2003). Do warunków prawidłowej socjalizacji zwolennicy psychologicznych definicji procesu socjalizacji zaliczają:

1. introjekcję superego rodziców,
2. internalizację wartości, norm i postaw społecznych,
3. kształtowanie pozytywnych cech charakteru,
4. kształtowanie się adekwatnego obrazu samego siebie, samooceny, realistycznego poziomu aspiracji, postaw prospołecznych, a także rozwój struktur poznawczych (zwłaszcza moralnych).

Szukając wspólnej definicji w ramach podejścia psychologicznego, za Cioskiem (2003) należy zwrócić uwagę, iż w procesie socjalizacji człowiek gromadzi doświadczenie społeczne, tj. wiedzę o wzajemnych oczekiwaniach jednostki oraz grupy społecznej. Obszary tego doświadczenia dotyczą wiedzy o obowiązujących w danym czasie i grupie wartościach, normach i zasadach postępowania, typowe dla jednostki sposoby ustosunkowania się do nich (postawy pozytywne, negatywne), a także orientację co do skutków zachowań w określonych sytuacjach społecznych. W socjalizacji podejmowane są celowe działania, które mają za zadanie przekazanie kulturowych norm w taki sposób, by dana jednostka zaakceptowała je oraz uznała za warunki społecznego funkcjonowania (Juszczuk-Rygałło-2016).

Pożądanym rezultatem procesu socjalizacji jest osiągnięcie **społecznej dojrzałości**, gdy pozwala ona na sprawne funkcjonowanie jednostki zarówno w różnych grupach społecznych, jak i sytuacjach o takim charakterze i wyraża się w indywidualizacji jednostki, jej sprawczości oraz odpowiedzialności. Nabywanie dojrzałości społecznej wpisane jest w ogólny rozwój osobniczy od urodzenia aż do śmierci jednostki poprzez różne aspekty funkcjonowania jednostki³ i pojawia się na początku trzeciej dekady życia (Ciosek, 2003). Socjalizacja bywa przyrównywana znaczeniowo do procesu wychowania, w rozumieniu nauki wartości oraz norm społecznych (Kuchciński, 2011; Firkowska-Mankiewicz i Karwowski, 2012).

W czasach, kiedy uprzednio przez wiele lat za istotę socjalizacji uznawano stosunkowo bierne przejmowanie przez daną jednostkę norm, wartości, wzorców czy zachowań społeczności, w jakiej urodziła się albo do jakiej przystąpiła wskazać należy, iż obecnie socjalizacja ma charakter bardziej skoncentrowany na dialogu aniżeli na odgórnym komunikacie. Współcześnie jednostka poszukuje wzorców oraz autorytetów osobowych (Zduniak, 2013), co często odbywa się poprzez ukrytą socjalizację. Istotne jest więc, aby rodzice byli świadomi swojego wpływu w procesie wychowawczym dziecka, a także sposobu przekazywania swoich postaw, wartości i przekonań (Danes, 1994; Growiec, 2011; Skarżyńska, 2011). Ukryta socjalizacja zachodzi poprzez obserwację, nieświadome komunikowanie norm i oczekiwań, naśladowanie zachowań i subtelne wskazówki z zachowania reprezentowanego przez rodziców (Jorgensen i, Salva, 2010; Gudmunson, Danes 2011, Skarżyńska, 2011).

Ze względu na przedmiot badań własnych szczególna uwaga w niniejszej pracy zwrócona jest na omówienie psychologicznego podejścia do procesu socjalizacji. Na podkreślenie zasługuje jednak świadomość użyteczności każdej z wyżej omówionych perspektyw naukowych w rozwiązywaniu zarówno konkretnych problemów badawczych, jak i praktycznych (Kowalik, 1994). Zwłaszcza że proces socjalizacji przebiega w ciągu osobniczego rozwoju jednostki, a więc na podstawie jej cech biologicznych, cech środowiska, w którym funkcjonuje, wychowania oraz własnej aktywności (Ciosek, 2003)

³ Dla przykładu, w wieku przedszkolnym głównym sposobem społecznego uczenia się jest zabawa (Okoń, 1987).

Rozdział II. Socjalizacja w ujęciu psychologicznym

Przybliżając psychologiczną perspektywę ujmowania socjalizacji należy podkreślić, iż rozwinęła ona swoje własne modele i przedstawia inne niż w naukach socjologicznych, antropologicznych czy pedagogicznych aspekty tego procesu. W niniejszej pracy szczególna uwaga zwrócona jest na wybrane psychologiczne paradygmaty naukowe, a także poszczególne elementy gromadzenia przez jednostkę społecznego doświadczenia (Zduniak, 2013).

Socjalizacja stanowi wieloaspektowy proces w trakcie którego jednostka określa siebie w kontekście złożonego systemu rodzinnego i społecznego (Lubiewska, 2001; Doniec, 2005; Kieszkowska, 2008; Skarżyńska, 2011). Człowiek przez całe życie poddawany jest oddziaływaniom czynników społecznych. Uczy się internalizacji rzeczywistości społecznej. W tradycyjnym znaczeniu socjalizacja to proces dziedziczenia stabilnej hierarchii wartości, w jej trakcie młody człowiek nabywa umiejętności, które umożliwiają mu właściwe funkcjonowanie w społecznym środowisku. Za główną podstawę socjalizacji uznaje się rodzinę (Skarżyńska, 2012). Pokolenia starsze jako pokolenia bardziej doświadczone przekazują pokoleniom młodszych takie elementy jak:

- wiedza,
- poglądy,
- wartości uniwersalne.

Na każdym poszczególnym etapie życia jednostka przyjmuje wyznaczone role społeczne, do których częstokrotnie przygotowywała się przez długi okres. Za efekt zabiegów socjalizacyjnych uznaje się człowieka jednoznacznego, który akceptuje aktualne warunki funkcjonowania społecznego, a przez to potrafi odnaleźć się w społeczeństwie (Ruszczyk-Rygałło, 2016).

W ujęciu psychologicznym istotne jest zwrócenie uwagi na socjalizację wyrażania i regulacji emocji rodziców. Regulacja emocji odnosi się do indywidualnej świadomości, modulacji i ekspresji stanów afektywnych (Gross, 2013; McRae i in., 2017). Identyfikacja czynników rodzicielskich związanych z regulacją emocji w okresie wczesnej adolescencji jest istotna z punktu widzenia definiowania okresów krytycznych dla psychopatologii. Socjalizacja emocji jest ważnym mechanizmem, poprzez który środowisko opiekuńcze wpływa na zakres strategii regulacji emocji stosowanych przez dzieci i młodzież (Eisenberg, 2000). Socjalizacja emocjonalna to ciągła seria procesów

(Smetana i Rote, 2019), a indywidualne różnice w jej przebiegu są istotne, aby zidentyfikować krytyczne okresy zdolności adaptacyjnych regulacji i zagrożeń dla zdrowia psychicznego (Collins i Steinberg, 2006, Aldao, De Los Reyes i Seager, 2016; Compas i in., 2017), a także rozwoju emocjonalno-społecznego (Masten, 2001; Plomin, Asbury i Dunn, 2001). Wynikiem współczesnej przemiany stosunków o charakterze społecznym i kulturowym jest potrzeba wyznaczenia nowej płaszczyzny socjalizacji, przez którą rozumie się proces kształtowania tożsamości (Ruszczyk-Rygałło, 2016). Kształtowanie zdrowej i rozwiniętej tożsamości jest ważnym elementem zdrowia psychicznego jednostki (Becht i in. 2016). Niewspierające zachowania rodzicielskie odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu zachowań agresywnych, mogą mieć wpływ na zaburzoną regulację gniewu i smutku, co skutkować będzie rozwojem psychopatologii, zachowań dezadaptacyjnych i zaburzeń internalizacyjnych (Cui i in., 2014).

Tak więc szereg różnych czynników społecznych jak i psychologicznych (np.: ubóstwo, doświadczenie samobójstwa bliskiej osoby, rozpad rodziny, przemoc domowa, trudności w nauce, bezrobocie, problemy interpersonalne, przemoc, utrata tożsamości kulturowej, stres emocjonalny, uzależnienia) ma znaczenie w przypadku podejmowania zachowań o charakterze przestępczym jak i ryzykownym (Bennett, Holloway i Farrington. 2008; Felson i Staff, 2010; Kopak i in., 2014, Kiliszek, 2016). Należy także zwrócić uwagę na stan zdrowia psychicznego nieletnich przestępców jak i ich potrzeby w tej sferze (Park, 2004; Kinner i in., 2014; Burke, Mulvey i Schubert, 2015), zwłaszcza, że dorastanie stanowi krytyczny moment rozwoju fizycznego i psychicznego. Młode osoby zmagają się trudnościami, które mogą prowadzić do rozwoju problemów także w dorosłym życiu (Connell, Gilreath i Hansen, 2009; Huang i in., 2012; za: Lasota i Koźlik-Rączka, 2020).

Warto przy tym wskazać, iż w obecnej rzeczywistości, wzbogaconej nowymi warunkami technologicznymi, społecznymi i kulturowymi, młode jednostki szybciej aniżeli starsze jednostki przyswajają wiedzę oraz zasady działania. Często wówczas to młode jednostki stają się przewodnikami. W nowej rzeczywistości występuje swoista wielokulturowość, wielokierunkowość, równoległe sfery aktywności oraz role, z których żadna może nie mieć charakteru dominującego. Tożsamość danej jednostki (poza jej kompetencjami i autokoncepcjami działania) jest czynnikiem, który decyduje o tym, czy proces socjalizacji zakończy się powodzeniem (Ambrozik, 2013). Dla młodych ludzi niezwykle ważne jest posiadanie autorytetów, które stanowią drogowskaz w podejmowaniu ważnych życiowych decyzji (Karwatowska, 2012).

2.1. Socjalizacja jako introjekcja superego rodziców

Jak wspomniano powyżej, jednostka ludzka od chwili urodzenia żyje w środowisku społecznym, przynależąc w przebiegu swego życia do różnych grup społecznych. Pierwszą i podstawową, będącą prototypem późniejszych stosunków jednostki w grupie społecznej, jest rodzina pochodzenia, w ramach której najważniejszą rolę pełnią **rodzice**. Ich znaczącej roli w procesie nabywania przez dziecko postaw, wartości i ideałów upatruje pierwsza psychologiczna koncepcja procesu socjalizacji, tj. teoria identyfikacji autorstwa Zygmunta Freuda (1982). Jego zdaniem dziecko po urodzeniu jest amoralne, a jego zachowaniem w pełni kierują rodzice. Dopiero stopniowo, w trakcie dzieciństwa, dziecko przyswaja sobie normy rodziców, w pełni budując swoją osobowość.

Celem procesu socjalizacji jest w ramach tego ujęcia ukształtowanie się jednej z trzech – oprócz „id” i „ego” – warstw osobowości, a mianowicie „superego” (in. Ideał „ego”). Składać się mają na nie dwa komponenty: ego/ja idealne oraz sumienie. Pierwszy z nich stanowią uwewnętrznione ideały, a jego funkcją jest nagradzanie jednostki poprzez poczucie dumy i dobrze spełnionego obowiązku. Sumienie zaś ze względu na reprezentowanie uwewnętrznionych nakazów i zakazów posiada funkcję odwrotną, sędziowską dla idealnego „ego” i karzącą poprzez poczucie winy.

Ukształtowanie superego ma miejsce już we wczesnym dzieciństwie poprzez dwa nieświadome mechanizmy identyfikacji z rodzicami: obronnej oraz analitycznej. Dzięki pierwszemu z nich dziecko w trakcie obserwacji i poprzez naśladowanie rodzica tej samej płci kanalizowania swojej wrogości, lęku i zazdrości o rodzica płci przeciwnej, jednocześnie uwewnętrzniając i przyjmując przekonania i postawy rodzica-ojca (w przypadku chłopca) lub rodzica-matki (w przypadku dziewczynki). Z kolei identyfikacja analityczna upodabnia dziecko do rodzica będącego osobą najbardziej znaczącą (najczęściej matki), tak aby zatrzymać jego zainteresowanie i troskę.

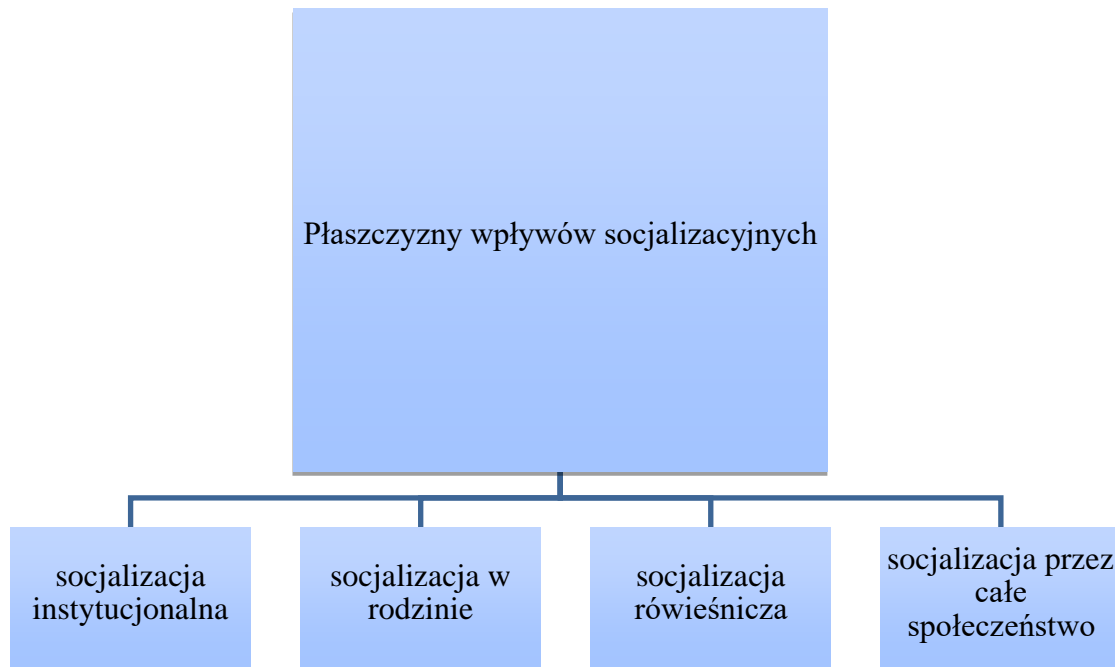
Zdaniem Freuda „superego” w przebiegu życia jednostki ujawnia się poprzez zachowania schematyczne, stanowiące pewien przymus. Dlatego też w obliczu konfrontacji z wieloma naturalnymi popędami przestaje ono wystarczać do ich kontrolowania i kierowania zachowaniem. Silniejsze staje się „ego” wyrównujące instynktowne naciski „id” oraz hamujące wymogi „superego” poprzez roztaczanie

kontroli nad wszystkimi funkcjami intelektualnymi jednostki w kontekście potrzeb jego oraz otaczającego go środowiska.

Wyróżniono wiele płaszczyzn wpływów socjalizacyjnych, które zostaną przedstawione na rysunku 1.

Rysunek 1

Płaszczyzny wpływów socjalizacyjnych

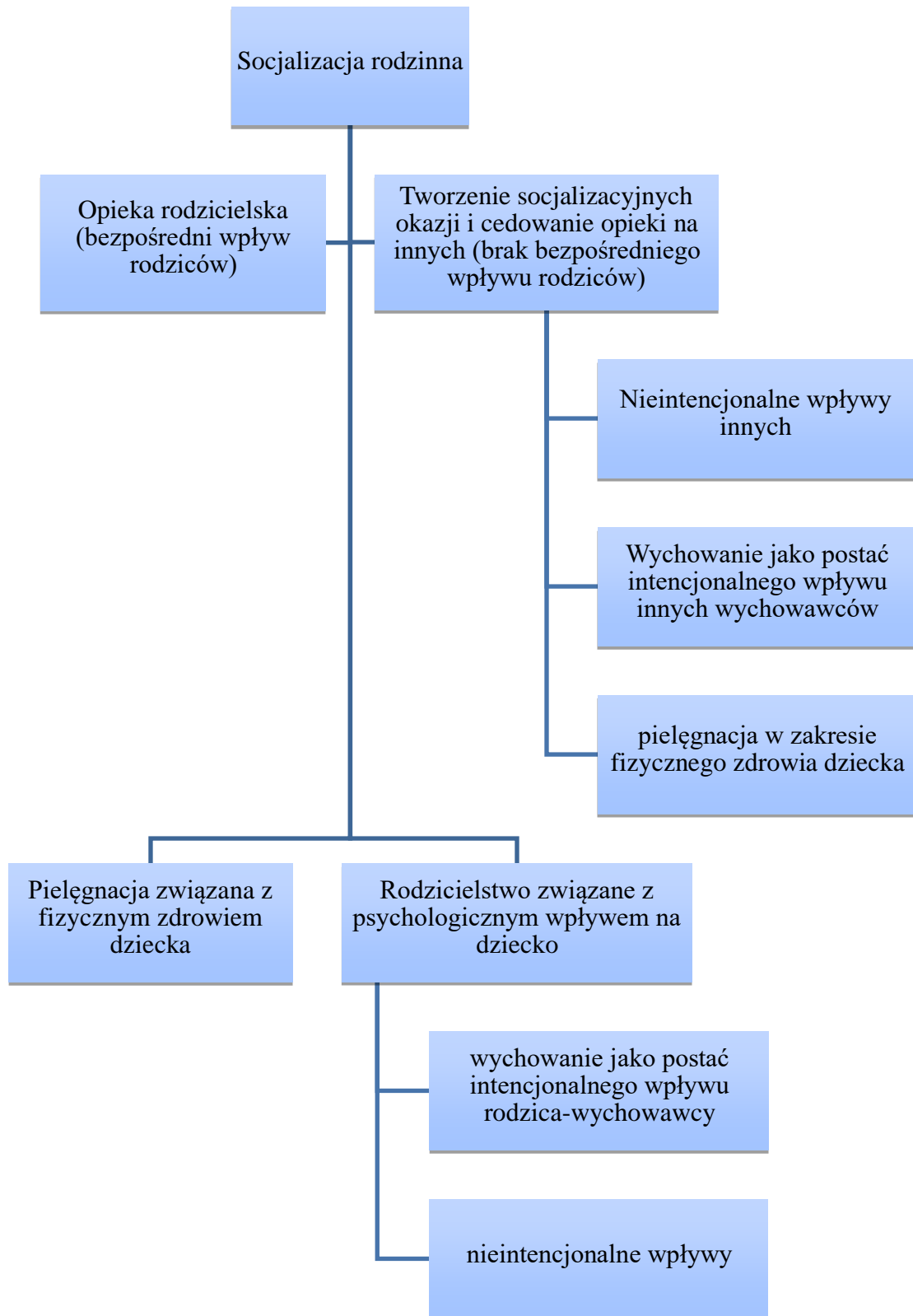


Źródło: K. Lubiewska, Socjalizacja rodzicielska w kontekście opieki, rodzicielstwa i wychowania, "Psychologia wychowawcza" 2019, nr 16, s. 85-97.

Struktura wpływów rodzicielskich na dziecko, wykazujących zaangażowanie w rodzinną socjalizację zostanie przedstawiona na rysunku 2.

Rysunek 2

Struktura wpływów rodzicielskich na dziecko zaangażowanych w socjalizację rodzinną



Źródło: K. Lubiewska, Socjalizacja rodzicielska w kontekście opieki, rodzicielstwa i wychowania, "Psychologia wychowawcza" 2019, nr 16, s. 85-97.

Na tej podstawie można wskazać, iż rodzicielstwo to jedna z form opieki, która ma polegać na udzielaniu wsparcia w kontekście zaspokajania potrzeb dziecka, które wymaga obecności opiekuna, aby w optymalny sposób osiągnąć dojrzałość społeczną oraz emocjonalną. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci i gwarantuje im to katalog praw osobistych człowieka i obywatela. Są to najważniejsze akty prawa krajowego oraz międzynarodowego. Mają oni prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi wartościami (Kostyło, 2010).

Po stronie rodziców pojawia się uruchomienie różnych strategii rodzicielskich. Wyróżniono pięć domen socjalizacji rodzinnej, każda z nich jest także zarządzana poprzez odmienne mechanizmy oraz procesy.

- domena ochrony – będąca odpowiedzią na potrzebę dziecka w zakresie nawiązania prawidłowych więzi,
- domena wzajemności – wzajemna wymiana afektu oraz dopasowanie wzajemne,
- domena kontroli – polegająca na kontroli rodzicielskiej przez zachowaniami dziecka niepożądanymi przez rodzica oraz dyscypliną,
- domena nauczania – doradztwo oraz nauka postaw i umiejętności,
- domena uczestnictwa – uczestnictwo dziecka w aktywności całej grupy, która przyczynia się do tego, iż podejmuje ono typowe postawy i systemy wartości (Lubiewska, 2019).

Rodzina stanowi wieloaspektowe środowisko społeczne, swoistą kategorię, która na skutek rozbudowywania wiedzy oraz rozwijania funkcji wychowawczej ma możliwość tworzenia struktur społecznych, wywiera wpływ socjalizacyjno-wychowawczy (Janke, 2008). Ponadto rodzice mają wpływ na socjalizację wyrażania i regulacji emocji (Bailes i in., 2023), decydują o ilości zastosowanych strategii karnych, które mają wpływ na stopień przystosowania dziecka (Waslin i in., 2023).

We współczesnym świecie rodzina ilustruje zmiany jakie zachodzą w społeczeństwie. Zmiany te charakteryzuje zanik bliskich relacji społecznych, anonimowość w interakcjach międzyludzkich, zamykanie się na innych oraz co raz większym wpływem wirtualnej rzeczywistości na codzienne życie. Wiele z tych zjawisk ma znaczący wpływ na codzienne funkcjonowanie człowieka, na jego dobrostan psychiczny, kształtowanie się zasad i wartości oraz kształtowanie modelu rodzica, który stanowić ma przykład wychowawczy dla kolejnych pokoleń (Kamiński, 2018).

2.2. Socjalizacja jako internalizacja wiedzy społecznej

Socjalizacja to proces, w wyniku którego kultura przekazywana jest młodszemu pokoleniu, które uczy się zasad i praktyk grup społecznych, do których należy. Termin socjalizacja odnosi się do procesu interakcji, poprzez który rozwijająca się jednostka uczy się nawyków, postaw, wartości i przekonań grupy społecznej, w której się urodziła (Ram, 2022).

Skupiając uwagę na socjalizacji jako procesie gromadzenia doświadczenia społecznego, należy podkreślić wagę uświadomionej i nieuświadomionej wiedzy, jaką jednostka posiada zarówno o oczekiwaniach, jakie ma wobec niej społeczeństwo (ściślej: grupy i instytucje społeczne), w którym ona funkcjonuje, jak i o tym, czego jednostka może oczekiwać od tego społeczeństwa i innych jednostek. Ciosek (2003) do najważniejszych obszarów wiedzy społecznej zalicza:

1. **Wartości, normy** (prawne, moralne, obyczajowe) i **zasady zachowania** obowiązujące w społeczeństwie jako całości i w grupach społecznych, których jednostka jest lub była członkiem, oraz zgodności i niezgodności między tymi o charakterze ogólnym a grupowym,
2. **Postawy** (pozytywne *versus* negatywne emocjonalne ustosunkowanie się) wobec tych wartości, norm oraz innych jednostek, a także
3. **Zachowanie się** w określonych sytuacjach społecznych (skuteczne bądź nie).

W czasie, kiedy dziecko uczy się języka, równocześnie przekazywane są normy oraz wartości. Istotną rolę odgrywa szkoła, która jest swoistym narzędziem do transmisji norm, wartości jak i zasad współżycia społecznego (Babicka-Wirkus, 2019). Internalizacja uznawana jest za podstawę rozumienia innych ludzi, postrzegania rzeczywistości społecznej oraz rzeczywistości znaczącej (Skuz, 2012). Internalizacja norm społecznych i wartości leży u podstaw prawa (Fine i Trinkner, 2021). Transmisja wartości prawnej rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i obecna jest przez całe życie, w miarę jak ludzie stykają się z systemem prawnym (Fagan i Tyler, 2005; Trinkner i Tyler, 2016). Wartości te funkcjonują jako zasady przewodnie dotyczące tego, co jest dobre, a co złe, informując ludzi o tym, jak powinni się zachowywać zarówno oni, jak i władze prawne. Internalizacja wartości prawnych stanowi podstawę ludzkich sądów o prawomocności prawa i instytucji prawnych (Tyler, 2006; Bottoms i Tankebe, 2012; Jackson i in., 2013).

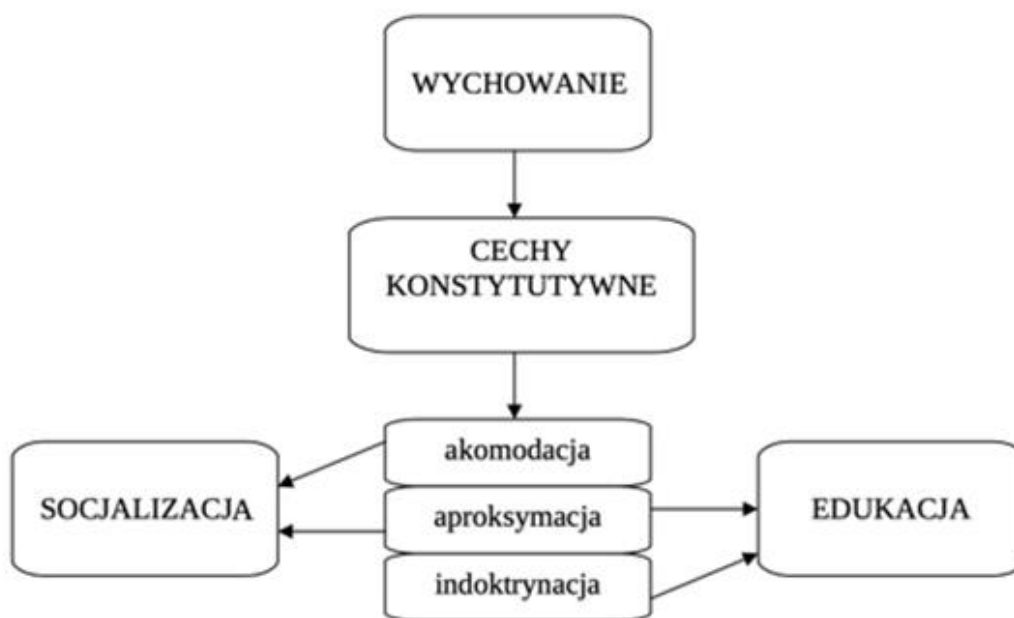
Wychowaniem nazywa się wszelkie rodzaje działań społecznych, charakteryzujące się trzema cechami konstytutywnymi, takimi jak (Skuza, 2012):

- Akomodacja (przystosowanie się do warunków i wymagań społecznych),
- Aproksymacja (pokazywanie możliwości i form zachowania jakie powinny charakteryzować człowieka należącego do danej społeczności),
- Indoktrynacja (zorganizowane i systematyczne działanie mające na celu wywarcie wpływu na poglądy i przekonania uczestników danej społeczności).

Schemat procesów wychowawczych zostanie przedstawiony na rysunku 3.

Rysunek 3

Schemat procesów wychowawczych



Źródło: A. Tchorzewski, Sukces i porażka w wychowaniu, "Edukacja elementarna" 2014, nr 34, s. 9-25.

2.2.1. Wartości

Zdefiniowanie pojęcia wartości nie jest łatwe ze względu na wieloznaczność i udział przedstawicieli wielu dyscyplin nauki – filozofii, socjologii, pedagogiki, psychologii, etyki czy antropologii (Ostrowska, 1998; Cencini i Manenti, 2002; Liberska, 2017). Początkowo liczne teorie dotyczyły głównie struktury wartości osób dorosłych (Gurycka,

1991; Czerwińska-Jasiewicz, 2005), aby z czasem badania przeprowadzane były również wśród dzieci i młodzieży (Bubeck i Bilsky, 2004; Knafo i Schwartz, 2004 za: Ciecuch, Harasimczuk i Döring, 2010; Döring i in. 2010, Ciecuch, 2007; Ciecuch, 2013), a także w ramach tematyki związanej z wychowaniem, profilaktyką i resocjalizacją (Ostrowska 2000; 2004a,b; 2010; 2015). W ujęciu Kozłowskiego (2016) wartości są fundamentem do tworzenia planów życiowych. Rodzaj wartości jakie preferuje jednostka, ukierunkowuje jej życiowe plany i wyznacza cele uruchamiając proces zmiany.

Dużo łatwiej jest mówić o tym, czego nie wiemy o wartościach, niż o tym, co o nich wiemy na pewno (Ingarden, 1970). Władysław Tatarkiewicz przyjął podobne stanowisko twierdząc, że "zdefiniowanie wartości jest trudne, jeśli w ogóle możliwe (...)" (za: Głuszyński, 1983; s: 105). Istotne jest nawiązanie do roli wartości, a w szerszej perspektywie – do istoty i skutku procesu poznania naukowego (Miluska, 2021). Zrozumienie pojęcia wartości może okazać się łatwiejsze, gdy zostaną pogrupowane definicje odnoszące się do pojęcia **wartości**:

- filozoficzną - wartość jako dodatnia/ujemna **własność rzeczy** lub rzecz te własności posiadająca (Tatarkiewicz, 1978),
- kulturowa - wartość jako usankcjonowane w danym kręgu kulturowym **dobro** (Dyczewski, 1993)
- socjologiczna - wartość jako rozpowszechnione w danej grupie społecznej przekonanie o tym, co jest **warte posiadania**, determinujące względnie podobne działania i przeżycia jednostek (Szczepański, 1972),
- pedagogiczna - wartość jako uwewnętrzniony w procesie wychowania standard zachowania (Cichoń, 1996),
- psychologiczna - wartość jako **zjawisko psychiczne** (Miształ, 1980).

Zgodnie z teorią Schwartza (Schwartz i in., 2012) wartości tworzą swoistą strukturę. Niezależnie od podejścia naukowego wartościowanie uznaje się za proces uniwersalny, wywodząc istnienie pojedynczych wartości z ludzkiej tendencji do jednolitego oceniania bodźców płynących z rzeczywistości na skali dodatnie – ujemne, np. przyjemne/przykre, miłe/nie miłe, zagrażające/bezpieczne. Ta konieczność dokonywania wyborów zakłada wartościowanie i hierarchizowanie (Ossowska, 1985; Liberska 2017). Wartości będą zatem wpływać w bezpośredni sposób na podejmowane przez człowieka decyzje i cele życiowe czy też prezentowane postawy (Schwartz, 2012).

Badacze problematyki wartości w związku z ich wielością podejmują próby porządkowania ich w ramach różnych klasyfikacji (Matusiewicz, 1975; Maio i in., 1996;

Kopelman i in. 2003; Ciecuch, 2013). Zakładają też uporządkowanie ich w pewne systemy, różnie osobniczo pogrupowane. Powszechnie uznawaną przez psychologów definicją i nadal wykorzystywaną do badań empirycznych klasyfikacją wartości jest zaproponowane przez Rokeacha (1973) rozumienie wartości jako względnie stałego przekonania o większej lub mniejszej atrakcyjności pewnych celów egzystencjalnych i sposobów postępowania oraz idący za tym, odpowiednio, podział na wartości ostateczne i instrumentalne.

Do **wartości ostatecznych** Rokeach zaliczył wartości personalne (np. wewnętrzna harmonia) i społeczne (np. równość), uznając jednocześnie wartości moralne (np. uczciwość) oraz kompetencyjne (np. zdolności intelektualne) za **wartości instrumentalne** (za: Jaworowska, Matczak i Bitner, 2011). Oznacza to, że im większe jest zaangażowanie w wybory dotyczące tożsamości, tym mniejsza jest niepewność dotycząca tych wyborów i mniejsze jest nasilenie poszukiwania innych alternatyw (Ciecuch, Karaś i Kłym, 2013).

Wartości tworzą, jak dowodzi Rokeach, w miarę stałą organizację wyżej wymienionych preferencji, powiązaną w ramach osobowości człowieka dorosłego z takimi elementami, jak:

- potrzeby (są jej reprezentacją poznawczą),
- postawy (tworzą z nimi strukturę „ja” określającą kierunek postępowania),
- normy.

Do tej pory nie udało się rozwiązać problemu uniwersalności wartości (ich treści i struktury), to w pewnym stopniu poszukiwania empiryczne zwracają uwagę na związki między sposobem uporządkowania wartości pod względem ich ważności a kondycją społeczeństwa i ich zmian zachodzących wraz z przemianami cywilizacyjnymi, w tym z rozwojem ekonomicznym (Liberska, 2017).

W niniejszym rozdziale nie przedstawiono wszystkich klasyfikacji wartości. Te, które zostały zaprezentowane, są ściśle związane z tematem niniejszej pracy. Typologie te bowiem, ukazują w jak różny sposób rozumiana jest rola wartości w funkcjonowaniu człowieka i jak wiele znaczeń przypisuje się temu pojęciu.

Jeśli więc wartości mają tak fundamentalne znaczenie, będąc przedmiotem działań i pragnień jednostki, nadając głębszy sens egzystencji, ale przede wszystkim stanowiąc niezwykle ważny czynnik regulacji ludzkiego zachowania, to w pełni zasługują na to, aby uczynić je przedmiotem zainteresowania w pracy wychowawczej (Kubicki, 2020). Systemy wartości młodych ludzi różnią się między sobą i pozostają w

określonych relacjach z faktami społecznymi i kulturowymi (Bielicki, 1995). Młodzież zagrożona wykluczeniem pochodzi najczęściej z rodzin, które nie przekazują wartości (Kozłowski, 2016). Powszechnie podkreśla się znaczenie, rolę i wpływ jaki wywierają grupy rówieśnicze na funkcjonowanie i rozwój społeczno-moralny dzieci i młodzieży, oraz na nabywanie i utrwalanie się wartości, celów i wzorów zachowań. W odniesieniu do nieletnich na szczególną uwagę zasługiwać będą czynniki związane z popełnieniem zarzucanego czynu w obecności grupy społecznej: pod jej wpływem czy też wraz z członkami tej grupy (Kucharewicz, Roszkowska i Trepka-Starosta, 2012). Jednak, wbrew oczekiwaniom niektórych, czynniki sytuacyjne wywierają większy wpływ na zachowanie niż wartości (Wojciszke, 2012).

Dojrzewanie człowieka to wkraczanie w świat wartości i świadome budowanie światopoglądu (Rawicka, 2020). Problematyka wartości wiąże się z poszukiwaniem tożsamości w zmieniającym się społeczeństwie (Gątarek, 2016). W okresie dorastania młody człowiek zaczyna konstruować swój własny system wartości, który stanowi zespół cech, jakie ceni sobie najbardziej (Ryk, 2004). Wartości dobrze zinternalizowane mogą pełnić funkcję motywującą kierując człowieka ku temu ważne i pożądane (Kozłowski, 2016). Kubicki (2020) dostrzega, że system wartości różni się u młodzieży przejawiającej zachowania demoralizacyjne, a młodych osób których proces socjalizacji i wychowania przebiega bez zakłóceń. Ci pierwsi nastawieni są głównie na realizację indywidualnych potrzeb, mają też odmienny stosunek do pracy zawodowej i uczestnictwa w życiu społecznym. Przejawiają skłonność do ryzyka, preferują zabawę, humor i chwilowe przyjemności. Skłonne są akceptować wewnętrzne normy własnej (aspołecznej) grupy podobnie postrzegającej otoczenie, natomiast nie włączają w zakres wyznaczników swego postępowania tzw. norm społecznych.

2.2.2. Normy

Nietrudno zauważyć, że ściśle związanym z wartościami elementem wiedzy społecznej są normy (Morszczyński, 2014; Przesławski, 2020). Każda ludzka zbiorowość charakteryzuje się istnieniem systemu norm społecznych, którym podlegają jej członkowie. U źródeł każdej zakorzenionej w społeczeństwie normy leży określona potrzeba (Ossowska 1985; 2005). Choć wartości i normy klasyfikuje się często w odrębne systemy pojęciowe i podkreśla różnice między nimi, to ich granice dystynktywne rzadko są ostre (Sztompka, 2012). Psychologia bada zjawiska, które pozostają w ścisłym

związku z normami społecznymi (Nęcka, 2013), czyli regułami, których należy przestrzegać. Normy stanowią zasady życia codziennego, które regulują funkcjonowanie społeczeństwa. Dzięki ustanowionemu prawu i wzorcom kulturowym wzajemne interakcje stają się przewidywalne i uporządkowane (Tavris i Wade, 1999). Jeżeli jednostka nie jest podporządkowana i nie przestrzega ustalonych norm, powinna oczekiwać negatywnych konsekwencji (Nęcka, 2013).

Norma i normalność są związane z różnymi koncepcjami zdrowia, w szczególności zdrowia psychicznego (Kerr, 2013; Peyre i in., 2017). Analizy wykazały, że o normie mówimy wówczas, gdy mamy na myśli idealny lub realny wzór właściwości (Sęk, 2005; Morszczyński, 2014; Świeca, 2016). Normalność natomiast definiuje się jako zbiór właściwości przypisanych określonym ludziom, grupom społecznym, które są zgodne ze wzorem normalności, czyli normą.

Ojciec humanistycznej psychoanalizy – Erich Fromm (1941) – rozróżnił następujące cechy charakterystyczne normy:

- świadomość własnej wyjątkowości w kontakcie z innymi ludźmi,
- czynności produkcyjne,
- związek jednostki ze światem zewnętrznym poprzez doświadczenia i odczuwanie emocji;
- udział własnego intelektu w zrozumieniu obiektywnej rzeczywistości
- racjonalne podporządkowanie się przy jednoczesnym odrzuceniu irracjonalnych autorytetów

Kępiński (1978) zwracał uwagę, że nie ma wystarczającej definicji normy, pomimo licznych prób jej zdefiniowania i pogrupowania. Ten chaos definicyjny nadal istnieje, ale pomocne mogą być wyróżniane w literaturze trzy rodzaje wzajemnie się uzupełniających norm (Terelak, 2011, Sęk 2015):

- norma statystyczna (ilościowa),
- norma o charakterze społecznym i kulturowym,
- norma teoretyczna inaczej nazywana normą kliniczną.

Normą statystyczną nazywa się to, co występuje w danej populacji statystycznie często oraz przeciętnie. Jest to ilościowa operacjonalizacja oraz pomiar przejawów badanej cechy (Sęk, 2015). Im rzadziej występuje określona forma zachowania, tym bardziej prawdopodobne jest, że nie jest ona zgodna z normą panującą w danej kulturze

i nie odpowiada przeciętnemu standardowi oceniania zdolności danej jednostki (Smith-Merry i in., 2015).

Norma społeczno-kulturowa jest bardziej wieloznaczna i stanowi zachowanie jednostki w stosunku do:

- wartości,
- systemów etycznych,
- praw,
- wzorców, które stosowane są w konkretnej kulturze, społeczności oraz społeczeństwie (Sęk, 2015).

Niektóre spośród powszechnie stosowanych norm społeczno-kulturowych są łamane i najprawdopodobniej pochodzą od patologicznych grup społecznych lub całych systemów społeczno-kulturowych. W świetle normy teoretycznej, bezdyskusyjnym wydaje się nakaz przestrzegania kluczowej dla rodziny normy społeczno-kulturowej/prawnej – skodyfikowanej w art. 207 k.k. (Świeca, 2016).

Norma teoretyczna to wzorzec normalnych zachowań na podstawie teorii naukowych, które opisują oraz przewidują prawidłowość i mechanizmy psychologicznego oraz fizjologicznego funkcjonowania człowieka. Kryterium zaburzenia w normie teoretycznej może być na przykład niezdolność przystosowania się do zmieniających się warunków życiowych (Paluchowski, 2007; Sęk, 2015).

W odróżnieniu jednak od wartości, normy zawierają element powinności i nie są przypisane ogólnym działaniom i celom jednostki, ale konkretnym sytuacjom. Normy kontrolują i regulują zachowania jednostek w danej społeczności i są kluczowe dla utrzymania integralności danej społeczności. Najczęściej przyjmowanym ich podziałem jest ten wyróżniający normy prawne, moralne oraz obyczajowe (Ciosek, 2003).

Grupa norm prawnych jest sformalizowana, określana i nadzorowana instytucjonalnie. Normy te są charakterystyczne dla danej społeczności, epoki historycznej oraz kręgu kulturowego i decydują o uznaniu ich nieprzestrzegania za czyn przestępny. Ich istnienie jest niezależne od poziomu ich akceptacji przez członków społeczności. Młodociani przestępcy mogą mieć tendencję do uzasadniania swoich przestępczych zachowań, co wskazuje na brak internalizacji norm społecznych. Dzięki temu można jednak zaplanować oddziaływania resocjalizacyjne tak, aby w miarę możliwości skorygować niepożądane postawy, a tym samym zminimalizować ryzyko kolejnych zachowań naruszających normy prawa karnego (Drabik, 2022). W okresie

dzieciństwa i dorastania młodzi ludzie zaczynają nabywać wiedzę w zakresie prawa poprzez nabywanie związanych z prawem wartości, postaw i zdolności rozumowania (Cohn i White, 1990; Tapp i Levine, 1974; Tyler i Trinkner, 2018), a także praw szkolnych mających znaczenie w kształtowaniu podmiotowości oraz świadomego i krytycznie myślącego dziecka (Babicka-Wirkus, 2016).

Druga grupa, **norm moralnych**, obowiązuje w społeczności również niezależnie od poziomu ich akceptacji. Odzwierciedla ona przekonania danej społeczności o tym, co dobre, a co złe. Można je za Ossowską (1985) pogrupować na normy służące obronie:

- biologicznego bezpieczeństwa,
- godności,
- niezależności,
- prywatności,
- realizacji potrzeby zaufania,
- strzegące sprawiedliwości,
- służące rozwiązywaniu konfliktów społecznych,
- pokojowemu współżyciu,
- organizacji życia zbiorowego.

Normy obyczajowe związane są z wzorcami zachowania przyjętymi w wyniku tradycji i ogólnego sposobu bycia w danym środowisku, czyli obyczajami. Istnienie norm obyczajowych jest usankcjonowane ich powszechną akceptacją i stosowaniem przez członków danej społeczności.

Należy przy tym zwrócić uwagę na, nierzadko trudną do uchwycenia, ostrość między zakresami wyżej wymienionych kategorii. Można zatem wyróżnić normy będące równocześnie dwoma lub trzema spośród powyższych (np. kazirodstwo), a także zaobserwować sytuacje wykluczania się zakresów ww. kategorii norm (np. koszerność nie stanowi normy prawnej w kulturze polskiej). Normy różnią się też siłą zawartego w nich nakazu lub zakazu, a także obszarem i sferą ich obowiązywania (Ciosek, 2003).

Podczas procesu socjalizacji rówieśniczej istotne są subiektywne normy, szczególnie w przypadku młodych ludzi, którzy przejawiają trudne zachowania (Dishion i Patterson 2006). Jest to szczególnie ważne w przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie u której występuje niski stopień internalizacji i negatywne ustosunkowanie wobec norm. Ich poglądy często nie korespondują z przestrzeganiem norm prawnych, religijnych czy moralnych.

Klasyfikowanie zachowań normalnych i odbiegających od normy jest zabiegiem niezbędnym w procesie diagnozowania nieprzystosowania społecznego jednostki (Zinkiewicz, 2012). Niezależnie od sytuacji, pełnienie przez normy roli standaryzującej zachowania społeczne wiąże się każdorazowo z ich egzekwowaniem przez daną zbiorowość oraz nakładaniem na jednostkę sankcji za ich nieprzestrzeganie (o dotkliwości zależnej od kategorii, do której należy naruszana norma) (Ciosek, 2003). Kluczowe więc będą wysiłki wychowawcze w zakresie wspomaganie rozwoju moralnego jednostek niedostosowanych społecznie (Pytka i Florczykiewicz, 2020)

2.2.3. Postawy

Moc regulowania zachowania posiada również trzeci komponent socjalizacyjnej wiedzy człowieka, a mianowicie – postawy. Według Wojciszke (2003) postawą jest względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu. Postawa definiowana jest także jako wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych, reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu (Zimbardo i Leippe, 2004).

Badacze tej problematyki podkreślają różne kryteria stanowiące o podziale postaw (Marody, 1976), z których najczęściej w literaturze polskiej podkreśla się ich relacyjne i strukturalne właściwości. W ramach tej dwoistości perspektyw źródła postaw upatruje się – odpowiednio – w potrzebach, które nadają znaczenie różnym elementom środowiska wymaganym do ich zaspokojenia, stającym się następnie owych postaw przedmiotem. W drugim przypadku wskazują na wewnętrzne zróżnicowanie elementów postaw (Nowak, 1973).

Mika (1981), który postawę zdefiniował jako „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu” - wyeksponował fundamentalne komponenty, które wchodzi w jej skład:

- poznawczy,
- behawioralny,
- emocjonalny.

Pierwszy komponent to wiedza, przekonania, sądy o obiekcie będącym przedmiotem postawy, pobudzający do zdobywania wiedzy o sobie i świecie. Człowiek

jako gatunek przetrwał, ponieważ dysponuje umiejętnością uczenia się i modyfikowania swojego zachowania (Kozdroń, 2018).

Komponent emocjonalny stanowi reakcję emocjonalną na obiekt postawy. Jednostka wyraża swoje „ja” poprzez uczucia pozytywne (miłość, zachwyty, ekscytacja) lub negatywne (złość, nienawiść, zawiść) wobec obiektu postawy (Fidelus, 2012). Za przykład komponentu emocjonalnego uznaje się silną reakcję na pewne symbole albo określone słowa, które kojarzą się z okolicznościami przeżyтыми w okresie dzieciństwa. Niekorzystne doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa mogą wpływać w negatywny sposób na rozwój emocjonalno-społeczny, dobrostan psychiczny czy sposób wypełniania zadań rodzicielskich w wieku dorosłym. Dysfunkcyjna relacja rodzic-dziecko, postawy i zachowania rodzicielskie związane są trudnymi, a niekiedy traumatycznymi doświadczeniami opiekuńczo-wychowawczymi z okresu dzieciństwa (zob m.in. Fitzgerald i in., 2005; Montes i in., 2012; Hughes i Cossar, 2016; Madigan i in., 2017; Plant i in., 2018; Letourneau i in., 2019). Doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego oraz interakcje uczuciowe z rodzicami w okresie dzieciństwa mogą zatem odgrywać istotną rolę w kształtowaniu się późniejszych postaw rodzicielskich (Płopa, 2005). W pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi zwraca się uwagę na rolę empatii, która jest istotna w kontekście budowania więzi pomiędzy personelem a podopiecznymi oraz transformacji postaw (Chomczyński, 2017).

Z kolei werbalne i niewerbalne zachowania wyrażane są w komponencie behawioralnym postawy, gdzie jednostka podejmuje działania pożądane lub niepożądane z punktu widzenia osiągnięcia celów lub stanów. Komponent behawioralny postawy odnosi się więc do skłonności do zachowania (np. przeszkadzanie, pomaganie, oddawanie czci itp.) względem danej jednostki lub zjawiska (Rogozińska-Pawelczyk, 2014).

Każdy z wymienionych komponentów może przybierać postać różnych wartości. Postawa jest bowiem pewnego rodzaju trójwymiarowym konstruktem typologicznym, która jasno określa swoisty mechanizm regulujący zachowanie i postępowanie człowieka (Tuczyński i Walat, 2019). Podobnie jak wartości, także postawy mogą podlegać organizacji w systemy, o najwyższej mocy regulacyjnej tych, które zajmują w nich miejsca centralne. Za najbardziej odporne na zmiany uważa się postawy pełne, tj. zawierające wszystkie wymienione komponenty (Ciosek, 2003).

W kontekście pracy z wychowankami zakładów poprawczych największymi trudnościami Noszczyk-Bernasiewicz (2010):

- obniżający się poziom lęku przed karą i konsekwencjami prawnymi oraz zmniejszająca się podatność na oddziaływania wychowawcze,
- niedostateczna samokontrola zachowań i zamierzone lekceważenie, występujące łącznie z poczuciem krzywdy i natarczywą postawą roszczeniową na tle tzw. swoich praw, agresja jako podstawowy sposób rozwiązywania sytuacji trudnych,
- silny i utrwalony negatywizm szkolny,
- tendencje do zażywania różnorodnych środków psychoaktywnych.

Podsumowując, w przypadku określania socjalizacji jako procesu internalizacji wiedzy społecznej, uspołecznienie – a więc skutek tego procesu – będzie się mierzyć poprzez treściową i formalną ocenę właściwości posiadanej przez jednostkę wiedzy socjalizacyjnej (Ziółkowski, 2012). Kształtowanie postawy młodego człowieka odbywa się poprzez oddziaływania środowiska wychowawczego, co oznacza bez udziału środowiska rodzinnego czy szkolnego trudno będzie przeciwdziałać patologii i demoralizacji dzieci oraz młodzieży (Noszczyk-Bernasiewicz, 2010).

2.3. Endogenne i egzogenne mechanizmy socjalizacji

Wiele wzajemnie uzupełniających się czynników wywiera wpływ na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Wolański (1981) wymienia między innymi cztery grupy czynników kontrolujących i warunkujących rozwój człowieka:

- 1) czynniki genetyczne czyli determinanty,
- 2) czynniki paragenetyczne i niegenetyczne czyli stymulatory
- 3) czynniki egzogenne, środowiskowe czyli modyfikatory
- 4) tryb życia (praca, zabawa, wypoczynek i regenerowanie sił).

Czynniki genetyczne to cechy odziedziczone po rodzicach wyznaczające rozwój osobniczy (Mięśowicz, 2000). Nazywane są determinantami, ponieważ decydują o różnego rodzaju niezmiennych właściwościach gatunkowych i jakościowych cechach jednostki. Właściwości odnoszące się do genów, chromosomów, jak również całokształtu genotypu ukazują się jako regulacja działania organizmu. Występuje ona na wielu płaszczyznach, ponieważ współdecyduje o (Oniszczenko, 2017):

- strukturach organizmu,
- funkcjach organizmu,
- płci organizmu,

- poziomu przemiany materii,
- szybkości zachodzących zmian,
- właściwościach psychicznych,
- właściwościach fizycznych.

Wyposażenie genetyczne człowieka jest indywidualne i niepowtarzalne, dotyczy budowy całego organizmu, a także cech psychicznych zapisanych w genach (Ziółkowski 2002). Czynniki niegenetyczne oraz paragenetyczne to wrodzone przyczyny, które wywierają wpływ na sam proces rozwoju osobniczego. Czynniki te, jednakże nie polegają na ich dziedziczeniu po rodzicach i nie stanowią cech, które przekazywane są w postaci kodu genetycznego. Jest to wpływ czynników odnoszących się do (Niewiadomski, 2019):

- genów matki,
- przemiany materii matki,
- środowiska wewnętrznego matki,
- pokrewieństwa rodziców,
- wieku rodziców,
- kolejności ciąży.

Czynnikami egzogennymi nazywa się czynniki, które występują w otaczającym świecie, oddziałujące na dzieciący organizm poprzez ciągłe oddziaływanie bodźców oraz w ten sposób zaburzające jego równowagę fizjologiczną i zmuszające je do przystosowania się do występujących warunków zewnętrznych a przy tym modyfikujące jego rozwój. Czynniki te nazywa się modyfikatorami (Niewiadomski, 2019).

Zależność wzajemna pomiędzy grupami czynników o charakterze egzogennym oraz endogennym jest taka, iż zewnątrzpochodne wywierają modyfikujący wpływ na sam przebieg rozwoju fizycznego zdeterminowanego czynnikami wewnątrzpochodnymi, decydującymi o możliwościach adaptacji danego organizmu do warunków zachodzących w świecie zewnętrznym (Przewęda, 1973).

W podejściu psychologicznym uważa się, że proces socjalizacji jednostki w przebiegu życia i gromadzenia doświadczenia społecznego regulują trzy ściśle ze sobą powiązane mechanizmy. Należą do nich:

1. mechanizm społecznego nacisku zewnętrznego,
2. mechanizm naśladownictwa oraz
3. mechanizm nacisku wewnętrznego (Ciosek, 2003).

Dwa pierwsze mają charakter zewnętrzny, kierując jednostką na podstawie bodźców napływających ze źródeł zewnętrznych; trzeci zaś ujawnia się po internalizacji (uwewnętrznieniu) dwóch pierwszych mechanizmów. Mimo wzajemnych powiązań mechanizmy socjalizacji różnią się od siebie nie tylko swoim charakterem (zewnętrzny *versus* wewnętrzny), jak i znaczeniem w następujących po sobie okresach rozwojowych (wzrost znaczenia mechanizmu wewnętrznego *versus* zewnętrznego wraz ze wzrostem wieku jednostki).

Mechanizmem o charakterze prymarnym i mającym największe znaczenie w pierwszych latach rozwoju jednostki jest **nacisk zewnętrzny**. Jego celem jest dopasowanie behawioralnego, poznawczego i emocjonalnego funkcjonowania dziecka do uznawanych i akceptowanych przez starsze pokolenia zachowań, sposobów myślenia, postaw, wartości oraz emocjonalnego reagowania.

Istnienie nacisku zewnętrznego jako mechanizmu socjalizacji opiera się na takich środkach, jak **nagrody** i **kary**, rozumiane tu jako każda konsekwencja zachowania w procesie uczenia się zwiększająca (w przypadku nagrody) lub zmniejszająca (w przypadku kary) prawdopodobieństwo pojawienia się tego zachowania w podobnych warunkach w przyszłości (Strelau, 2018).

Liczne badania wykazały wpływ nacisku społecznego na procesy poznawcze, emocjonalne, motywacyjne oraz behawioralne (Aronson, 2005). Skuteczność omawianego mechanizmu socjalizacji zależy od interakcji wielu czynników, tj. zarówno cech jednostki mu poddawanej (wiek, podatność na sugestie, możliwości intelektualne), jak i cech osoby czy grupy poddającej jednostkę naciskowi (atrakcyjność, autorytet) (Aronson, 2005) oraz kontekstu sytuacyjnego (Bąbel, Ostaszewski i in., 2008).

Równie wczesnym, bo rozwijającym się już w pierwszych dwóch latach życia jednostki, mechanizmem socjalizacji jest **naśladownictwo**. Jest ono uznawane za jeden z trzech, oprócz modelowania i identyfikacji, mechanizm wpływu społecznego. Naśladowanie pomaga wejść dziecku w interakcje z opiekunami z najbliższego otoczenia poprzez np. imitowanie wyrazów mimicznych, gestów, ruchów, w tym odroczonej, a później – zachowań (Bee, 2004; Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2014).

W przypadku zachowań prostszych naśladownictwo jest ściśle związane z uczeniem się obserwacyjnym, które pobudza jednostkę do spontanicznego naśladownictwa, natomiast w zachowaniach złożonych wiąże się z procesem identyfikacji (pragnieniem upodobnienia się do osoby znaczącej), modelowania (imitacji

zachowań modelu) oraz pełnieniem ról społecznych (przypisanych do pozycji, jakie zajmuje jednostka w społeczeństwie) (Reykowski, 1970). W takim ujęciu jednostka jest rozumiana jako bierny i często pomijany element procesu socjalizacji, podatny na jego narzucone z góry oddziaływanie (Majcherek, 2022).

Na dalszych etapach życia jednostki znaczenia w kontroli zachowania nabiera trzeci mechanizm socjalizacji, tj. **nacisk wewnętrzny**. W wyniku doświadczeń społecznych jednostki tworzy on zorganizowany i zinternalizowany system osobistych informacji odnoszących się do reguł zachowania i współżycia społecznego. Informacje te dotyczą m.in. wartości, norm, postaw, oczekiwań oraz powinności związanych z rolami społecznymi (Ciosek, 2003). Nacisk wewnętrzny reguluje zachowanie się jednostki w takich kwestiach, jak sądy i oceny moralne, reakcje na własne naruszenia obowiązujących reguł postępowania oraz postępowanie w sytuacji pokusy (Gołąb, 1986, za: Ciosek, 2003).

2.4. Socjalizacja jako proces kształtowania pożądanых cech

Od dawna zastanawiające jest czy istnieje zespół określonych cech osobowościowych lub temperamentalnych warunkujący psychiczny dobrostan jednostki oraz czy dobrostan ten jest trwałą cechą indywidualną, czy też zależy od zewnętrznych warunków takich jak socjalizacja (Porczyńska-Ciszewska 2013). Kształtowanie się tożsamości jest procesem silnie osadzonym w kontekście społecznym i kulturowym (Marcia, 2002). Tożsamość człowieka stanowi subiektywne odzwierciedlenie jego obiektywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, jego zdolności do autorefleksji, samopoznania i autodefinicji, zwłaszcza w jego związkach z grupami i środowiskami społecznymi (Wróblewska, 2011). Kształtowanie tożsamości wiąże się z poczuciem odkrywania „ja” i własnego miejsca, poczuciem bycia całością oraz tworzeniem fundamentów dalszego rozwoju, co stanowi zarazem najistotniejsze i najtrudniejsze zadanie w rozwoju człowieka (Erikson, 1994).

Według Bandury (1999) osobowość jest złożonym systemem, który znamionują dynamiczne interakcje między wieloma powiązаныmi wzajemnie procesami. Zgadzał się, że rozwój człowieka przebiega w interakcji ze środowiskiem, ale też kształtowanie osobowości polega na aktywności poznawczych i afektywnych systemów, które dają początek jawnym wzorcom zachowania. Zdaniem autora człowiek nie jest więźniem systemu społecznego, w którym przyszło mu funkcjonować, lecz jego aktywną częścią,

która przez swoje działania może w mniejszym lub większym stopniu powodować określone zmiany w samym systemie.

Stanem do jakiego dąży człowiek jest poczucie szczęścia i sensu życia (Porczyńska-Ciszewska, 2013). Istotne jest funkcjonowanie jednostki w poczuciu zdrowia psychicznego. Osoba zdrowa psychicznie ma szacunek do samej siebie, posiada realne cele życiowe, realizuje swoje marzenia, plany, a także charakteryzuje się autonomią i pokojem wewnętrznym (Gurba 2009). Cechą zdrowego rozwoju społecznego i emocjonalnego są także zachowania prospołeczne lub inne dobrowolne działania, które zazwyczaj przynoszą korzyść i pożytek społeczeństwu (Laible i Karahuta, 2014). Konceptualizacje rozwoju zachowań prospołecznych zakładają, że rozwój ten trwa od niemowlęstwa do późnej starości (Dahl i Paulus, 2019). Przebieg wczesnych zachowań prospołecznych jest istotny dla rozwoju społeczno-emocjonalnego (Eisenberg i in., 1999) i jest konstruktem złożonym oraz wieloaspektowym, ulegającym zmianie w toku życia (Dawidow i in., 2016). Liczne teorie zakładają, że zachowania te uwarunkowane są biologicznie lub poprzez oddziaływania społeczne oraz wychowawcze (Padilla-Walker i Carlo, 2014). Dla przykładu poczucie wsparcia rówieśniczego, a więc pozytywne relacje z rówieśnikami – łączą się z globalnym poczuciem koherencji oraz poczuciem zaradności i poczuciem sensowności. W kształtowaniu ogólnego poczucia koherencji znaczenie odgrywa także poczucie wsparcia rodzinnego (Konaszewski i Kwadrans 2018) Poczucie wsparcia (rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego) ma także istotny wpływ na prężność psychiczną, którą w przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie zdefiniować można jako zasób wspierający jednostkę w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi i wydarzeniami traumatycznymi (Konaszewski i Kwadrans, 2017).

Mechanizm socjalizacji powoduje, iż to społeczeństwo determinuje sposób zaspokajania potrzeb danej jednostki. W taki sposób człowiek staje się podmiotem zdolnym do powielania wspomnianych metod oraz odnajduje środki w otoczeniu mające na celu zaspokajanie własnych potrzeb. Jedną z nich jest nabywanie kompetencji kluczowych szczególnie istotnych w przypadku jednostek, których socjalizacja przebiega z utrudnieniami. Do takich kompetencji Unia Europejska zalicza między innymi umiejętność pisania, czytania, uczenia się, podejmowanie inicjatywy, przedsiębiorczość, świadomość kulturalną, kreatywność, odpowiedzialność obywatelską i społeczną (Nesterak, 2021). Przez socjalizację, jednostka od podstaw uczy się społecznych interakcji, poznając społeczne normy postępowania oraz wartości. Nabywa również

umiejętność posługiwania się niektórymi przedmiotami i kształtuje swoją osobowość poprzez (Burdzik, 2013):

- pełnione role społeczne, które są jednym z podstawowych atrybutów osobowości,
- odruchy o charakterze warunkowym,
- aspiracje,
- motywy,
- internalizację,
- identyfikację.

Socjalizacja jest czynnikiem determinującym upodobania członków danej grupy, jak również ich gusty w stosunku do konkretnych środków bezpośrednio wiążących się z funkcjonowaniem organizmu i zachowaniem swego społecznego statusu (Burdzik, 2013). Stanowi także jeden z kluczowych aspektów dobrego samopoczucia i warunków harmonijnego rozwoju, zwłaszcza, że współczesne środowisko społeczno-kulturowe uzależnione jest od wielowektorowych wpływów społecznych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych (Kovalenko i in., 2022).

2.5. Socjalizacja jako kształtowanie adekwatnego obrazu siebie i innych

Obraz samego siebie i jej składowa, jaką jest samoocena pełnią kluczową rolę w życiu każdej jednostki, zaś budowanie poczucia własnej wartości stanowi jedno z najważniejszych zadań dobrze skonstruowanego społeczeństwa. Proces socjalizacji obejmuje zarówno świadome, jak i niezamierzone formy oddziaływania na jednostkę. Wykształcenie stabilnej struktury osobowości, która jest celem socjalizacji i miarą jej sukcesu, zależy w dużej mierze od zgodności wspomnianych oddziaływań i wpływów (Zduniak, 2013).

Niezależnie od nurtu badawczego, obraz siebie odnoszony jest najczęściej do pojęcia „**ja**” czy też „**self-concept**”, nierzadko stosując oba terminy zamiennie (Łaguna, 1996). Obraz samego siebie stanowi istotny element osobowości człowieka, posiadający złożoną i dynamiczną strukturę (James, 1950; Reykowski, 1970; Koziński, 1986; Higgins, 1987; Markus i Wurf, 1987). Poszukując struktury obrazu samego siebie, często zwraca się uwagę na jej triadowość lub dwuczynnikowość. I tak, na przykład James (1950) wyodrębnił „**ja**” **podmiotowe**, będące poczuciem własnej odrębności od innych, ciągłości siebie oraz celowości własnych działań, „**ja**” **przedmiotowe/empiryczne**,

zawierające informacje o własnej cielesności i posiadanych dobrach materialnych („ja” cielesne), sądy i opinie pozyskiwane od otoczenia społecznego („ja” społeczne) oraz zawierające całokształt skłonności i zdolności „**ja**” **duchowe**. Z kolei **dobre „ja”, złe „ja”** oraz „**nie-ja**” wyodrębnił w ramach obrazu siebie Sullivan (1953), ukazując rolę, odpowiednio, dobrych, wczesnodziecięcych doświadczeń, uznanych za pożądane oczekiwania społecznych oraz wypartych reakcji na doświadczenia stresu i lęku.

Trójskładnikowość „ja” znaleźć można też w poglądach Horney (2018), wyróżniającej „ja” realne (analiza obecnej sytuacji podmiotu i jego aktualnych dążeń), „ja” prawdziwe (źródło poczucia wartości i sposobów kontaktowania się ze światem) oraz „ja” wyidealizowane (własne oczekiwania co do idealnych cech lub wyidealizowane cechy przypisywane sobie jako istniejące). Podobną do ostatniej koncepcją „ja” jest podział autorstwa Higginsa (1987) na „**ja**” **realne**, „**ja**” **idealne** oraz „**ja**” **powinnościowe**, przy czym pierwsze z nich reprezentuje wszystkie cechy, dążenia, aspiracje, które zdaniem jednostki ją aktualnie reprezentują, drugie stanowi prezentację stanów, które jednostka chciałaby osiągnąć oraz standardów, do których jednostka uważa, że zmierzać powinna w przypadku trzeciej sfery „ja”.

Wśród polskich badaczy tematyki obrazu samego siebie Brzezińska (1973) w strukturze „ja” wydzieliła **element opisowy** (zbiór wszystkich informacji o sobie), wartościujący swoje cechy i umiejętności (**samoocenę**) oraz **normatywny** (godny osiągnięcia ideał własnej osoby). Różnice obrazu samego siebie na użytek publiczny i prywatny podkreślał Reykowski (1970), wyróżniając „**ja**” **publiczne**, „**ja**” **prywatne** oraz „**ja**” **idealne** (dotyczące cech i stanów przez podmiot poświadczanych).

Z kolei dwubiegunowość „ja” opisywał Rogers (2020), wyodrębniając doświadczeniowe „**ja**” **rzeczywiste** oraz wyobrazeniowe o sobie samym „**ja**” **idealne**. Pojęcia „ja” oraz „nie-ja” wyróżnił w ramach swojej społeczno-poznawczej koncepcji „ja” Kelly (2001), widząc w obrazie siebie system nadrzędnych, trudnych do zmiany oraz peryferyjnych konstruktów osobistych.

Obraz samego siebie może być również, zdaniem innych badaczy przedmiotu, strukturą złożoną z licznych sądów człowieka o samym sobie, tj. m.in. o swoim wyglądzie, osobowości, relacjach interpersonalnych oraz przypuszczeń co do własnej przyszłości. Wszystkie takie sądy, zdaniem Kozielskiego (1986), stanowią wiedzę jednostki o samej sobie, czyli samowiedzę, będącą fragmentem całokształtu wiedzy człowieka o rzeczywistości. Wśród sądów o sobie Kozielski wyróżnił centralne oraz peryferyjne, pierwszą grupę dzieląc na sądy opisowe, wartościujące (samooceny) oraz

osobiste standardy, zaś w drugiej upatrując sądów o zasadach tworzenia i komunikowania wiedzy o sobie (1986).

Tworząc obraz samego siebie, sądy te składają się na negatywną lub pozytywną ocenę siebie i swoich możliwości, czyli samoakceptację, jak i na poczucie tożsamości, dające poczucie trwałości w czasie obrazu siebie. Kulas (1986) podobnie zdefiniował obraz samego siebie, przyjmując, iż jest on względnie trwałym systemem stanowiącym całokształt wiedzy, poglądów czy wyobrażeń jednostki o samej sobie wraz z jej stosunkiem uczuciowym do siebie związanym z samooceną. Dwie ostatnie definicje są najbliższe autorce tej pracy i stanowią główny jej sposób ujmowania pojęcia „ja”.

Koncepcje „ja” skupiają się również na różnych funkcjach obrazu samego siebie (Koziński, 1986; Mądrzycki, 1996). Mówi się o **funkcji integrująco-scalającej** treści o sobie, swojej tożsamości i spójności siebie w czasie oraz własnych relacji ze światem, o **funkcji poznawczej** obrazu samego siebie (poznanie własnej osoby, budowanie dalszych schematów poznawczych), o wsparciu w procesie podejmowania decyzji oraz określania sposobów osiągania celów w związku z **funkcją instrumentalną** obrazu siebie, jak również o skłanianiu jednostki do podejmowania działań w przypadku **funkcji motywacyjnej**.

Jednocześnie przedstawiciele nauk humanistycznych zwracali uwagę na rolę obrazu samego siebie w powstawaniu zaburzeń psychicznych. Na przykład zdaniem Rogersa (za: Łaguna, 1996) do zaburzeń neurotycznych mogą prowadzić mechanizmy obronne uruchamiane w sytuacji zbyt wielkiej rozbieżności między obrazem siebie a doświadczeniami jednostki z pola fenomenologicznego.

Istotne jest także zwrócenie uwagi na potencjalną fałszywość sądów o samym sobie, kiedy autorefleksja jednostki prowadzi do wniosków fałszywych (Koziński, 1986).

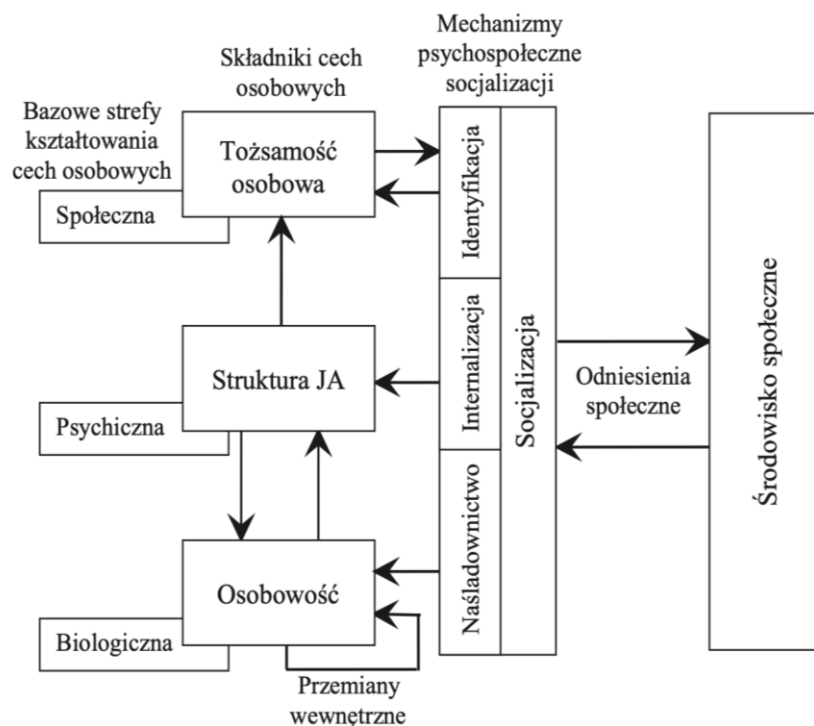
Społeczeństwo przez procesy interakcyjne, czynniki kulturowe oraz system społeczny w nieuchronny sposób kształtuje dziecko, w ten sposób pozostawiając w jego osobowości pewne elementy bardziej albo mniej trwałe. Durkheim (1968) wskazywał, że społeczeństwo ma sens jako całość, a jako priorytet wymieniał porządek społeczny, a nie indywidualizm czy autonomię jednostki. Tymczasem dla prawidłowego rozwoju dziecka kluczowe jest prawo do wyrażania siebie, swoich poglądów, swobodnej wypowiedzi, a także możliwość stawiania oporu zarówno w środowisku rodzinnym jak i szkolnym (Babicka-Wirkus 2018).

Częstokrotnie socjalizacja bywa znaczeniowo porównywana do wychowania przez które rozumie się uczenie wartości oraz norm społecznych. Jednakże nie można utożsamiać socjalizacji wyłącznie z wychowaniem, które ma kształtować osobowość innych zgodnie z określonym wzorcem. Na socjalizację składają się także wpływy i oddziaływania niezamierzone i nieplanowane (Zduniak, 2013).

Na rysunku 4 zostanie przedstawiona zależność relacyjna w socjalizacji.

Rysunek 4

Zależność relacyjna w socjalizacji



Źródło: Juszczyk-Rygałło J., 2016, Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości, "Artykuły Naukowe" 2016, nr 11, s. 19.

W znacznym stopniu, w tym procesie cechy tożsamości wypracowywane są na poziomie świadomym w sposób samoistny przez dziecko oraz przyjmowane są przez nie w sposób mniej albo bardziej dobrowolny. Głównie jednak od aktywności refleksyjnej uzależniony jest rozwój tożsamości w kolejnych etapach życia.

2.6. Zaburzenia procesu socjalizacji

Okres dorastania często opisywany jest jako jeden z trudniejszych etapów w procesie rozwoju. Prawdopodobnie ze względu na liczne trudności wychowawcze, bardzo duże zmiany fizyczne i psychiczne, jakie zachodzą pomiędzy 10 a 20 rokiem życia (Jurczyk, 2020). Wzrost różnych form rodzinnej patologii doprowadza do zaburzenia procesu socjalizacji, a więc wzrostu liczby dzieci wykolejonych i wchodzących w konflikt z prawem. Środowisko rodzinne przyjmuje niekiedy postać środowiska dysfunkcjonalnego, który jest skutkiem rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, kulturowego czy rozpadem więzi społecznych (Sakowicz, 2006).

O tym, iż istnieją zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji lub z nieprawidłowym – decyduje fakt integracji dziecka z jego grupą rówieśniczą. By możliwe było rozpoznanie zaburzeń zachowania przy wystąpieniu nieprawidłowego procesu socjalizacji decyduje (poza wystąpieniem odpowiedniej liczby objawów) dostrzeżenie istotnie nieprawidłowych relacji dziecka i jego rówieśników. W przypadku, kiedy brakuje trwałej a przy tym pozytywnej integracji z grupą pojawia się najważniejsze kryterium nieprawidłowości (Jaskulska i Poleszak, 2015).

Wśród zaburzeń relacji rówieśniczych obserwuje się izolację od rówieśników, niepopularność, odrzucenie, brak bliskich przyjaciół (Underwood i in., 2008; Bobulska, 2016). Dostrzega się zaburzenia i nieprawidłowe relacje z dorosłymi, które nacechowane są brakiem zrozumienia oraz swego rodzaju wrogością (Kuppens i in., 2009; Biel, 2014; Kozdroń, 2018). Ponadto liczni autorzy wymieniają bójki, stosowanie siły, tyranizowanie, opór w stosunku do autorytetów, nagminne nieposłuszeństwo, brak chęci współpracy, niekontrolowana wściekłość, okrucieństwo w stosunku do dzieci, okrucieństwo w stosunku do zwierząt, podpalenia, demolowanie własności, stosowanie mobbingu w szkole, ciężkie napady złości. Zaburzenia te można obserwować w większości sytuacji, jednakże są one najbardziej widoczne w środowisku szkolnym (Fischer, Shaver i Carnochan, 1989; Giddens, 2001; Danilewska 2004; Biel 2011; Cywińska 2011; Borecka-Biernat 2014).

W odniesieniu natomiast do zaburzeń zachowania, przy prawidłowym procesie socjalizacji częstokroć jedyny sposób na posiadanie przyjaciół to wstąpienie do grupy. Zaburzenia zachowania przy prawidłowym procesie socjalizacji wiążą się z koniecznością wystąpienia dostatecznej liczby objawów z wystąpieniem dobrych kontaktów z grupą rówieśniczą. W tym wypadku do diagnozy konieczna jest obecność właściwych, a przy tym trwałych przyjaźni z grupą rówieśniczą. W grupie rówieśniczej

mogą znajdować się także inne osoby, które wciągnięte są w aktywność o charakterze przestępczym lub aspołecznym. Uczestnictwo dziecka w nieformalnych grupach rówieśniczych nie jest niezbędnym warunkiem do rozpoznania zaburzeń zachowania, ponieważ mogą one ujawniać się poza grupą. W tym przypadku relacje z osobami dorosłymi zazwyczaj mają charakter negatywny (Fisher i Hany, 2023).

Należy zwrócić uwagę na zaburzenia zachowania i ich pogłębianie się po umieszczeniu w różnego rodzaju placówkach. Bez względu na rodzaj placówki, w której przebywa dziecko, osadzona młodzież jest bardziej skłonna do samouszkodzeń niż młodzież nieosadzona. Brak wsparcia emocjonalnego w połączeniu ze stresem związanym z zatrzymaniem ma nieodwracalny wpływ na rozwój psychiczny dzieci (Holman i Ziedenberg 2006).

Zaburzenia w zachowaniu przedstawiono przy wykorzystaniu klasyfikacji DSM – IV oraz ICD-10 (Fisher, 2023). Za zaburzenia zachowania uznaje się powtarzający oraz utrwalony wzorzec zachowania, który cechuje się pogwałceniem podstawowych praw innych osób lub reguł i norm społecznych, które są właściwe dla wieku. Klasyfikacja diagnostyczna zawiera rodzaje zaburzeń i kryteria diagnostyczne. Obecnie, najbardziej aktualne są 2 główne klasyfikacje zdrowia psychicznego. A mianowicie:

- Klasyfikacja DSM-V,
- Klasyfikacja ICD-11.

Klasyfikacja DSM-V jest najaktualniejszą wersją klasyfikacji DSM. Dostępna jest od 2013 roku. W tej klasyfikacji zrezygnowano na przykład z wieloosiowej diagnostyki. Wprowadzono podział schizofrenii na podtypy. Natomiast usunięto kryterium żałoby odnoszące się do wykluczenia rozpoznania epizodu o charakterze depresyjnym. Usunięto również kryterium A2 odnoszące się do zaburzenia stresowego pourazowego. Opóźnienie umysłowe zostało zastąpione terminem niepełnosprawność intelektualna⁴.

ICD-11 zyskało wersję elektroniczną, której celem jest ułatwienie jej stosowania. ICD-11 zawiera 55 tysięcy kodów oznaczających jednostki chorobowe. Przegrupowany został podział części problemów zdrowotnych oraz chorób, w taki sposób, aby odzwierciedlał obecną wiedzę medyczną. Na przykład przeniesione zostały rozpoznania odnoszące się do niespójności płci do grupy stanów związanych ze zdrowiem

⁴ J. Sarnecki, Nowa klasyfikacja chorób ICD-11 opublikowana, <https://www.standardy.pl/newsy/id/201> [dostęp: 06.06.2021]

seksualnym. Dostosowana została także klasyfikacja odnosząca się do odporności na leki⁵.

Symptomy niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży wraz z przedstawieniem ich źródeł wskazane przez (Wysocka, 2021) zostaną przedstawione na rysunku 5.

Rysunek 5

Symptomy niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży wraz z przedstawieniem ich źródeł



⁵ J. Sarnecki, Nowa klasyfikacja chorób ICD-11 opublikowana, <https://www.standardy.pl/newsy/id/201> [dostęp: 06.06.2021]

Źródło: E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021, s. 79 i n.

Radochoński (2000) przedstawia jednak model, który wyjaśnia antyspołeczne zachowania przy uwzględnieniu ujęcia tradycyjnego, co zostanie ukazane na rysunku 6.

Rysunek 6

Model wyjaśniający antyspołeczne zachowania w ujęciu tradycyjnym

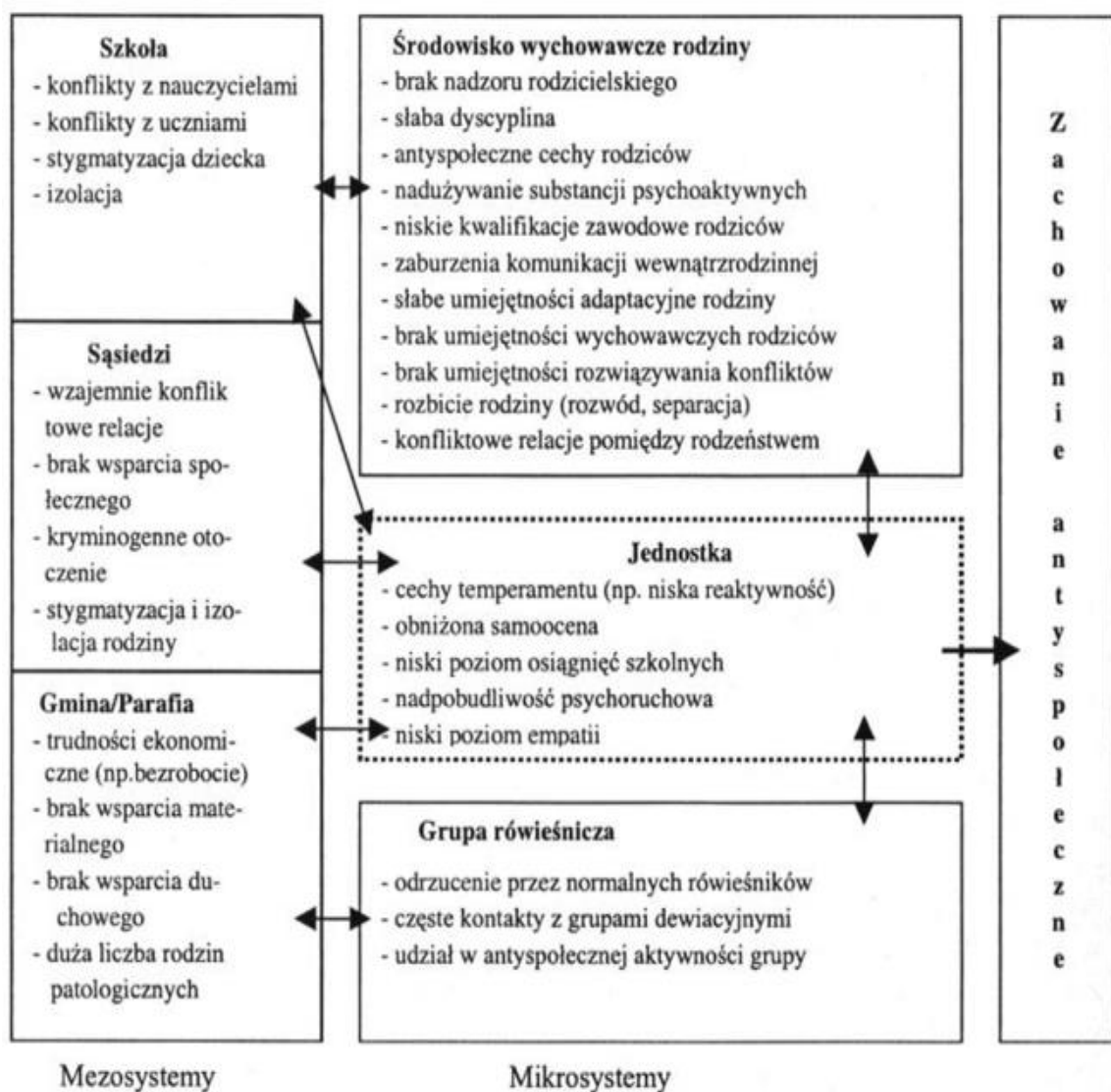


Źródło: M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów, 2000.

Jednakże, poza tradycyjnym ujęciem antyspołecznych zachowań, Radochoński (2000) przedstawia także model wyjaśniający zachowania antyspołeczne przy uwzględnieniu ujęcia interakcyjnego.

Rysunek 7

Model wyjaśniający antyspołeczne zachowania w ujęciu interakcyjnym



Źródło: M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów, 2000.

Ujęcie interakcyjne uwzględnia mezosystemy w postaci szkoły, sąsiadów oraz gminy/parafii, a także mikrosystemy w postaci środowiska wychowawczego rodziny, jednostki oraz grupy rówieśniczej. Reaktywnością jest natomiast intensywność charakterystyczna, a przy tym względnie stała dla jednostki w zakresie reakcji na poszczególne wzorce (Radochoński, 2000).

2.6.1. Niedostosowanie społeczne młodzieży w perspektywie socjalizacyjnej

Termin niedostosowania społecznego w polskiej literaturze został wprowadzony przez Grzegorzewską (1964). Pierwotnie dotyczył on dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, adopiero później tych, które sprawiają trudności opiekuńczo – wychowawcze, m.in.: nieprzestrzegających norm i zasad, przejawiających arogancję, bezwzględność, brak życzliwości, niechęć wobec obowiązków szkolnych, niską umiejętność współżycia w grupie.

Niedostosowanie społeczne wśród dzieci i młodzieży jest powszechnym problemem, który ma charakter psychologiczny jak i społeczny. Chociaż nie ma jednorodnego charakteru, to jego źródła upatruje się w niekorzystnym środowisku rodzinnym i rówieśniczym (Pytka, 2000). Grupa rówieśnicza jest zarówno grupą społeczną, jak i podstawową grupą ludzi, którzy mogą wpływać zarówno pozytywnie jak i negatywnie na przekonania i zachowanie danej osoby (Rubin i in., 2015; Ram, 2022). U dzieci i młodzieży niedostosowanie społeczne manifestuje się przez bezpośrednio obserwowalne zaburzone zachowania, które uniemożliwiają lub utrudniają im prawidłowe funkcjonowanie w środowisku społecznym (Zdziech, 2016). Uważa się, że niedostosowanie społeczne jest wynikiem procesu społecznego uczenia się (Tomlinson i Brown, 2012) lub procesu socjalizacji dziecka w rodzinie (Barnes, 1990), gdzie np. spożywanie alkoholu jest wyuczonym zachowaniem społecznym, na które rodzina może wpływać (Barnes, i in., 2000). Należy zwrócić uwagę, że upijanie się w okresie dojrzewania niesie za sobą liczne negatywne skutki. W szczególności ci, którzy upijali się częściej w okresie dojrzewania, doświadczali więcej problemów np. skazanie za popełnione przestępstwo (Viner i Taylor, 2007). Niekontrolowany negatywny wpływ

środowiska społeczno-kulturowego, a także niedojrzałość społeczna, prowadzi do świadomego lekceważenia prawa i różnych zaburzeń utrudniających interakcje międzyludzkie (Kovalenko i in., 2022). Niedostosowanie społeczne i działalność przestępcza mogą wynikać z niskiej socjalizacji prawnej, która polega na niewystarczającej internalizacji norm, informacji o prawie i systemie prawnym (Tapp, 1991) oraz jest procesem, w którym jednostki rozwijają samodzielne rozumienie prawa i postawy wobec prawa oraz instytucji prawnych (Cohn i in., 2010, Trinkner i Tyler, 2016).

Czapów (1978) podzielił proces niedostosowania społecznego na trzy stadia:

- 1) Stadium I: jednostka ma poczucie odtrącenia, frustracji, emocjonalnej zależności. Może reagować agresją, brakiem cierpliwości, obniżoną wytrzymałością, zaburzeniami koncentracji uwagi, buntem, narastającą wrogością wobec rodziców i społeczeństwa.
- 2) Stadium II: reakcje nieadekwatne do bodźca, bunt wobec autorytetów i utrwalanie antyspołecznych zachowań. Podstawowe potrzeby emocjonalne i społeczne zaspokajane są poza domem rodzinnym. Dostrzegalne pierwsze symptomy niedostosowania tj.: spożywanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, wagary, ucieczki z domu, kradzieże.
- 3) Stadium III: podejmowanie kontaktu z grupami przestępczymi. Jednostkę charakteryzuje agresja, irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów, zadawanie bólu innym.

Środowisko społeczne pełni istotną rolę w procesie socjalizacji, w tym struktura rodziny i rodzaj interakcji rodzinnych (Plopa, 2005). Badania pokazują, że maltretowanie dzieci jest czynnikiem ryzyka nieprzystosowania (Ackner, 2013; Schulz i in., 2014; Suzuki i in., 2015), a doświadczanie przemocy emocjonalnej może zwiększać ryzyko problemów internalizacyjnych (Simon i in., 2009; Bruce i in., 2012; Arslan, 2016; Brown, Stone i Bortolato, 2016).

Uwzględniając trzy różne czynniki etiologiczne Czapów (1978) wyróżnił trzy typy wykolejenia społecznego:

- 1) Zwichnięta socjalizacja – odrzucenie emocjonalne dziecka, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne.
- 2) Demoralizacja – ma miejsce wówczas, gdy dziecko, które zostało właściwie zsocjalizowane, ale uległo wpływom innej obyczajowości i kultury niż ta, w jakiej

było wychowywane. Dochodzi do zrewidowania wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować.

- 3) Socjalizacja podkulturowa – socjalizacja jednostki przebiega prawidłowo w kontekście poprawności funkcjonowania mechanizmów psychologicznych. Dziecko odczuwa jednak konflikt wobec norm ogólnospołecznych z powodu identyfikacji z grupą, która respektuje normy podkulturowe, przestępcze, chuligańskie czy złodziejskie.

W perspektywie socjalizacyjnej niedostosowanie społeczne znacząco ewoluowało. Z wąskiego znaczenia niedostosowanych zachowań, takich jak na przykład agresja słowna, fizyczna, problemy wychowawcze, czy problemy edukacyjne w kontekst o charakterze interpersonalno-społecznym, który uwzględnia całokształt systemowych procesów w połączeniu z indywidualnymi czynnikami. W nowym ujęciu konieczne jest uwzględnienie perspektywy rekonstrukcji motywacji w zakresie kształtowania prawidłowych więzi oraz rozwiązywania spektrum konfliktów o charakterze wielowymiarowym (Zdziech, 2016).

Balandynowicz (2015) wskazuje, że oddziaływanie środowiskowe stanowi skuteczną drogę rozwiązywania nawarstwionych trudności w życiu zbiorowości globalnej. Stanowi ono formę działań korygujących funkcjonowanie podstawowych kręgów środowiskowych osoby niedostosowanej społecznie oraz działań polegających na włączeniu jej w nowe układy społeczne. Na rozwój oddziaływania środowiskowego ma wpływ pięć kierunków pracy pomocowej:

- 1) Planowanie społeczne.
- 2) Rozwój społeczny.
- 3) Rozwój środowiskowy.
- 4) Organizacja pracy środowiskowej (lokalne działania zapobiegające negatywnym zjawiskom środowiskowym).
- 5) Akcja środowiskowa – (poszukiwanie dróg pomocy ludziom, znajdującym się w szczególnie trudnym położeniu życiowym).

Odnosząc się więc do założeń kreatywnej resocjalizacji – proces readaptacji, który rozpoczął się w trakcie izolacji należy kontynuować po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Powinien on obejmować zarówno samodzielny rozwój wychowanka,

budowanie relacji z otoczeniem społecznym, aktywność zawodową jak i kulturalno-
oświatową oraz odpowiedzialność i samostanowienie. W wymienionych obszarach pracy
wymagana jest indywidualizacja oddziaływań resocjalizacyjnych oraz współpraca
szeregu specjalistów i instytucji (Łukasik i Nowosad, 2020).

2.6.2. Symptomatologia niedostosowania społecznego

Literatura przedmiotu zawiera liczne opisy przejawów niedostosowania
społecznego. Niedostosowanie społeczne to zjawisko o charakterze psychologicznym
oraz społecznym. Perspektywa psychologiczna określa umiejętności adaptacyjne
człowieka, złożoność mechanizmów zachowania człowieka, w tym umiejętność
przystosowania się (Gindrich, 2007). W znaczeniu społecznym niedostosowanie
społeczne jest naruszaniem norm oraz niewłaściwymi relacjami z innymi osobami, w ten
sposób zaburzając procesy odbywające się w psychice dzieci i młodzieży. Oceny
niedostosowania społecznego zazwyczaj dokonuje się przy uwzględnieniu aspektu
społeczno-etycznego. Mieszane zaburzenia w zachowaniu oraz w emocjach
uniemożliwiają lub chociaż utrudniają jednostkom normalne funkcjonowanie, przede
wszystkim ze względu na niemożliwość dostosowania się do wymagań oraz oczekiwań
społecznych, które zmieniają się bardzo dynamicznie (Zdziech, 2016).

Jednostka taka w trwały sposób nie realizuje norm współżycia społecznego. Stan
taki jest wynikiem internalizacji negatywnych norm, które zostały wyniesione ze
środowiska rodzinnego, z niewłaściwej atmosfery życia rodzinnego, z nauką
nieodpowiednich reakcji oraz utrwalaniem ich przez niewłaściwy system wzmocnień.
Niedostosowanie może być sposobem minimalizowania frustracji oraz redukcją
wewnętrznych napięć będących wynikiem braku realizacji oczekiwań społecznych
(Antoniak, 2019).

Pierwsza faza kształtowania się niedostosowania społecznego przyjmuje
indywidualny charakter lub charakter rodzinny. Jego przyczyn można poszukiwać
zarówno o charakterze intraindywidualnym, jak i ściśle środowiskowym. W przypadku
braku odpowiedniej reakcji korekcyjnej ze strony najbliższego otoczenia tego rodzaju
zaburzenia będą się rozwijały w szybkim tempie tworząc w ten sposób problem o jeszcze
większym znaczeniu, który wpłynie na rozwój osobowy danej jednostki oraz na jej
rozwój społeczny. Emocjonalne trudności dzieci oraz młodzieży, która jest
niedostosowana społecznie ukazują się w wyniku oddziaływania wspólnego czynników
niekorzystnych o charakterze indywidualnym, jak również negatywnych wpływów

środowiska. Osoby, które przejawiają zaburzenia o charakterze emocjonalnym częściej zmagają się ze specyficznymi problemami w zakresie rozpoznawania potrzeb swoich oraz potrzeb innych ludzi. Zaburzenia o charakterze emocjonalnym mogą przyczynić się także do istotnego zakłócenia przebiegu procesów poznawczych, w ten sposób zmniejszając efektywność w radzeniu sobie z realizacją różnych zadań, co w efekcie w sposób zwrotny powoduje pogorszenie jego funkcjonowania emocjonalnego, na przykład poprzez niską samoocenę (Zdziech, 2016).

Omawiając symptomy niedostosowania społecznego najczęściej wskazuje się na takie działania jak spożywanie substancji psychoaktywnych przez dzieci i młodzież, t.j. (Czarnecka-Działuk i Drapała, 2015):

- alkohol,
- narkotyki,
- tytoń,
- nowe substancje psychoaktywne

Wymienia się również bójki, kradzieże, pobicia, niszczenie mienia. Wśród symptomów niedostosowania społecznego wskazuje się ponadto na nieuczęszczanie do szkoły, stosowanie cyberprzemocy czy używanie słów powszechnie uznawanych za wulgarne (Czarnecka-Działuk, Drapała, 2015), a także palenie e-papierosów, chuligaństwo, wandalizm, przemoc seksualną, uzależnienie od pornografii, samookaleczenia, agresja rozumiana jako zamiar wyrządzenia krzywdy innej osobie (Kaye i Erdley, 2011; Krupa, 2013), czy lekceważenie ogólnie przyjętych norm (Krupa, 2013).

Niektóre z przeprowadzonych badań pokazują, że młodzież przebywająca w zakładach poprawczych wykazuje niską empatię, bezduszość oraz ubóstwo emocjonalne (Kimonis, Kennealy i Goulter, 2016) oraz wyższy wskaźnik zaburzeń zdrowia psychicznego i większą tendencję do zażywania substancji psychoaktywnych w porównaniu z populacją ogólną, co w konsekwencji doprowadziło do zaangażowania się w różne formy przestępczości (Potter i Jenson, 2003).

Wynika z tego, że symptomatologia niedostosowania społecznego nastolatków obejmuje działania antyspołeczne, przestępcze, nielegalne, agresywne, autodestrukcyjne i samobójcze. We wszystkich tych przypadkach niedostosowanie społeczne jest wynikiem całkowitego lub częściowego niepowodzenia socjalizacji, tj. niezdolności lub

niechęci do przystosowania się do norm i zasad panujących w społeczeństwie (Kovalenko i in. 2022).

Rozdział III. Samoocena i obraz samego siebie

Samoocena czy obraz samego siebie są jednymi z najistotniejszych konstruktów w psychologii (Leary, MacDonald, 2003) Celem pełnego zrozumienia procesu kształtowania się samooceny i obrazu samego siebie należy odwołać się do natury człowieka jako organizmu żywego oraz nieuniknionej obecności i rozwoju każdej jednostki ludzkiej w specyficznym dla gatunku otoczeniu społeczno – kulturowym.

3.1. Pojęcie i obszar samooceny

W strukturze obrazu samego siebie („ja”) badacze interesujący się jego problematyką wyróżniają najczęściej dwa elementy:

- poznawczy
- oraz
- wartościujący.

Poznawczy komponent obrazu samego siebie odnosi się do wiedzy o sobie aktualnym (cechy, zdolności, motywy) oraz sobie możliwym do stania się w przyszłości. Elementem wartościującym własne cechy i możliwości jest **samoocena** (Szpitalak i Polczyk, 2015).

Mimo różnic definicyjnych pojęcie samoocena używa się najczęściej w sytuacjach, gdy mowa o uogólnionej postawie ewaluatywnej wobec samego siebie (Wojciszke, 2003; Zimbardo, 2019), a także zamiennie z takimi pojęciami jak samooakceptacja, samoświadomość, poczucie własnej wartości, szacunek do siebie, pojęcie o sobie czy samowiedza (Grabowiec, 2011; Szpitalak i Polczyk, 2015). W niniejszej pracy będę zamiennie posługiwać się terminami samoocena i poczucie własnej wartości.

Samoocena, nie będąc wrodzoną dyspozycją czy cechą człowieka, kształtuje się w przebiegu życia jednostki, stając się powtarzalną skłonnością do dokonywania autoewaluacji na podstawie oceny właściwości składających się na koncepcję „Ja”

(Niebrzydowski, 1976; Schaffer i Kipp, 2012). Jednostka permanentnie ocenia swoje poszczególne dyspozycje i umiejętności, m.in. swoje walory intelektualne, fizyczno-ruchowe, społeczno-interpersonalne czy sprawnościowe, przy czym badania wykazały istnienie różnic indywidualnych w zakresie wyznaczników, cech czy też atrybutów, na bazie których jednostki rangują swoją samoocenę (np. władza, atrakcyjność fizyczna, bycie kochanym czy posiadane kompetencje) (Crocker i Wolfe, 2001). Dlatego też niejednokrotnie w poglądach naukowców znaleźć można stwierdzenia, iż samoocena buduje się na bazie parcjalnych ocen kompetencji czy możliwości specyficznych dla jednostki (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1979, Akhouri, 2018).

Omawiając kształtowanie się samooceny, badacze przedmiotu podkreślają wieloczynnikowość tego procesu. Wskazuje się m.in. na rolę relacji rodzinnych, jakości interakcji rodzic – dziecko i przywiązania (Coopersmith, 1967; Bowlby, 1982; Ryan, Stiller i Lynch, 1994; Ojha i Pramanick, 1995; Zoabi, 2012; Szpitalak i Polczyk, 2015). Rodzice przekazują swojemu dziecku określone modele zachowań i postaw wobec siebie. Mogą to być modele trafnej samooceny bądź modele niewłaściwe kształtujące nieadekwatne aspiracje, poczucie niższości i niedoceniecie siebie (Zaborowski, 2002) Dzieci przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wykazują niższą samoocenę w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w rodzinach naturalnych (Hadush, 2015). Inni podkreślają w kształtowaniu samooceny wpływ akceptacji i aprobaty oraz założeń jednostki co do oceny jej osoby przez inne jednostki, np. rodziców, nauczycieli, rówieśników (Coopersmith, 1967; Shrauger i Schoeneman, 1979; Kenrick, Neuberg i Cialdini, 2006). Wzrost umiejętności życiowych wiąże się również ze wzrostem samooceny oraz zmniejszeniem problemów emocjonalnych i behawioralnych, co skutkuje ogólnym dobrostanem psychicznym (Mann i in., 2004; Gharamaleki i Rajabi, 2010).

Badania naukowe wykazały również istnienie silnej potrzeby utrzymywania i obrony swojej samooceny, w szczególności w sytuacji porażek czy też negatywnych, stresujących lub kluczowych wydarzeń życiowych, tj. zagrożenia ego (Rosenberg, 1979; Markus, 1980; Crocker i Wolfe, 2001; Crocker i Park, 2003). Jednostka będzie wtedy dążyć do likwidowania emocji lęku, frustracji, nadmiernej intensyfikacji procesów myślowych, tak aby powrócić do emocjonalnej równowagi i normalnego funkcjonowania intelektualnego oraz społecznego, a także do podejmowania bardziej trafnych decyzji (Baumeister, Heartherton i Tice, 1993). Sprawcy przestępstw usprawiedliwiają i

uzasadniają swoje postępowanie, zmniejszając tym samym poczucie winy oraz zachowując pozytywny obraz samego siebie (Drabik, 2022).

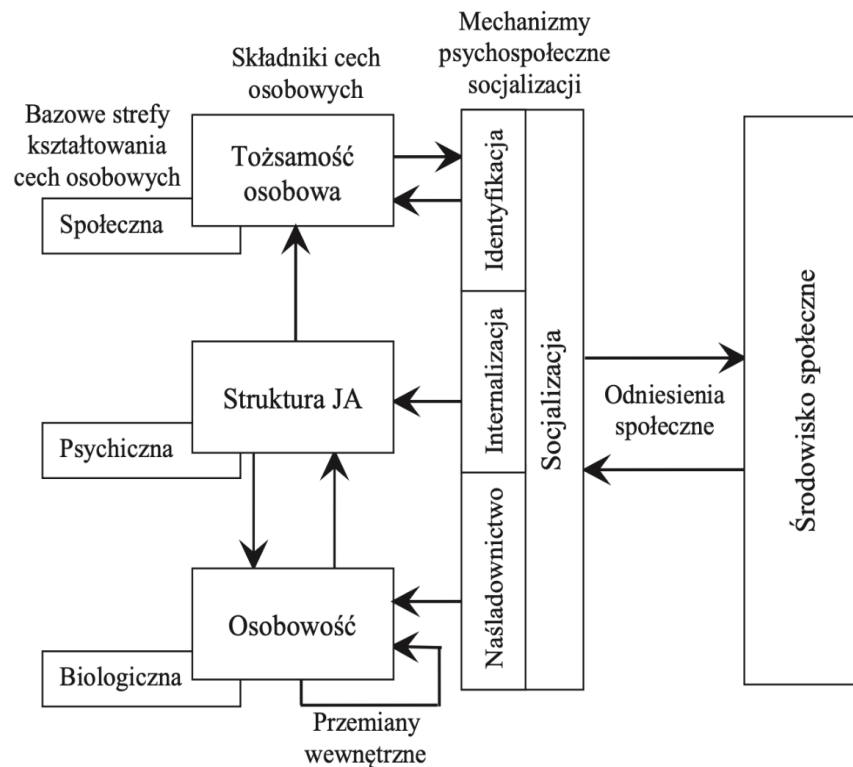
Samoocena jest próbą nazwania zdolności do oceny samego siebie, a także tym samym przypisywania sobie samemu wartości subiektywnej. Jest to swego rodzaju schemat, który oddziałuje na każdą sferę życia człowieka a składa się z takich elementów jak jego (Brown i Marshall, 2001; Smolak i Levine, 2001):

- wspomnienia,
- emocje,
- postawy,
- myśli,
- przekonania,
- osądy,
- oceny,
- odczucia o charakterze somatycznym.

Z zagadnieniem samooceny, a raczej jej niskiego poczucia związana jest problematyka regulacji emocji, zachowania i podatności na zaburzenia psychiczne. Na samoocenę wpływ wywiera sposób postrzegania otoczenia i własnej tożsamości (Lewandowska-Kidoń i Wosik-Kawala, 2009; Juszczak-Rygałło, 2016). Na rysunku 8 przedstawione zostały zależności relacyjne pomiędzy: Osobowość – JA – Tożsamość.

Rysunek 8

Zależności relacyjne



Źródło: Juszczak-Rygałło J. (2016). Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości, *Artykuły Naukowe*, 11: s. 19.

Należy podkreślić, że rozwój tożsamości zależy głównie od aktywności refleksyjnej danej jednostki. Niska samoocena kształtuje się na podstawie życiowych doświadczeń, wśród których wymienić można niepowodzenia przy realizacji standardów oczekiwanych przez otoczenie lub przynależność do grupy, która stanowi przedmiot uprzedzeń (American Psychiatric Association, 2013).

3.1.1. Samoocena i jej rodzaje

W toku badań pojawiły się różnice w definiowaniu pojęcia samooceny. Badacze przedmiotu posługiwali się dotychczas zamiennie takimi pojęciami, jak m.in.: akceptacja siebie/samoakceptacja (Fey, 1955) czy też poczucie własnej wartości (Brown, 2015). Wyodrębnia się też różne jej rodzaje w zależności m.in. od przyjmowanych zakresów pojęcia samooceny i kryteriów definicyjnych. Do najczęściej uwzględnianych w literaturze przedmiotu kryteriów należą (Niebrzydowski, 1976):

1. **S t o p i e ń o g ó l n o ś c i** – badacze rozpatrują w ramach tego ujęcia samoocenę odnoszącą się do całej osobowości, tj **samoocenę ogólną (globalną)** oraz do konkretnych cech – **samoocenę parcjalną** lub też **szczególową** (por. James, 1950; Rosenberg, 1965; Dymkowski, 1993);
2. **T r a f n o ś ć** – w ramach tego kryterium rozróżnia się **samoocenę adekwatną** do rzeczywistych możliwości i umiejętności jednostki oraz **samoocenę zawyżoną versus zaniżoną**, jeśli jednostka – odpowiednio – je przecenia lub nie docenia;
3. **P o z i o m** – mowa tu o **samoocenie wysokiej** lub **niskiej**, gdy – odpowiednio – widoczne są niewielkie lub duże rozbieżności między tzw. *ja realnym* i *ja idealnym*, a jednostka jest z siebie zadowolona lub przeciwnie – czuje się gorsza od innych; wielu badaczy co raz częściej używa określeń: niepewna, krucha, niestabilna (Szpitalak i Polczyk, 2015);
4. **T r w a ł o ś ć** – jeśli nie ulega dużym i częstym wahaniom, mowa o **samoocenie stabilnej** czy też **pewnej**, zaś w przypadku częstych zmian poglądów na własny temat – o **samoocenie niestabilnej** lub też **niepewnej** (Niebrzydowski, 1976; Doliński, 1993);
5. **W a r t o ś ć** – **samoocena pozytywna** (akceptacja samego siebie) versus **samoocena negatywna** (nieakceptowanie swojej osoby);
6. **W y m i a r** – w ramach tego kryterium wyróżnia się **samoocenę ukrytą**, tj. dyspozycję do automatycznego, spontanicznego i prawdopodobnie nieświadomego, emocjonalnego oceniania siebie, a także **samoocenę jawną**, refleksyjną, bardziej świadomą (Greenwald i Benaji, 1995, Pelham i in., 2005).

Niezależnie od różnic indywidualnych i konsekwencji dominowania u jednostki danego typu autoewaluacji, na podkreślenie zasługuje fakt ścisłego powiązania wszystkich rodzajów samooceny z jej osobowością. Fitts (1965) wyodrębnił trzy poziomy w strukturze samooceny:

- tożsamość,
- zadowolenie z siebie,
- zachowanie.

Samoocena zdaniem autora składa się z dwóch wymiarów:

- wewnętrzny, który uwzględnia:
 - Ja jako Obiekt: wymiar odnoszący się do samoidentyfikacji,
 - Ja jako Sprawca: wymiar odnoszący się do aspektu Ja działającego i krytykującego,
 - Ja jako Obserwator i Sędzia: aspekt odzwierciedlający wartości i oczekiwania wpływającego na ocenę samego siebie.
- Zewnętrzny zawierający pięć sfer życia:
 - Fizyczną,
 - Społeczną,
 - Osobistą,
 - Moralną,
 - Rodzinną.

W przypadku dzieci Wielowymiarowy model samooceny dziecięcej opiera się o Skalę Postrzegania „Ja” (Self-Perception Scale) i uwzględnia pięć obszarów: kompetencje szkolne, akceptacja społeczna, wygląd fizyczny, kompetencje sportowe i zachowanie (Harter, 2005). Ze względu na okres rozwojowy szczególną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości dziecka odgrywa szkoła. Czynnikiem, które mają szczególne znaczenie to systematyczność i długotrwałość oddziaływań oraz zakres wiedzy o sobie, którą uczeń w szkole zdobywa. Zwraca się uwagę, że oddziaływania wychowawcze prowadzone w duchu ideologii sukcesu, mogą prowadzić do lęku przed pomyłką i perfekcjonizmu. Istotne jest więc wykształcenie na etapie dzieciństwa odpowiedzialności za swoje sukcesy jak i porażki. Taka kompetencja będzie podstawą realnej, stabilnej i pozytywnej samooceny, decydującej o dalszej jakości życia jednostki (Jędrzejewska, 2016).

3.1.2. Samoocena a zachowanie

Ogólny poziom samooceny ma wpływ na zachowanie i postępowanie człowieka. Liczni autorzy wskazują, że może determinować motywację i efektywność działania, charakter relacji z innymi osobami, sposób pełnienia ról społecznych, wpływać na ogólne samopoczucie i dobrostan psychiczny (Rosenberg, 1965; Tracy i Robins, 2003; Thomas i in., 2011; Harter, 2012).

Poczucie własnej wartości w obszarze własnego wizerunku czy wyglądu jest istotnym elementem globalnej samooceny. Ciało bowiem uznawane jest za fundament

kształtowania się własnej tożsamości poprzez poczucie odrębności własnej, treści wewnętrznej. Wygląda jako element poznawczy samooceny może być poddawany analizie w kategorii przekonań na temat własnego ciała lub w kategorii percepcji. Z emocjonalnym aspektem wizerunku wiąże się zadowolenie albo niezadowolenie z wyglądu (Buczak i Samujło, 2013).

Liczne badania naukowe wykazały, iż samoocena stanowi mechanizm w sposób wielostronny (samo)regulujący zachowanie człowieka. Będąc wewnętrznym systemem odniesienia, wpływa na **określanie oczekiwań wobec siebie i możliwych do osiągnięcia**, zdaniem jednostki, **celów** oraz określa, których zadań jednostka jest w stanie się podjąć (Reykowski, 1970; Kulas, 1983; Carver i Scheier 1998; Corrigan i in., 2016). Samoocena ma wpływ na funkcjonowanie jednostki w różnych rolach i grupach społecznych (Kulas, 1983, Mecca, Smelser i Vasconcellos, 1989). Poczucie własnej wartości stanowi odniesienie do innych osób. Badania wykazały, iż samoakceptacja wpływa pozytywnie na poczucie akceptacji przez innych (Fey, 1955; Rosenberg, 1965). Poszczególne cechy osobowości i cechy środowiska społecznego, w zależności od konfiguracji i kontekstu, mogą oddziaływać wspierająco lub zniekształcająco na samoocenę młodzieży. W grupie osób niedostosowanych społecznie samoocena zazwyczaj jest niestabilna lub jej wskaźnik jest obniżony (Konaszewski i Sosnowski, 2017).

Samoocena jest związana z dobrostanem psychicznym (Rosenberg i in., 1995). Młodzież przebywająca w zakładach poprawczych znajduje się w grupie większego ryzyka podjęcia próby samobójczej (Roberts i Bender, 2006). Niska samoocena jest związana z zaburzeniami zdrowia psychicznego, takimi jak depresja czy lęk (Roberts i Kassel, 1997; Kernis i in., 1998; Orth, Robins i Roberts, 2008; Creemers i in., 2012; Sowislo i Orth, 2013; Kim i Moore, 2019) oraz angażowaniem się w zachowania wysokiego ryzyka, takie jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, tendencje samobójcze, zaburzenia odżywiania, seks bez zabezpieczenia i zachowania agresywne (Baumeister, Bushman i Campbell, 2000; Mann i in., 2004; Wild i in., 2004 Teng i in. 2015). Zgodnie z teorią samostanowienia osoby, które czują, że ich podstawowe psychologiczne potrzeby autonomii, kompetencji i pokrewieństwa są zaspokojone, z większym prawdopodobieństwem uzyskują pozytywne psychologiczne rezultaty takie jak poczucie własnej wartości czy pozytywny obraz samego siebie (Deci, i Ryan, 2000). Badania wykazały, że lepsze wyniki w nauce, odporność na presję rówieśników (Zimmerman i in., 1997), mniej odczuwanych trudności emocjonalnych i behawioralnych

wiąże się z wysokim poczuciem własnej wartości (DuBois i in., 2002). Wyniki innych badań dostarczyły dowodów na to, że niska samoocena i większe poczucie beznadziei były związane z doświadczeniem przemocy emocjonalnej (Lamis i in., 2014).

Zbyt wysokie wymagania wobec dzieci mogą zaburzać rozwój emocjonalno-społeczny. Doświadczenie wielu negatywnych emocji może zakłócać prawidłowe kształtowanie obrazu własnej osoby. Dorastający chłopcy boleśnie przeżywają niedorównywanie kolegom pod względem siły i sprawności fizycznej. Przez porównywanie i gorsze wyniki zaczynają wątpić w siebie, a w konsekwencji obniża się ich poczucie własnej wartości. Kompensowanie odczuwanych braków może odbywać się w dwojaki sposób: społecznie pozytywny np. poprzez dążenie do osiągnięcia sukcesów w innych dziedzinach lub społecznie negatywny poprzez przejawy agresji (Obuchowska, 2014). W kontekście wychowanków zakładów poprawczych należy zwrócić uwagę na tak ważne czynniki jak stygmatyzacja i negatywne opinie na temat osób z kartoteką czynów karalnych, które wiążą się ze spadkiem samooceny (Mier i Ladny, 2018; Smith i in., 2022).

Poprzez udział w procesie resocjalizacji, która uwzględniać ma zajęcia dodatkowe i pobudzające wszechstronny rozwój, wychowankowie zakładów poprawczych mają szansę na wzmocnienie swojej samooceny, a tym samym kształtowanie swojej osobowości (Drapała, 2012). Jest to szczególnie ważne ze względu na ryzyko ponownego popełnienia przestępstwa, które ma związek nie tylko z problemami w obszarze zdrowia psychicznego, fizycznego, niskich kompetencji emocjonalno-społecznych, ale także obniżonego poczucia własnej wartości (Basanta, Fariña i Arce, 2018; Contreras i Cano, 2016). Niestety liczne i szczegółowe wyniki badań pokazują wątpliwą skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych prowadzonych wobec nieletnich (Ambrozik, 2022).

3.2. Geneza obrazu samego siebie

W 1890 roku William James po raz pierwszy przedstawił teorię „ja” i tym samym dał początek badaniom nad tematyką obrazu samego siebie. Zarówno rozwój człowieka, kreacja jego wiedzy o samym sobie kształtuje się stopniowo w przebiegu życia, zbierania informacji o sobie, samoobserwacji i nabywania doświadczeń przez jednostkę (Reykowski, 1970). Przyglądając się teorii przywiązania można stwierdzić, że zarówno

w okresie prenatalnym, niemowlęcym oraz poniemowlęcym kluczowym warunkiem prawidłowego rozwoju poczucia własnej wartości jest właściwy rozwój mózgu i dostateczna ilość stymulacji o dodatnim ładunku emocjonalnym. Stała dostępność rodziców już od narodzin dziecka i reagowanie na jego potrzeby buduje bezpieczny styl przywiązania, oparty na pozytywnej wizji innych oraz na samoakceptacji – schemacie „ja”, w którym dziecko uznaje siebie jako zasługujące na zainteresowanie i pomoc. Niespójne zachowania rodziców wobec sygnalizowanych przez dziecko potrzeb – odmawianie bliskości, brak reakcji, nadmierna opiekuńczość prowadzą do zaburzenia wizji świata zewnętrznego i wewnętrznego (Bowlby, 1982; 1988).

Człowiek jest odbiorcą wrażeń i informacji o samym sobie już w okresie życia płodowego, które daje okazję do uczenia się odczuwania komfortu bądź dyskomfortu. Informacje te charakteryzują się jednak niskim stopniem zróżnicowania i konkretyzacji. Przyjmuje się, iż właściwy rozwój obrazu samego siebie następuje dopiero po narodzeniu dziecka w wyniku jego interakcji z otoczeniem (Siek, 1993). Za fundament obrazu samego siebie uważa się wzrost samodzielności niemowlęcia i jego poczucia sprawstwa w trakcie **biologicznego rozwoju i dojrzewania organizmu**. Pierwszym tego przejawem jest uzyskanie przez dziecko ok. 3 miesiąca życia poczucia odrębności siebie od innych (Pervin, 2005), następnie spostrzeganie siebie samego poprzez rozpoznawanie siebie w lustrze (Lewis i Brooks-Gunn, 1987), tendencja do przywłaszczania różnych przedmiotów oraz przeciwstawianie się woli innych w ramach tzw. **negatywizmu dziecięcego** (Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2014). Dziecko zaczyna też używać zaimka „ja” i mówić o sobie w pierwszej osobie. W początkowych latach życia dziecka wiedza o samym sobie ma charakter niezwerbalizowany oraz posiada niski stopień spójności – uważa się, że do 7. roku życia dzieci nie różnicują swoich kompetencji w różnych dziedzinach życia, oceniając je wszystkie bardzo wysoko, z równoczesnym niedostrzeganiem trudności w rozwiązywaniu problemów (Reykowski, 1970; Kielar-Turska, 2014).

Kolejnym etapem życia, w którym intensywnie kształtuje się obraz samego siebie, jest **okres przedszkolny**, w trakcie którego zwłaszcza sądy o własnej wartości utrwalają się i powoli różnicują. Niebagatelną rolę pełni w tym identyfikowanie się z osobami znaczącymi (najczęściej rodzicami). Od ok. 4 roku życia dziecko zaczyna też dostrzegać anatomiczne różnice płciowe, przeradzające się w silne zainteresowanie ciałem na kolejnym etapie rozwojowym.

Okres adolescencji stanowi dla jednostki czas najbardziej różnicujący procesy psychiczne, w tym budowania tożsamości i obrazu własnej osoby. Dotychczasowe, często nieświadome przeświadczenia o własnej osobie stopniowo wyodrębniają się jako konkretny przedmiot poznania i przekształcają się w opinie na swój temat – dorastająca młodzież dostrzega już różnice we własnych umiejętnościach w różnych dziedzinach życia, podobnie jak w swoich motywacjach, wartościach oraz sądach o rzeczywistości (Reykowski, 1970). Z drugiej strony wzrasta realizm w ocenie samego siebie, a wraz z nim krytycyzm odnośnie własnej osoby (Obuchowska, 2014).

Oprócz biologicznych i rozwojowych czynników wpływających na kształtowanie się obrazu siebie wskazuje się na relacje interpersonalne i społeczne. Badacze przedmiotu podkreślają znaczącą rolę **oddziaływań rodzic-dziecko** na formułowanie się obrazu samego siebie, a także wpływ rodziców na późniejszą samoocenę dziecka. Zauważa się różne konsekwencje dla adekwatności obrazu własnej osoby w ramach stosowania przez rodziców różnych stylów i narzędzi wychowania (np. nadopiekuńczość *versus* odrzucenie, stosowanie nagród/pochwał *versus* kar). Zwraca się też uwagę na **pleć** jako czynnik moderujący kształtowanie się w procesie socjalizacji obrazu siebie, w tym samooceny jednostki, poczynając od różnic w spostrzeganiu i ocenach dzieci różnej płci przez dorosłych (Meyer i Sobieszek, 1972; Rubin, Provenzano i Luria, 1974) przez różnice w tendencji do wglądu i dekodowania własnych uczuć i emocji przez kobiety i mężczyzn (Christiansen i Heavey, 1990; Hess i in., 2000), w relacji między świadomą a spontaniczną samooceną (Pelham i in., 2005) czy też innych podstawowych wymiarach, na których ocenia siebie kobieta i mężczyzna (Cross i Madson, 1997). Poczucie własnej wartości, składnik Ja, to ocena własnej wartości jako osoby oparta na ocenie cech składających się na obraz siebie, na który wpływ mogą mieć wczesne doświadczenia (Schaffer i Kipp, 2012). Przemoc emocjonalna może mieć wpływ na poczucie własnej wartości (Ma i in. 2011; Malika i Kaisera, 2016). Osoby, które jako dziecko były maltretowane emocjonalnie, mogą odczuwać mniejsze poczucie własnej wartości i większą beznadziejność (Lamis i in. 2014), co może powodować, że mają wobec siebie stronnicze oceny.

Badacze nie bagatelizują również wpływu, choć mniej silnego, takich czynników, jak:

- grupy społeczne (np. w przedszkolu czy szkole),
- społeczeństwo i kultura, w jakiej wychowuje się dziecko,
- kontakt z takimi środkami społecznego przekazu jak:

- literatura,
- sztuka,
- mass media,

dzięki którym jednostka uczy się m.in. swego kulturowego dorobku, języka, obowiązujących w danej epoce kategorii poznawczych (Bobryk, 1981).

Jako inny ważny czynnik wpływający na kształtowanie się obrazu siebie badacze przedmiotu wskazują intencjonalną lub niezamierzoną **aktywność własną jednostki**, samoobserwację i poziom jej autorefleksji (Kozielecki, 1986), przy czym umiejętność czynienia z samego siebie przedmiotu samoobserwacji wykształca się dopiero wraz z pojawieniem się w rozwoju poznawczym myślenia abstrakcyjnego, czyli ok. 12 r. ż. dziecka. Jednostka kreuje obraz samej siebie, obserwując innych i porównując się do nich, do ich osiągnięć (porównania społeczne), a także dzięki umiejętności recepcji ocen i opinii innych o swojej osobie. Wszelkie informacje pozyskiwane na temat siebie podlegają bowiem również ocenie innych ludzi.

Podsumowując, informacje pozyskiwane w wyniku biologicznego dojrzewania organizmu, gromadzenia doświadczeń życiowych oraz informacji czerpanych od innych ludzi, zwłaszcza od takich osób znaczących, jak rodzice, są głównymi źródłami informacji, na podstawie których kształtuje się obraz samego siebie (Reykowski, 1970, Kozielecki, 1986). Wykorzystanie tych informacji do dokonywania autoewaluacji wymaga, jak ukazano powyżej, odpowiedniego poziomu zarówno samoświadomości, jak i samowiedzy.

Szczególną rolę w kształtowaniu się obrazu własnej osoby, wykazaną w wielu pracach i badaniach naukowych, pełni zespół sądów wartościujących o samym sobie, nazywany poczuciem własnej wartości lub też samooceną (Allport, 1937; Rosenberg, 1979; Seligman, 1991, Crocker i Wolfe, 2001).

3.2.1. Rodzaje obrazu siebie

Obraz samego siebie definiowany jest jako: „zorganizowany zespół cech, których jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne, pełniący funkcję integracyjną struktury osobowości i powtarzalność zespołów schematów zachowań” (Siek, 1984). Każdy człowiek posiada pewne przekonania o sobie, które nazywane są „schematem Ja”. Zbiór tych schematów, które dotyczą różnych sfer funkcjonowania jednostki, tworzy bardziej ogólną strukturę – „pojęcie Ja”, które

nazywane jest obrazem samego siebie (Kofta i Doliński, 2000). Struktura „Ja”, która kształtuje się w okresie dzieciństwa uzyskuje odpowiedni status pod koniec okresu dorastania, ma ona znaczenie na stosunek człowieka do samego siebie, do społeczeństwa, do otoczenia fizycznego czy społecznego, co ma znaczenie w podejmowaniu określonych zachowań, które w konsekwencji zmieniają kontekst życia (Ziółkowska, 2005). Higgins (1987) w Teorii Rozbieżności Self wyodrębnił trzy rodzaje „Ja”:

- Ja realne: zbiór atrybutów, o których jednostka sądzi, że je posiada lub też uważa, że inni mają przeświadczenie o dysponowaniu przez nią określonymi atrybutami
- Ja idealne: zbiór atrybutów, które jednostka chce posiadać lub uważa, że ktoś inny chciałby, aby nimi dysponowała;
- Ja powinnościowe: zbiór atrybutów, którymi powinna cechować się jednostka zgodnie ze swoim wyobrażeniem lub innych

Wiedza na temat siebie samego nie stanowi zwykłej sumy informacji, ale jest systemem na temat określonej organizacji, powstałym na skutek łączenia informacji. Prekursor George Kelly (Siuta 2009) uważał, że strukturę „Ja” tworzą zakodowane skrypty poznawcze czyli wiedza budująca sieci operacyjne i sieci wartości. W wyniku wadliwej socjalizacji tworzą się fałszywe skrypty, a więc błędnie zakodowane informacje w sieci operacyjnej i w sieci wartości. W ten sposób powstaje wrogie zniekształcenie atrybucji przez które jednostka odbiera inne osoby jak i siebie w zniekształcony sposób. Jest to niewątpliwie problem obecnych czasów, kiedy przepaść między ciałem „realnym”, tym spostrzeganym w lustrze, a „idealnym”, prezentowanym w mediach zaburza kształtujący się obraz samego siebie nastolatków (Melosik, 2001; Brytek-Matera, 2008; Warszawska, 2011).

Kolejny ojciec psychologii – Carl Rogers (2020) zdefiniował obraz samego siebie jako sumę lub syntezę sądów wartościujących odnoszących się do własnej osoby, która powstaje w wyniku procesu abstrakcji i uogólnienia doświadczeń związanych z własną osobą.

Reykowski (1970) pojęcie własnego „ja” określił natomiast jako zespół opinii i przeświadczeń odnoszących się do następujących zjawisk:

- własne postawy i potrzeby,
- własne umiejętności i zdolności,
- własny wygląd zewnętrzny i fizyczne cechy,
- własna pozycja wśród innych ludzi,

– opinie i przeświadczenia dotyczące tego, co należy się jednostce od innych.

Koziński (1986) obraz samego siebie definiuje jako samowiedzę na którą składa się zbiór sądów, wyobrażenia na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru i dojrzałości emocjonalnej oraz stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych. Jest to zbieżne z elementami obrazu samego siebie jakie opisuje Brzezińska (1973):

- deskryptywny – będący wiedzą na temat siebie samego,
- wartościujący – który jest zbiorem samoocen, będący poczuciem własnej wartości,
- normatywny – jako ideał własnej osoby.

W tym ujęciu wiedza o sobie samym jest zbiorem danych odnoszących się do takich kwestii jak:

- możliwości,
- ocena jednostki przez środowisko,
- temperament,
- tożsamość,
- wygląd zewnętrzny,
- zdolności.

Na kształtowanie obrazu samego siebie wywierają wpływ bodźce, które działają z własnego ciała, a mianowicie stan zdrowia, wygląd zewnętrzny, jak również oddziaływania rodzicielskie, ponieważ to struktura systemu rodzinnego i jego funkcje wpływają w istotny sposób na kształtowanie przez młodych ludzi wizerunku własnej osoby, swojego miejsca w społeczeństwie i wizji świata (Ziółkowska, 2005).

3.2.2. Obraz siebie a funkcjonowanie psychospołeczne

Biorąc pod uwagę proces porównania obrazu siebie, czyli „ja – inni”, możliwe jest wyróżnienie dwóch tendencji. Pierwsza z nich polega na poszukiwaniu podobieństw do konkretnej grupy ludzi. Druga natomiast polega na poszukiwaniu własnej odrębności. Za źródło poszukiwania podobieństw uznaje się potrzebę przynależności do jakiejś z grup oraz potrzeba określenia społecznej tożsamości (Jarymowicz, 1985; Kenrick, Neuberg i Cialdini, 2006). W przypadku, kiedy odnalezione będą cechy podobne członkom grupy, wówczas poczucie podobieństwa jest źródłem pozytywnych wzmocnień dla poczucia

swojej własnej wartości, jest także podstawą do dobrego mniemania (Szpitalak i Polczyk, 2015).

Obraz siebie to mentalny konstruktor, którym posługuje się człowiek do opisywania oraz postrzegania własnej osoby (Mandal, 2004). Obraz taki podlega przemianom w czasie całego życia, jednakże największy wpływ na sposób jego kształtowania się mają zmiany o charakterze rozwojowym (np. dojrzewanie) oraz trudne sytuacje życiowe (np. kryzysy psychiczne). Wystąpienie nieprawidłowości w tych obszarach ma istotne znaczenie w rozwoju dziecka oraz w jego wkraczaniu w dorosłe życie (Biernat i Bąk-Sosnowska, 2018). Obraz samego siebie niejako wynika z wymiarów zdrowia fizycznego, psychicznego społecznego i duchowego stanowiąc jednocześnie podstawowy element struktury osobowości (Kowalski, 2018).

Poprzez dokonanie porównań społecznych kształtowana jest nie tylko wiedza na temat obrazu siebie, samoocena globalna, lecz również idealny obraz siebie samego. Dokonanie porównania z innymi osobami stwarza możliwość oceny posiadanych cech i kształtowania wyobrażenia na temat cech pożądanых (Brown i Marshall, 2001; Fila-Jankowska, 2009). Samoocena to integralna część obrazu siebie, zbiór opinii oraz sądów, które kierowane są do samego siebie. Za jedną z jej fundamentalnych funkcji uznaje się regulację, w wyniku której człowiek może wyodrębnić się, z konkretnej zbiorowości i określić swoje znaczenie w społeczeństwie. Na to, jak ogółem kształtuje się poczucie własnej wartości składa się samoocena globalna oraz samooceny o charakterze częściowym. Samooceny częściowe dotyczą zachowań lub pojedynczych czynów, które podlegają procesowi wartościowania (Biernat i Bąk-Sosnowska, 2018)

Zmiany w swoim obrazie przy wykorzystaniu aktywizujących metod w kształceniu wykazują istotnie pozytywną dynamikę zmian. Tego rodzaju zmiany wiążą się także z większą otwartością oraz mniejszym zahamowaniem. Na przykład uczniowie zyskują większą pewność siebie i wykazują większe zadowolenie oraz wyższą samoocenę. W kontaktach międzyludzkich zmniejsza się natomiast nastawienie obronne oraz skrytość, pojawia się wyraźne formułowanie swoich pragnień oraz asertywna komunikacja interpersonalna (Kurek, 2021).

Na rozwój emocjonalny młodzieży ma wpływ doświadczanie adolescencji w wymiarze biopsychicznym. Przemiany cielesne jakie dokonują się u nastolatków wiążą się z szeregiem trudnych dla nich stanów emocjonalnych. Przeżywają zarówno zachwyty nad zauważalnymi zmianami jak i frustrację oraz negację z powodu rozbieżności między wyobrażeniami a realiami. To niezadowolenie wynika z przedefiniowania zmieniającej

się cielesności, która może wywoływać zarówno zachwyt jak i zawstydzenie na to, kim się nastolatek staje, jak jest widziany przez innych. Wywołuje to często rozbieżne reakcje obronne, takie jak agresja, wycofanie czy obniżenie samooceny (Sawicki, 2018). Istotne jest więc holistyczne wsparcie rozwoju młodzieży, zarówno pod względem mentalnym, intelektualnym jak i duchowym (Saefudin i in., 2021).

Rozdział IV. Proces resocjalizacji dzieci i młodzieży

Pozbawienie wolności młodocianych przestępców ma na celu zapewnienie społeczeństwu bezpieczeństwa poprzez zastosowanie odpowiedniej kary. Stwarza również wychowankowi możliwość rozpoczęcia procesu resocjalizacyjnego. Wielorakie czynniki sprawcze zachowań przestępczych młodzieży prowadzą do umieszczenia w zakładach poprawczych i stanowią swoistą przeszkodę w resocjalizacji (Hirschfield, 2008). Należy mieć na uwadze, iż przybliżone w poprzednich rozdziałach warunki i okoliczności procesu socjalizacji ukazują stan teoretyczny, będący jednocześnie stanem idealnym. Z racji wieloczynnikowości zmiennych kształtujących przebieg tego procesu badacze w zakresie humanistycznych nauk stosowanych odnotowują szereg zaburzeń w indywidualnych, jednostkowych przebiegach socjalizacji. Ciosek (2003) w indywidualnym przebiegu procesu socjalizacji jednostki upatruje przyczyny przestępczości.

4.1. Pojęcie i teoretyczne podstawy resocjalizacji

Resocjalizacji od dawna nadawano status interdyscyplinarny, co oznacza, że własne założenia teoretyczne opiera na fundamentach wielu nauk: filozofii, psychologii, socjologii, kryminologii, prawa czy medycyny (Konopczyński, 2022).

Jedną z koncepcji resocjalizacji zakłada, że zaburzone struktury i funkcje behawioralno-osobowe wymagają korekty, ponieważ socjalizacja tych jednostek przebiegała z trudnościami, wbrew oczekiwaniom społecznym. Takie jednostki potrzebują powtórnego uspołecznienia, usprawnienia struktur i funkcji wadliwie funkcjonujących, przystosowania do przyjętych norm i zasad, wprowadzenia do pełnienia ról życiowych, zawodowych czy społecznych (Jedlewski, 1978; Czapów, 1978; Pytka, 2000; Bielicki, 2005; Konopczyński, 2014).

Definicję resocjalizacji w tym ujęciu będziemy rozumieć jako „naukę i praktykę społeczną zajmującą się profilaktyką i korektą wadliwego przystosowania człowieka do ogólnie przyjętych wymagań społecznych oraz wspomaganie indywidualnego rozwoju osób zagrożonych niedostosowaniem lub niedostosowanych społecznie. Jej celem jest zapobieganie lub zminimalizowanie dysfunkcyjności tych osób w zakresie ich odniesień do samych siebie, świata społecznego i świata przyrody (w wymiarze behawioralnym, poznawczym, emocjonalnym i duchowym), a także przystosowanie

środowiska do specyficznych potrzeb osób niedostosowanych społecznie” (Jaworska, 2012, s. 225- 228).

Wyjaśnienia tej definicji można także szukać w samej nazwie: re-socjalizacja. Jak już wcześniej wspomniano zaburzenia procesu socjalizacji mają miejsce w sytuacji, kiedy relacje dziecka i młodego człowieka z jego środowiskiem społecznym są nieprawidłowe. W związku z powszechnością występowania w ramach procesu socjalizacji mniejszych lub większych zaburzeń, społeczeństwo waliduje je według stopnia, dopuszczając pewien margines rozbieżności między społecznymi oczekiwaniami a wyznacznikami behawioralnymi świadczącymi o nieprawidłowościach w jednostkowym przebiegu procesu socjalizacji. Należy jednak zwrócić uwagę, że resocjalizacja traktowana jako ponowne lub odroczone celowe działania socjalizujące, stanowi obecnie kwestię sporną i niejednoznaczną zarówno wśród naukowców jak i praktyków (Kusztal i Kmiecik-Jusięga, 2014).

Wśród zaburzeń procesu socjalizacji w naukach społecznych zwykle wyróżnia się grupę, zwykle treściowo zbieżnych pojęć, do których należą m.in. trudności wychowawcze, nieprzystosowanie społeczne, społeczne niedostosowanie, asocjalność, zachowania aspołeczne czy też zachowania antyspołeczne i psychopatia.

Pojęcia trudności wychowawcze używa się w sytuacji często powtarzających się, uporczywych i niepodatnych na działania pedagogiczne zachowań świadczących o nieprzestrzeganiu przez dziecko norm społecznych i nie wynikających jedynie z charakterystyki fazy rozwoju psychospołecznego dziecka (tj. jak tzw. bunt dwulatka czy też nieposłuszeństwo adolescenta wobec rodziców). W ocenie trudności wychowawczych większe znaczenie mają bowiem sposoby interpretowania indywidualnych zachowań dziecka niż treść czy zakres zachowań o nich świadczących.

Niedostosowaniem społecznym jest zjawisko, występujące u dzieci oraz młodzieży, w którym na skutek występowania zaburzeń wewnętrznych albo niekorzystnych warunków środowiska pojawiły się utrwalone zaburzenia zachowania. Natomiast nieprzystosowanie społeczne diagnozuje się w sytuacji niezdolności do uczestniczenia przez dziecko w życiu grup społecznych, których jest członkiem, oraz nieumiejętności sprostania stawianym przez te grupy ogólnie akceptowanym przez społeczeństwo wymaganiom (Ciosek, 2003).

Mimo iż teoretycy i praktycy pedagogiki i psychologii opracowali różne klasyfikacje zachowań świadczących o niedostosowaniu społecznym, zazwyczaj dzieląc je dwubiegunowo ze względu na takie kryteria, jak treść czy trwałość. I tak, w ramach

pierwszego kryterium o niedostosowaniu społecznym świadczą takie grupy zachowań, jak:

1. Zachowania czynnie agresywne – nieadekwatna do bodźców agresja o różnym charakterze (m.in. fizycznym, moralnym), wrogość, bojowość nastawienia czy negatywizm wobec społecznego otoczenia oraz
2. Zachowania izolacyjne, zahamowane – grupa zachowań ze spektrum depresji i lęku, tj. nieśmiałość, unikanie kontaktów z otoczeniem (por. Konopnicki, 1971)

W ramach kryterium trwałości zachowań świadczących o niedostosowaniu społecznym podzielono zachowania na:

1. Odwracalne – będące reakcjami dziecka na nieprawidłowe oddziaływania środowiska społecznego i możliwymi do zmiany w wyniku oddziaływań wychowawczych lub zastąpienie szkodliwego nowym środowiskiem społecznym oraz
2. Trwałe – trudno odwracalne, wymagające kierunkowych oddziaływań terapeutycznych zachowania świadczące o zaburzeniach osobowościowych czy charakterologicznych (Spionek-Pelc, 1969).

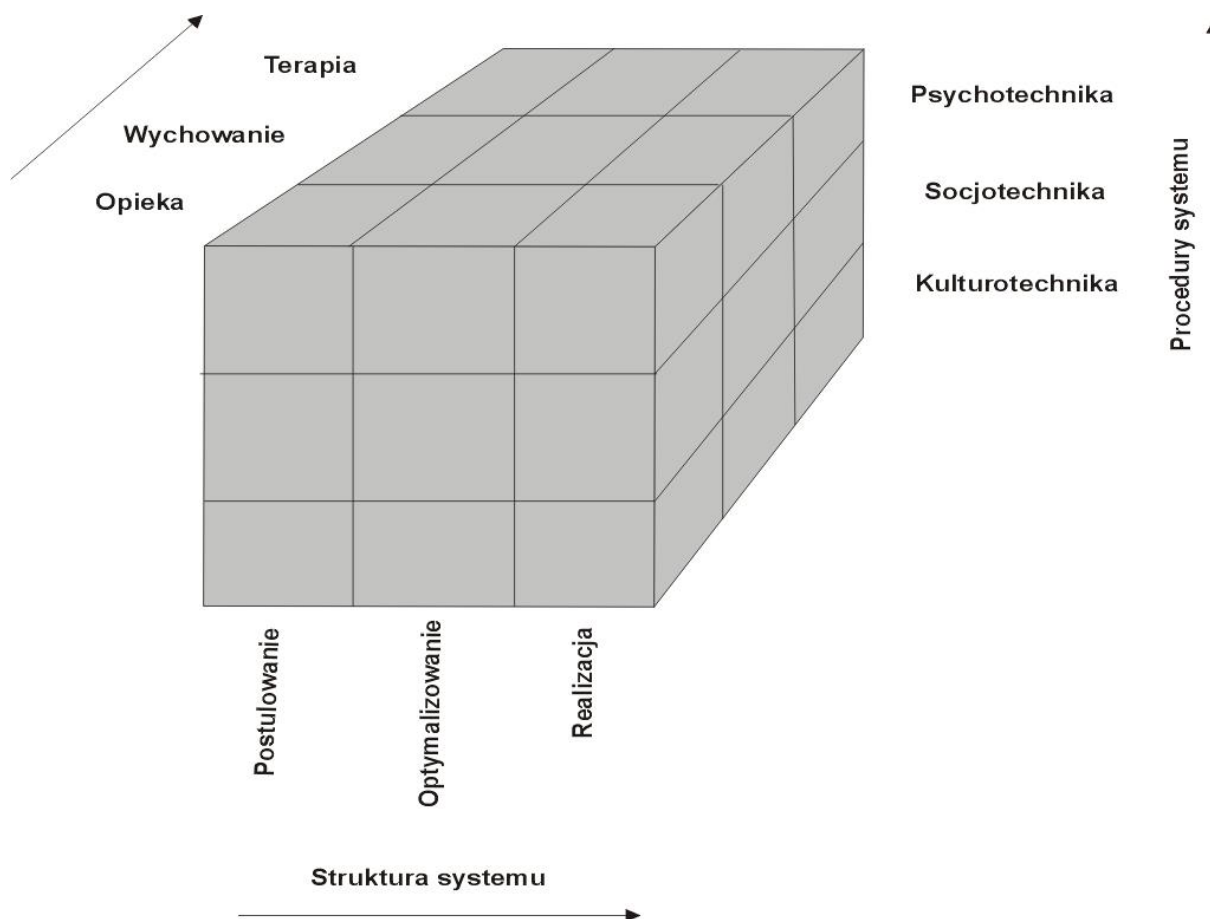
O ile nieprzystosowanie czy też niedostosowanie społeczne przejawia się poprzez nieumiejętność dostosowania się dziecka do życia w grupie społecznej, o tyle w przypadku wewnętrznej skłonności do zachowań wyraźnie sprzecznych z interesami grupy społecznej, której dziecko jest członkiem, lub społeczeństwa jako całości, używa się pojęcia asocjalność.

Najbardziej istotnymi objawami zaburzeń procesu socjalizacji są zachowania a- i antyspołeczne, to jest w mniejszym (w przypadku pierwszej grupy) oraz w większym stopniu naruszają obowiązujące w danym miejscu i czasie zasady obyczajowo-moralne lub prawne. Jednym z przejawów zachowań tej grupy jest agresja.

Ogólny model systemu oddziaływań resocjalizacyjnych przedstawia rysunek 9.

Rysunek 9

Ogólny model systemu oddziaływań resocjalizacyjnych



Źródło: Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 208.

Schemat ten nazywany bywa skrzynką morfologiczną występującą w systemie działania. Schemat uwzględnia wymiar:

- proceduralny,
- funkcjonalny,
- strukturalny.

Na modelu tym zaprezentowano, iż przy projekcie systemu oddziaływań o charakterze resocjalizacyjnym uwzględnić należy minimum 27 klas działań w zależności od tego, jakie są środki realizacji funkcji (Pytka, 2000):

- opiekuńczych,
- wychowawczych,
- terapeutycznych.

W każdym z rodzajów praktycznego działania należy uwzględnić uprzednie postulowanie oraz optymalizację (Pytka, 2000). Wymienione wyżej funkcje można realizować przy wykorzystaniu środków:

- socjotechnicznych
- psychotechnicznych,
- kulturotechnicznych

Ich efektywność jest uzależniona jednak od stanu wyjściowego osobowości wychowanka, sprawności metodycznej kadry pedagogicznej, społecznego klimatu instytucji resocjalizującej (Pytka, 2000).

Poszukując w ramach zaburzeń procesu socjalizacji przyczyn i czynników wpływających na kształtowanie się u dzieci zachowań społecznie nieprzystosowawczych czy aspołecznych, badacze i praktycy grupują je w następujące kategorie:

1. Związane z nieprawidłowościami związanymi z wyżej opisanymi mechanizmami socjalizacji, w tym związane z oddziaływaniem grup społecznych, głównie rodziny;
2. Związane z biologicznymi, wrodzonymi dyspozycjami dziecka (Leverso, Bielby i Hoelter, 2015)

Jedną z najbardziej znanych koncepcji w ramach pierwszej grupy czynników jest teoria rozwoju psychicznego Eriksona (2011), która pośrednio upatruje przyczyn nieprzystosowania w zaburzeniach w ramach każdej z pięciu pierwszych faz rozwoju, kształtując u dziecka kolejno: nieufność (w przypadku braku akceptacji i troski ze strony rodziców w fazie do 1. r.ż.), wstydu (w przypadku tłumienia samodzielności w 2. i 3 roku życia), poczucia winy (w wyniku hamowania inicjatywy charakterystycznej dla dziecka w 4. i 5. r.ż.), poczucia niższości i dezorganizacji w działaniu (w związku z nieuksztaltowaniem zmysłu pracowitości u dziecka między 6 a 11 r.ż.) oraz „pomieszanie ról” (konsekwencja zaburzeń faz poprzednich przejawiająca się nieznaną własną tożsamością, celów i przynależności, które młody człowiek do 18 r.ż. winien posiadać, jeśli proces rozwoju przebiegał bez zakłóceń). To właśnie pomieszanie ról cechuje, zdaniem Eriksona, młodocianych przestępców.

Koncepcja wymiarów osobowości Eysencka (1960) reprezentuje przekonanie części badaczy o wrodzonych przyczynach zróżnicowania wśród ludzi

nieprzystosowania społecznego, mających źródło w reaktywności centralnego oraz autonomicznego układu nerwowego. I tak, zdaniem Eysencka, o poziomie uspołecznienia człowieka decyduje układ takich wymiarów osobowości, jak intro-ekstrawersja (na rzecz tej drugiej w przypadku mniejszej zdolności do m.in. opanowania reguł społecznych i trudności w warunkowaniu emocjonalnym) oraz neurotyzm, którego wysoki poziom charakteryzuje osoby nadaktywne, ofensywne, niestabilne emocjonalnie, a przy takiej konstelacji cech osobowości trudniej uczące się reagowania poczuciem winy czy wstydem w przypadku przekroczenia norm społecznych. Autor koncepcji nie pomija jednak wpływu czynników środowiskowych, które, jeśli będą niekorzystne, to mogą czynić asocjalną również osobę introwertywną w niekorzystnym środowisku.

Wiele dotychczas przeprowadzonych badań wykazało wieloczynnikowość zaburzeń procesu socjalizacji. Podobnie, jak ww. teorie, czynniki kryminogenne można ująć w dwie grupy czynników:

1. Czynniki środowiskowe – tkwiące w środowisku społecznym i fizycznym, np. patologie środowiska rodzinnego i postawy wychowawcze (np. bierność wychowawcza, nadmierna surowość, brak lub autorytaryzm jednego z rodziców), już wykolejona grupa rówieśnicza czy agresja w mass mediach,
2. Czynniki podmiotowe – związane z osobą nieletniego, np. nadpobudliwość, niestabilność emocjonalna, agresywność, lękowość, niska samoocena, cechy psychopatyczne, niepełnosprawność intelektualna, niepowodzenia szkolne, nadużywanie substancji psychoaktywnych czy wysoki stopień niewrażliwości emocjonalno-społecznej (Corrado i in., 2015; Mahler i in., 2017).

W oparciu o powyższe należy zwrócić uwagę na procesualny charakter społecznego nieprzystosowania. Najwcześniejsze jego objawy zwykle są uznawane przez najbliższe otoczenie za mało znaczące lub niegroźne trudności wychowawcze i pomijane, a w konsekwencji eskalują one do poważniejszych i utrwalających się zaburzeń procesu socjalizacji i zmian w osobowości młodego człowieka.

Za pierwsze ważne symptomy demoralizacji nieletnich uważa się opuszczanie zajęć szkolnych bez wiedzy bądź za zgodą rodziców, czyli wagarowanie. Pierwsze, to jest przebywanie poza szkołą i domem, uważa się za bardziej groźne dla procesu uspołeczniania dziecka, a ich bezsprzeczny związek z późniejszą przestępczością został potwierdzony w badaniach naukowych (Pospiszyl i Żabczyńska, 1985). Problemy edukacyjne wiążą się ze zwiększonym prawdopodobieństwem wystąpienia zachowań

agresywnych i częstszym recydywizmem (Vaughn i in., 2014). I odwrotnie, pozytywne doświadczenia szkolne jak i wsparcie rodziny stanowią czynnik ochronny, który pomaga zminimalizować zachowania przestępcze (Moffitt i in., 2011; Whitaker i in., 2015; Jędrzejewska, 2016).

Podobną korelację wykazano w przypadku zażywania i nadużywania środków psychoaktywnych, do których najczęściej należy alkohol oraz narkotyki, których zażywanie przez dzieci jednocześnie wpływa na inne zachowania patologiczne. Szczególne niebezpieczeństwo uzależnień u młodocianych obserwuje się najczęściej w przypadku patologii środowiska domowego, ale także zaburzeń kontaktów dziecka z innymi grupami, których jest członkiem (Malorny, 2016). Innym groźnym, a zarazem wieloczynnikowym elementem w procesie nieprzystosowania społecznego są ucieczki z domu rodzinnego. Towarzyszący im brak kontroli rodzicielskiej może utrwalać zachowania społecznie nie przystosowawcze (Biel, 2011). Inną grupą zachowań polegających na okazywaniu jawnej wrogości (np. bójki), intencjonalnym krzywdzeniu innych osób (np. bicie) bądź destrukcji mienia jest agresja. Najczęściej jej źródła również tkwią w środowisku rodzinnym, niezaspokajającym emocjonalnych potrzeb dziecka, surowo karzącym, tolerującym czy wręcz wzmacniającym jego agresję. Nie bez znaczenia jest także czerpanie wzorców ze środowiska rówieśniczego. Najpoważniejszym przejawem zaburzeń rozwoju społecznego dziecka jest przestępczość. W społeczeństwie utworzono właściwe instytucje, których celem jest przeprowadzenie resocjalizacji. Wśród osób, które zajmują się realizacją funkcji resocjalizacji znajdują się psychologowie, pedagodzy, a nawet księża, w zależności od tego jaki jest typ danej zbiorowości, w której funkcjonuje człowiek (Bernasiewicz, 2015). To także wszelkie działania prewencyjne, które mają uchronić człowieka przed działaniem, które pozostaje w sprzeczności z zasadami i normami danej społeczności (Kalinowska, 2020). Podejmowane działania mogą mieć charakter resocjalizacji prowadzonej w środowisku otwartym (Mielczarek, 2020).

Konopczyński (2014) dostrzega w tym zakresie wagę readaptacji. W jego ocenie prawidłowo przebiegająca readaptacja społeczna powinna prowadzić do reintegracji z rodziną. Były wychowanek ma powrócić do swojej rodziny, aby włączyć się i budować relację dając coś z siebie, a nie korzystać jedynie ze wsparcia materialnego i emocjonalnego. Reintegracja może być szczególnie trudna, jeśli powrót wychowanka do środowiska rodzinnego lub społecznego nie sprzyja pozytywnym zmianom. W tym przypadku właściwa reintegracja zaczyna się od podjęcia próby opuszczenia tego

środowiska, co często oznacza pokonanie dużych przeszkód materialnych i społecznych. Jednym z głównych problemów reintegracji wychowanków jest ubóstwo. Jest to czynnik, który obniża efektywność programów edukacyjnych czy terapeutycznych i determinuje życie dzieci, młodzieży oraz dorosłych (Neagu, 2019).

Należy jednak pamiętać, że izolacja stanowi dużą barierę w powrocie do życia codziennego, ponieważ jednostka jest poddana ograniczeniom, które wywołują liczne dolegliwości emocjonalne jak i przyzwyczajenie do życia w izolacji, rozpadem więzi rodzinnych oraz utratą kompetencji społecznych, co niejednokrotnie przekłada się na recydywę (Lambie i Randell, 2013; Wilczyński, 2021). Adaptacja nieodzownie łączy się ze zmianą, która może być czynnikiem silnie stresogennym. Powrót do środowiska otwartego, zderzenie z nie zawsze łatwą codziennością. Sposób radzenia sobie z trudnymi okolicznościami zależy jest od czynników osobowościowych (wewnętrznych) jak i środowiskowych (zewnętrznych) (Fidelus, 2022). Nie bez znaczenia pozostaje więc problem etykietowania, piętnowania, autostygmatyzacji i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych, które determinują ich społeczną percepcję (Chomczyński, 2015), a także ich znacznie gorsze zdrowie psychiczne niż populacji ogólnej (Fazel i Danesh, 2002). Trzeba uwzględnić wiele czynników odnoszących się zarówno do funkcjonowania w placówce, jak i poza nią. Jak pokazują badania, upór, wytrwałość wychowawców i wsparcie poszczególnych instytucji są pomocne w procesie resocjalizacji (Włodarczyk-Madejska, 2020), który ma zmierzać do kształtowania się umiejętności adaptacyjnych/readaptacyjnych. Umiejętności te mają być zgodne zarówno z normami jak i wartościami przyjętymi w określonym społeczeństwie oraz wewnętrznymi odczuciami i potrzebami jednostki podejmującej te działania (Fidelus, 2022). Ponadto niezwykle ważne dla prawidłowego funkcjonowania psychofizycznego jest kontekst rodzinny i utrzymywanie kontaktów z bliskimi (Kiliszek, 2016; Iwański, Jarzębińska i Leszko, 2021).

Konopczyński (2022) mówi o nowym rozumieniu istoty procesu resocjalizacji, która stoi w opozycji do tradycyjnych sposobów oddziaływań resocjalizacyjnych, które opierają się na korekcji, psychokorekcji czy socjokorekcji postaw i zachowań jednostek nieprzystosowanych społecznie. Mowa o „twórczej resocjalizacji”, która zajmuje się procesami twórczymi człowieka. W koncepcji twórczej resocjalizacji występują trzy istotne zagadnienia:

- twórczość rozumiana jako efekt rozwoju i pracy strukturalnych czynników poznawczych oraz twórczych,

- resocjalizacja, która stanowi twórczą zmianę wizerunku społecznego,
- tożsamość – kreowanie jej nowych, alternatywnych parametrów pozwala jednostce pełnić akceptowane role życiowe i społeczne.

Taka wizja resocjalizacji pozwala wierzyć, że poprzez rozwój kompetencji, umiejętności osobowych, społecznych czy zawodowych wychowanków przywróci się im wiarę we własne siły, wzmocni samoocenę, obniży wskaźnik lęku, doprowadzi do rozwoju struktur poznawczych i twórczych.

4.2. Resocjalizacja instytucjonalna nieletnich

W przypadku dzieci i młodzieży, które wymagają wysokospecjalistycznych i zaplanowanych na ich potrzeby oddziaływań wychowawczych najczęściej wskazywane są dwa typy resocjalizacji instytucjonalnej: otwarta i zamknięta. W pierwszej z nich wymienia się młodzieżowe ośrodki wychowawcze, zaś w drugiej – zakłady poprawcze. Sąd dysponuje jeszcze innymi środkami, które można zastosować wobec nieletnich w zależności od stopnia demoralizacji oraz skali popełnionego czynu (Siemionow, 2022). Oprócz ograniczania recydywy, wymiar sprawiedliwości za cel stawia resocjalizację nieletnich, aby umożliwić im ponowną integrację ze społeczeństwem. W związku z tym poprawa jakości życia, zwłaszcza po , jest ważnym celem leczenia (De Ruigh i in., 2019). W obecnych czasach resocjalizacja ma charakter wysoce integracyjny, gdyż angażuje nie tylko organy urzędowe, ale także instytucje, które przyczyniają się do edukacji czy zdrowia wychowanków. Ma to miejsce od momentu postanowienia sądowego do czasu spełnienia wszystkich form kary, tak aby jednostka mogła ponownie zintegrować się ze swoją rodziną i społeczeństwem (Neagu 2019).

W następnych rozdziałach zostanie omówione zagadnienie resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich, środki wychowawcze i ich charakterystyka, środki poprawczy oraz zakłady poprawcze w oparciu m.in. o następujące **akty prawne**:

- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2020 r. poz. 1444).
- Ustawa z dnia 09 czerwca 2022 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700 t.j.).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1897).

4.2.1. Środki wychowawcze i ich charakterystyka

Polska praktyka sądowo-resocjalizacyjna przewiduje szeroki wachlarz działań mających na celu przeciwdziałanie oraz zwalczanie demoralizacji i przestępczości nieletnich (tj. osób do ukończenia 18 r.ż.), a także tworzenie warunków powrotu do normalnego życia nieletnim, którzy popadli w konflikt z prawem bądź z zasadami współżycia społecznego. Poprzez te działania wspiera się jednocześnie funkcję opiekuńczo-wychowawczą i poczucie odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa.

Jako warunek prowadzenia w stosunku do nieletniego postępowania w sprawie o demoralizację przyjęto dolną granicę wieku na poziomie ukończonych 10 lat – w przypadku postępowań o demoralizację. Z kolei postępowania w sprawach o czyny karalne mogą być prowadzone wobec osób, które dopuściły się takiego czynu po ukończeniu 13 lat, ale przed ukończeniem 17 lat.

Wobec nieletniego mogą być stosowane środki wychowawcze, środek leczniczy oraz środek poprawczy. Kara może być orzeczona tylko w przypadkach określonych w ustawie, jeżeli inne środki nie są w stanie zapewnić resocjalizacji nieletniego. Wykonywanie środków wychowawczych, środka leczniczego lub środka poprawczego wobec osób, względem których środki te zostały orzeczone, ma miejsce nie dłużej niż do ukończenia przez te osoby 21 r.ż.

Istnieje możliwość zastosowania różnych środków wobec nieletnich w przedziale wiekowym 10–13 lat. W takim przypadku sąd może zastosować nie tylko środki wychowawcze, ale także wybrane środki lecznicze, polegające na umieszczeniu nieletniego w zakładzie leczniczym i objęciu go opieką psychiatryczną lub leczeniem uzależnień.

Wobec nieletniego, o którym mowa w ust. 2, art.15 sąd rodzinny może orzec środek wychowawczy, jeżeli sposób i okoliczności popełnienia czynu karalnego, właściwości i warunki osobiste nieletniego oraz jego postawa i zachowanie uzasadniają przypuszczenie, że środek wychowawczy okaże się skuteczny lub rokuje resocjalizację nieletniego⁶.

Zgodnie z art. 6 Ustawy z dnia 09 czerwca 2022 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700 t.j.). Wobec nieletnich sąd rodzinny może środki wychowawcze:

⁶ Ustawa z dnia 09 czerwca 2022 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700 t.j.)

- 1) upomnienie;
- 2) zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody w całości albo w części, do zadośćuczynienia za doznaną krzywdę, do wykonania prac społecznych, do przeproszenia pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestniczenia w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym, w szczególności terapii uzależnień, psychoterapii, psychoedukacji, lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, do powstrzymania się od kontaktowania się z pokrzywdzonym lub innymi osobami w określony sposób lub do zaniechania używania substancji psychoaktywnej;
- 3) nadzór odpowiedzialny rodziców albo opiekuna nieletniego;
- 4) nadzór organizacji społecznej, w tym organizacji pozarządowej, której celem statutowym jest praca z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, zapobieganie demoralizacji nieletnich lub pomoc w readaptacji społecznej nieletnich, pracodawcy albo osoby godnej zaufania udzielających poręczenia za nieletniego;
- 5) nadzór kuratora sądowego;
- 6) skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej, w tym organizacji pozarządowej, lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją;
- 7) zakaz prowadzenia wszelkich pojazdów albo pojazdów określonego rodzaju;
- 8) przepadek przedmiotów pochodzących z czynu zabronionego, przepadek przedmiotów, które służyły lub były przeznaczone do popełnienia czynu zabronionego, przepadek równowartości przedmiotów pochodzących z czynu zabronionego lub przedmiotów, które służyły lub były przeznaczone do popełnienia czynu zabronionego, przepadek przedmiotów, których wytwarzanie, posiadanie, obrót, przesyłanie, przenoszenie, przewóz lub przechowywanie jest zabronione, przepadek przedsiębiorstwa albo jego równowartości, przepadek korzyści

majątkowej albo jej równowartości lub przepadek przedmiotów czynów zabronionych;

- 9) umieszczenie w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej, która ukończyła szkolenie przygotowujące do sprawowania opieki nad nieletnim, zwanej dalej "rodziną zastępczą zawodową";
- 10) umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym;
- 11) umieszczenie w okręgowym ośrodku wychowawczym.

W sprawie nieletniego należy kierować się przede wszystkim jego dobrem, dążąc do osiągnięcia korzystnych zmian w osobowości i zachowaniu się nieletniego oraz zmiernając w miarę potrzeby do prawidłowego spełniania przez rodziców lub opiekuna ich obowiązków wobec nieletniego, uwzględniając przy tym interes społeczny.

Wobec nieletniego sąd może zastosować środek leczniczy jakim jest umieszczenie w zakładzie leczniczym, w którym są udzielane nieletnim świadczenia zdrowotne z zakresu opieki psychiatrycznej lub leczenia uzależnień, zwanym dalej "zakładem leczniczym". Zakład leczniczy powinien dysponować warunkami:

- 1) podstawowego zabezpieczenia;
- 2) wzmocnionego zabezpieczenia
- 3) maksymalnego zabezpieczenia. skazując odpowiedni dla nieletniego zakład leczniczy

Komisja do spraw środka leczniczego dla nieletnich bierze pod uwagę:

- stan zdrowia psychicznego, fizycznego i somatycznego nieletniego;
- uzależnienie nieletniego;
- związek pomiędzy zaburzeniami psychicznymi a zachowaniami niebezpiecznymi;
- przebieg i wyniki dotychczasowego leczenia lub rehabilitacji;
- szczególne wskazania do postępowania leczniczego lub rehabilitacyjnego;
- miejsce zamieszkania albo pobytu nieletniego, chyba że ze względów zdrowotnych lub organizacyjnych nie jest to możliwe

Sąd rodzinny może zastosować środek wychowawczy, jeżeli sposób i okoliczności popełnienia czynu karalnego, właściwości i warunki osobiste nieletniego, jego postawa i zachowanie uzasadniają przypuszczenie, że środek wychowawczy okaże się skuteczny lub rokuje jego resocjalizację. Tyle że musi to zostać uzasadnione.

4.2.2. Środek poprawczy

Zakład poprawczy (ZP), potocznie poprawczak to specjalna placówka resocjalizacyjna dla nieletnich od 10 do 21 roku życia, skierowanych ze schroniska dla nieletnich. Zapewnia naukę i kształcenie zawodowe, zajęcia kulturalno – oświatowe i sportowo – rekreacyjne. Zakład Poprawczy to środek poprawczy (art.6 pkt 10 ustawy o postępowaniu w spr. nieletnich), ponieważ postrzegany jest jako najbardziej zaawansowana forma oddziaływań instytucjonalnych. To ostatnia z możliwych form pracy z jednostkami wobec których dotychczasowe oddziaływania resocjalizacyjne nie były skuteczne (Przybyliński, 2008).

Najdolegliwszy środek izolacyjny, jakim jest umieszczenie w ośrodku poprawczym, można orzec tylko w wyjątkowych, przewidzianych przez prawo przypadkach. Przesłanki zastosowania tego środka zostały określone w art. 15 ust. 1 i 2 ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z dnia 9 czerwca 2022 r.. Sąd może określić rodzaj zakładu poprawczego, w którym ma być wykonywany ten środek. W przypadku dopuszczenia się przez nieletniego czynu karalnego określonego w art. 10 § 2 ustawy, sąd rodzinny musi orzec umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym, jeśli dopuścił się on czynów karalnych określonych w Kodeksie karnym, takich jak:

- art. 134 (zamach na życie prezydenta)
- art. 148 par. 1, 2 lub 3 (zabójstwo, zabójstwo ze szczególnym okrucieństwem, zabójstwo więcej niż jednej osoby),
- art. 156 par. 1 lub 3 (ciężki uszczerbek na zdrowiu), art. 163 par. 1 lub 3 (sprowadzenie zdarzenia powszechnie niebezpiecznego - np. pożar),
- art. 166 (zawładnięcie samolotem lub statkiem),
- art. 173 par. 1 lub 3 (katastrofa w ruchu lądowym),
- art. 197 par. 3 lub 4 (zgwałcenie, zgwałcenie ze szczególnym okrucieństwem),
- art. 223 par. 2 (czynna napaść na funkcjonariusza publicznego, ale jeśli efektem jest ciężki uszczerbek na zdrowiu),
- art. 252 par. 1 lub 2 (wzięcie zakładnika),
- art. 280 (rozbój)⁷.

W przypadku czynów karalnych konieczne jest zastosowanie wobec nieletniego szczególnych sposobów i warunków wychowawczego oddziaływania. W takiej sytuacji

⁷ <https://jawor.policja.gov.pl/dja/aktualnosci/bieza/90630,Odpowiedzialnosc-karna-nieletnich-w-swietle-ustawy-z-2022-roku.html>

wprowadza się obowiązek zarządzenia przez sąd rodzinny badania nieletniego przez co najmniej dwóch biegłych lekarzy psychiatrów. Uzasadnieniem potrzeby obligatoryjnego badania psychiatrycznego nieletniego jest w tym wypadku okoliczność popełnienia najpoważniejszych czynów karalnych, co może przełożyć się na konieczność zastosowania art. 15 ust. 6, czyli dodatkowego orzeczenia o przedłużeniu wykonywania środka poprawczego lub zagrożenia takim przedłużeniem. Odpowiednie zdiagnozowanie nieletniego istotne jest również z punktu widzenia ewentualnego zastosowania środka leczniczego, a nie tylko poprawczego. W uzasadnionych, rokusujących poprawę przypadkach sąd może odstąpić od tego środka poprawczego i zastosować środki wychowawcze. Z kolei w sytuacji, gdy nieletniego cechuje wysoki stopień demoralizacji, a rodzaj czynu karalnego, sposób i okoliczności jego popełnienia, właściwości i warunki osobiste nieletniego, jego postawa i zachowanie oraz przebieg dotychczasowego procesu resocjalizacji przemawiają za przedłużeniem środka poprawczego, sąd może po ukończeniu przez nieletniego 21 lat, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez nieletniego 24 lat, jako celowe i potrzebne dla jego pełnej resocjalizacji. Co więcej, w przypadku wszystkich, którzy opuszczają zakład poprawczy, sąd może zastosować inne środki karne – nadzór kuratora, zobowiązanie do kontynuacji terapii.

Organizacja i funkcjonowanie okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych, schronisk dla nieletnich, ich rodzaje, szczegółowe zasady dotyczące przenoszenia, kierowania, przyjmowania, zwalniania, pobytu, nadzór nad nimi oraz nadzór pedagogiczny został określony w Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1897).

Ustawodawca podkreślił, iż organizacja i system wychowawczy w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, schroniskach dla nieletnich oraz w zakładach poprawczych winny zapewniać możliwość indywidualnego oddziaływania na nieletnich zgodnie z ich osobowością i potrzebami wychowawczymi. Organizują również nauczanie ogólnokształcące i zawodowe, działalność kulturalno-oświatową, sportową, mającą na celu rozwijanie aktywności społecznej nieletnich i wdrożenie ich do pracy społecznie użytecznej, a także dostęp do świadczeń zdrowotnych.

Według danych resortu sprawiedliwości obecnie funkcjonuje 31 placówek izolacyjnych dla nieletnich, w tym 4 dla dziewcząt, tj.: 27 zakładów poprawczych oraz 14 schronisk dla nieletnich, przy czym 4 to tylko Schroniska dla Nieletnich, 17 to zakłady

poprawcze, a pozostałe są placówkami łączonymi (ZP i SdN). Dysponują one 1729 miejscami, w tym 1539 dla chłopców oraz 190 dla dziewcząt. W schroniskach dla nieletnich może przebywać 452 nieletnich, a w zakładach poprawczych – 1277⁸.

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 kwietnia 2023 r. w sprawie utworzenia zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich na podstawie art. 343 ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. poz. 1700) zarządzono utworzenie następujących zakładów poprawczych:

1. otwarty Zakład Poprawczy w Koszalinie, ul. 4 Marca 36, 75-708 Koszalin, województwo zachodniopomorskie, z limitem 60 miejsc dla chłopców;
2. półotwarte:
 - a. Zakład Poprawczy w Barczewie, ul. Wojska Polskiego 2, 11-010 Barczewo, województwo warmińsko-mazurskie, z limitem 20 miejsc dla chłopców,
 - b. Zakład Poprawczy w Białymstoku, ul. 42 Pułku Piechoty 117, 15-181 Białystok, województwo podlaskie, z limitem 48 miejsc dla chłopców,
 - c. Zakład Poprawczy w Gdańsku-Oliwie, ul. Polanki 122, 80-308 Gdańsk, województwo pomorskie, z limitem 30 miejsc dla chłopców,
 - d. Zakład Poprawczy w Głogowie, ul. Obrońców Pokoju 19, 67-200 Głogów, województwo dolnośląskie, z limitem 48 miejsc dla chłopców,
 - e. Zakład Poprawczy w Kcyni, ul. Jana Kantego 1, 89-240 Kcynia, województwo kujawsko-pomorskie, z limitem 60 miejsc dla chłopców,
 - f. Zakład Poprawczy w Konstantynowie Łódzkim, ul. Ignacew 9, 95-050 Konstantynów Łódzki, województwo łódzkie, z limitem 48 miejsc dla chłopców,
 - g. Zakład Poprawczy w Mrozach, ul. Leśna 8, 05-320 Mrozy, województwo mazowieckie, z limitem 30 miejsc dla dziewcząt,
 - h. Zakład Poprawczy w Ostrowcu Świętokrzyskim, ul. Długa 10, 27-400 Ostrowiec Świętokrzyski, województwo świętokrzyskie, z limitem 50 miejsc dla chłopców,
 - i. Zakład Poprawczy w Poznaniu, ul. Wągrowska 9, 61-369 Poznań, województwo wielkopolskie, z limitem 72 miejsc dla chłopców,
 - j. Zakład Poprawczy w Raciborzu, ul. Adamczyka 14, 47-400 Racibórz, województwo śląskie, z limitem 44 miejsc dla chłopców,
 - k. Zakład Poprawczy w Świdnicy, ul. Sprzymierzeńców 1–2, 58-100 Świdnica, województwo dolnośląskie, z limitem 48 miejsc dla chłopców,

⁸ <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> (14.01.2022 r.).

- l. Zakład Poprawczy w Świeciu, ul. Sądowa 12, 86-100 Świecie, województwo kujawsko-pomorskie, z limitem 24 miejsc dla chłopców,
- m. Zakład Poprawczy w Tarnowie, ul. Klikowska 101, 33-100 Tarnów, województwo małopolskie, z limitem 36 miejsc dla chłopców,
- n. Zakład Poprawczy w Zawierciu, ul. Mrzygłodzka 35, 42-400 Zawiercie, województwo śląskie, z limitem 50 miejsc dla dziewcząt;
3. zamknięty Zakład Poprawczy w Nowem, ul. Bydgoska 4, 86-170 Nowe, województwo kujawsko-pomorskie, z limitem 32 miejsc dla chłopców;
4. o wzmożonym nadzorze wychowawczym:
 - a. Zakład Poprawczy w Grodzisku Wielkopolskim, ul. Bukowska 18, 62-065 Grodzisk Wielkopolski, województwo wielkopolskie, z limitem 24 miejsc dla chłopców,
 - b. Zakład Poprawczy w Trzemesznie, ul. Mickiewicza 35, 62-240 Trzemeszno, województwo wielkopolskie, z limitem 24 miejsc dla chłopców;
5. dla nieletnich, którzy ukończyli 21 lat Zakład Poprawczy w Barczewie, ul. Wojska Polskiego 2, 11-010 Barczewo, województwo warmińsko-mazurskie, z limitem 12 miejsc dla chłopców.

Jak zauważa Grzesiak (2020) istotą dyskursu naukowego, która wynika z międzydiscyplinarnych analiz teoretycznych czy empirycznych, są możliwości oraz ograniczenia teorii i praktyki penitencjarnej wyrażane w opiniach na temat efektywności instytucjonalnych form oddziaływań resocjalizacyjnych. Mimo tak zróżnicowanej oferty resocjalizacyjnej z refleksją i uwagą należy przyjrzeć się badaniom prowadzonym na młodzieży nieprzystosowanej społecznie objętych oddziaływaniami wychowawczymi i resocjalizacyjnymi. Ostrihanska (1997) prezentuje dane świadczące o wpływie instytucji poprawczych na pogłębianie się procesu nieprzystosowania społecznego u 49% osób. Ponadto kolejnym etapem w procesie społecznej marginalizacji są doświadczane trudności emocjonalne, społeczne i środowiskowe po wyjściu na wolność. Na skutek przebywania w izolacji mogą się one intensyfikować (Kacprzak i Kudlińska, 2014).

Dlatego też obecnie podkreśla się konieczność uwzględniania w ramach oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych zróżnicowania populacji nieletnich, stopnia i rodzaju zaburzeń w ramach wieloaspektowego funkcjonowania człowieka: biologicznego, społecznego, psychicznego i duchowego, bezwzględne włączenia do tych oddziaływań samego młodocianego, środowiska rodzinnego i lokalnego, a także odpowiednio wczesnej interwencji (Ostrowska, 2016).

4.2.3. Rodzaje i zadania zakładów poprawczych

W 1932 r. został uchwalony kodeks karny, który zrodził konieczność podzielenia istniejących, wychowawczo – poprawczych zakładów, na wychowawcze i poprawcze, jak również konieczność utworzenia kolejnych zakładów. Pod koniec 1938 r. działało w Polsce osiem zakładów poprawczych przeznaczonych dla chłopców i trzy – dla dziewcząt.

Druga wojna światowa przerwała działalność zakładów; po jej zakończeniu, w 1946 r. formalnie utworzono trzy zakłady poprawcze dla chłopców, które były podporządkowane Ministerstwu Bezpieczeństwa Publicznego a ich funkcjonowanie w zasadzie niczym się nie różniło od funkcjonowania więzień. W 1946 r. zakłady poprawcze zostały przejęte przez Ministerstwo Sprawiedliwości. 10 lat później, funkcjonowało w Polsce 20, a w końcu lat 70-tych - niemal 40 zakładów poprawczych, przy czym nie tylko rozbudowana była sieć tych zakładów, lecz również poprawiano panujące w nich warunki higieniczno i sanitarne. Zakłady posiadające najgorsze warunki lokalowe były rozwiązywane, do innych z kolei wprowadzono specjalistów z zakresu psychologii i psychiatrii, którzy aktywnie uczestniczyli w procesie resocjalizacji młodych chłopców. Istniejące już zakłady zostały oprofilowane ze względu na płeć, wiek, stopień rozwoju umysłowego i wykolejenia społecznego oraz stan zdrowia psychicznego. W latach 70-tych w Polsce funkcjonowały poniższe rodzaje zakładów poprawczych:

- oddzielne zakłady dla dziewcząt oraz chłopców w przedziale wiekowym od 13-15 lat oraz o normalnym rozwoju umysłowym,
- zakłady dla dziewcząt powyżej 15 roku życia, o normalnym rozwoju umysłowym,
- zakłady dla chłopców powyżej 15 roku życia, o normalnym rozwoju umysłowym oraz niezbyt głębokim stopniu wykolejenia społecznego,
- zakłady dla chłopców ze znacznymi opóźnieniami w nauce (nieupośledzonych umysłowo),
- zakłady dla chłopców z głębokim wykolejeniem społecznym (zakłady specjalne o surowym rygorze),
- oddzielne zakłady dla dziewcząt oraz chłopców upośledzonych umysłowo (zakłady specjalne z odpowiednimi szkołami),
- zakłady dla chłopców ze stwierdzonymi odchyleniami psychicznymi (zakłady typu leczniczo - wychowawczego).

Praca oraz zasady pobytu nieletnich w zakładach przebiegały według tymczasowo uchwalonego w 1951 r. regulaminu zakładów poprawczych, zastąpionego nowym regulaminem dopiero w 1983 roku. Zakład poprawczy stanowi najsurowszy środek, jaki może być zastosowany w stosunku do nieletnich, a decyzja o jego wykonaniu zapada w sytuacji, gdy wcześniej zastosowane środki wychowawcze nie osiągnęły zamierzonych celów, a więc określonych zmian w postawach i zachowaniu nieletniego. Innymi powodami umieszczenia nieletnich w zakładzie poprawczym są: wysoki stopień demoralizacji oraz przypuszczenie, iż łagodniejsze środki nie odniosą zamierzonych skutków⁹.

Na podstawie rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich będącego aktem wykonawczym do ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. poz. 1700) w Polsce wyodrębnia się trzy grupy zakładów poprawczych.

Głównym celem i zadaniem zakładów poprawczych jest resocjalizacja nieletnich, zakładająca zmianę ich postaw w kierunku społecznie pożądanym oraz zapewniającym im prawidłowy rozwój osobowości, jak również kształtowanie pozytywnych zainteresowań i motywacji oraz odpowiedniego systemu wartości i przestrzegania ustalonych zasad współżycia.

Zadania te realizowane są poprzez następujące działania wychowawcze:

- nauczanie
- wychowanie
- przygotowanie do zawodu
- organizacja wolnego czasu

Oprócz wyżej wymienionych, zakłady poprawcze realizują następujące cele szczegółowe:

- eliminacja czynników wywołujących zaburzone stany osobowości
- kształtowanie odpowiednich stanów osobowości poprzez likwidację negatywnych zmian wywołanych wspomnianymi wyżej czynnikami
- utrwalenie uzyskiwanych rezultatów resocjalizacji
- inspirowanie jednostek do samowychowania

W toku postępowania wobec nieletnich stosuje się środki o charakterze izolacyjnym w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym lub w schronisku dla nieletnich.

⁹ <https://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/zaklady-poprawcze-schroniska-dla-nieletnich/>

A. Zakłady poprawcze dzielą się na:

1. Resocjalizacyjne

- otwarte – młodzieżowe ośrodki adaptacji społecznej
- półotwarte,
- zamknięte,
- o wzmożonym nadzorze wychowawczym,
- dla nieletnich, którzy ukończyli 21 lat.

2. resocjalizacyjno – rewalidacyjne,

3. resocjalizacyjno – terapeutyczne,

4. readaptacyjne.

B. Schroniska dla nieletnich dzielą się na:

1. Zwykłe

2. interwencyjne.

W zakładach poprawczych wobec nieletnich realizuje się system wychowawczy:

1. resocjalizacyjny;

2. resocjalizacyjno-rewalidacyjny;

3. resocjalizacyjno-terapeutyczny.

W zakładzie poprawczym dla nieletnich, którzy ukończyli 21 lat realizuje się system zintegrowanych oddziaływań mających na celu zmotywowanie nieletniego do współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego.

Zakład poprawczy otwarty jest przeznaczony dla nieletnich, którzy:

- wyrażają wolę uczestniczenia w procesie resocjalizacji i których postawa oraz zachowanie w schronisku dla nieletnich za tym przemawia;
- swoją dotychczasową postawą oraz zachowaniem po orzeczeniu środka poprawczego wskazują na duże prawdopodobieństwo, że będą poddawać się procesowi resocjalizacji;
- są umieszczeni w innym zakładzie poprawczym, a których postawa, zachowanie lub wskazania zespołu diagnostyczno-korekcyjnego przemawiają za umieszczeniem w zakładzie poprawczym otwartym.

Zakład poprawczy półotwarty jest przeznaczony dla nieletnich, którzy:

- ze względu na czyny karalne, których się dopuścili, i niekorzystne zmiany zachowania nie dają podstaw do umieszczenia ich w zakładzie poprawczym otwartym;
- są umieszczeni w zakładzie poprawczym otwartym, a których postawa oraz zachowanie nie uzasadnia dalszego pobytu w tym zakładzie;
- są umieszczeni w zakładzie poprawczym zamkniętym albo w zakładzie poprawczym o wzmożonym nadzorze wychowawczym, a których postawa, zachowanie lub wskazania zespołu diagnostyczno-korekcyjnego przemawiają za umieszczeniem w zakładzie poprawczym półotwartym.

Zakład poprawczy zamknięty jest przeznaczony dla nieletnich, którzy:

- ze względu na czyny karalne, których się dopuścili, i niekorzystne zmiany zachowania nie dają podstaw do umieszczenia ich w zakładzie poprawczym otwartym albo zakładzie poprawczym półotwartym;
- swoją postawą lub zachowaniem podczas pobytu w schronisku dla nieletnich lub w zakładzie poprawczym innego rodzaju dają podstawy do umieszczenia ich w zakładzie poprawczym zamkniętym, lub co najmniej dwukrotnie uciekali ze schroniska dla nieletnich lub z zakładów poprawczych innego rodzaju.

Zakład poprawczy o wzmożonym nadzorze wychowawczym jest przeznaczony dla nieletnich, którzy:

- ukończyli 16 lat, a w wyjątkowych przypadkach ukończyli 15 lat, i wymagają wzmożonych oddziaływań wychowawczych lub terapeutycznych lub
- dopuścili się czynu karnego określonego w art. 134, art. 148 § 1, 2 lub 3, art. 156 § 1 lub 3, art. 163 § 1 lub 3, art. 166, art. 173 § 1 lub 3, art. 197 § 3 lub 4, art. 223 § 2, art. 252 § 1 lub 2 lub w art. 280 Kodeksu karnego.

Szczególnością organizacyjną zakładów poprawczych są hostele, które stanowią dział zakładu poprawczego albo grupę wychowawczą w zakładzie poprawczym lub jednostkę organizacyjną poza zakładem poprawczym prowadzoną przez organizację pozarządową, której celem działania jest pomoc w readaptacji społecznej nieletnich. Nieletni umieszczony w hostelu jest nadal wychowankiem zakładu poprawczego, ale ma zapewnioną pomoc w usamodzielnieniu się lub przygotowaniu do zwolnienia z zakładu poprawczego. Jednocześnie hostele zapewniają całodobową opiekę wychowawczą i miejsce zamieszkania, zwłaszcza jeśli nie jest wskazany powrót wychowanka do środowiska.

W zakładzie poprawczym prowadzi się proces resocjalizacji nieletniego w oparciu o indywidualną diagnozę i indywidualny plan resocjalizacji, opracowany przez pedagoga i psychologa z udziałem nieletniego i innych pracowników zakładu. Indywidualny plan resocjalizacji modyfikuje się wraz z przebiegiem procesu resocjalizacji nieletniego, nie rzadziej niż raz na 6 miesięcy. Z kolei wszelkie działania resocjalizacyjne prowadzi się na podstawie rocznego planu pracy, który realizuje cele wychowawcze zakładu poprzez udzielanie każdemu wychowankowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz psychiatrycznej w formie psychoedukacji, zajęć specjalistycznych (korekcyjnych, wyrównawczych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), porad, konsultacji i warsztatów oraz działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach zagrożeń i kryzysowych. Realizowana jest także praca z rodzicami wychowanków poprzez pomoc psychologiczno-pedagogiczną polegającą na wspieraniu ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej wychowankom.

Należy zwrócić uwagę na pierwsze dni w placówce, które są wyzwaniem dla nowego wychowanka. To etap poznawania nowego środowiska społecznego i szansa na odnalezienie się w nim, a także czas na przyjęcie strategii, ocenę własnych możliwości, zbudowanie pozycji. Dla pracowników pedagogicznych zakładu poprawczego jak i wychowanka, to także ważny moment i szansa na nawiązanie wzajemnej relacji. Konsekwencją przeoczenia lub zaniechania może być utrata podobnej szansy w przyszłości, a rolę mentora, autorytetu i sprzymierzeńca odegrają wychowankowie placówki (Dobijański, 2022)

Rozdział V. Problematyka badań własnych

5.1. Cel, przedmiot i zakres badań

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej była próba wskazania i opisanie różnic oraz podobieństw występujących między wychowankami domów poprawczych a ich niekaranymi rówieśnikami w zakresie obrazu samego siebie i samooceny. Ponadto w pracy tej podjęto próbę określenia znaczenia procesu resocjalizacji na autokrytykę wychowanków zakładów poprawczych. Ze względu na rozległy obszar tematyki badawczej w ramach niniejszej pracy przeprowadzone zostały dwa badania.

Głównym celem badania pierwszego było określenie różnic między wychowankami odbywającymi karę pozbawienia wolności a ich niekaranymi rówieśnikami w obszarze posiadanych przez nich zniekształceń poznawczych, samooceny oraz obrazu samego siebie. Z kolei w badaniu drugim analizie poddano postępy procesu resocjalizacji w kontekście zmian zachodzących w zakresie samooceny i obrazu samego siebie wśród wychowanków różnych rodzajów zakładów poprawczych.

5.1.1. Pytania i hipotezy badawcze

Ze względu na zaprezentowany powyżej przedmiot badań postawione zostały następujące pytania badawcze:

a) Badanie I

- 1) W jaki sposób wychowankowie zakładów poprawczych różnią się od ich niekaranych rówieśników w zakresie obrazu samego siebie i samooceny?
- 2) W jaki sposób wychowankowie zakładów poprawczych różnią się od ich niekaranych rówieśników w zakresie zniekształceń poznawczych?

b) Badanie II

- 3) W jaki sposób postępy w procesie resocjalizacji instytucjonalnej wiążą się z obrazem samego siebie i samooceną wychowanków zakładów poprawczych?
- 4) Czy rodzaj zakładu poprawczego ma związek ze zmianami w zakresie badanych zmiennych?

- 5) Czy istnieje związek między zmiennymi niezależnymi (tj. wykształcenie rodziców, sytuacja rodzinna, karalność rodziców) a obrazem samego siebie, samooceną i poznawczych zniekształceń wychowanków zakładów poprawczych?

Ze względu na dotychczasową wiedzę naukową w odpowiedzi na postawione powyżej pytania przyjęto następujące hipotezy badawcze:

a) Badanie I

H1: Zakłada się, że samoocena wychowanków zakładów poprawczych będzie niższa aniżeli ich niekaranych rówieśników.

H1.1. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych przejawiać będą niższe poczucie posiadania kompetencji, bycia kochanym, samokontroli oraz samoakceptacji moralnej w porównaniu do ich niekaranych rówieśników.

H1.2. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych nie będą różnić się od swoich niekaranych rówieśników w zakresie atrakcyjności i witalności.

H1.3. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych przejawiać będą większe nasilenie zdolności przywódczych i poczucia popularności w odniesieniu do rówieśników nie odbywających kary pozbawienia wolności.

H2: Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych będą charakteryzować się wyższym wskaźnikiem egotystycznych zniekształceń poznawczych w stosunku do ich niekaranych rówieśników.

H2.1. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych charakteryzować się będą wyższym natężeniem egocentryzmu, obwiniania innych, umniejszania, fatalizmu, negatywizmu, agresji, kłamstwa i kradzieży w porównaniu do ich rówieśników nie odbywających kary pozbawienia wolności.

H3: Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych będą charakteryzować się bardziej negatywnym obrazem samego siebie aniżeli ich niekarani rówieśnicy.

H3.1. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych posiadać będą niższą potrzebę opiekowania się, osiągnięć, porządku, rozumienia

siebie i innych, podporządkowania się, samokontroli, przystosowania osobistego oraz przywództwa w porównaniu do rówieśników nie odbywających kary pozbawienia wolności.

H3.2. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych nie będą różnić się od swoich niekaranych rówieśników w zakresie potrzeby zmiany, wytrwałości, doznawania opieki, poniżania się, gotowości do terapii, afiliacji, zaufania do siebie i ja idealnego.

H3.3. Zakłada się, że wychowankowie zakładów poprawczych posiadać będą wyższą potrzebę dominacji, kontaktów heteroseksualnych, autonomii, agresji, męskości i ekshibicjonizmu psychicznego w stosunku do rówieśników nie odbywających kary pozbawienia wolności.

b) Badanie II

H1. Zakłada się, że proces resocjalizacji będzie miał związek ze wzrostem samooceny wychowanków zakładów poprawczych.

H2. Zakłada się zmienność w czasie procesu resocjalizacji na pozytywne efekty w zakresie obrazu samego siebie wśród wychowanków zakładów poprawczych.

H3. Zakłada się, że rodzaj zakładów poprawczych (otwarte, półotwarte, zamknięte) będzie miał znaczenie w kontekście zmian w zakresie samooceny i obrazu samego siebie.

H3.1. Zakłada się, że wychowankowie zamkniętych zakładów poprawczych charakteryzować się będą najmniejszymi zmianami w zakresie samooceny i obrazu samego siebie.

5.1.2. Zmienne badawcze

Na potrzeby niniejszej rozprawy doktorskiej zmiennymi zależnymi, których pomiaru dokonywano w formie ilościowej Y były: Y1 wskaźnik samooceny, Y2 wskaźnik negatywnego i pozytywnego obrazu samego siebie, Y3 wskaźnik zniekształceń poznawczych. Zmiennymi niezależnymi różnicującymi grupy badawcze były: X1 doświadczenie kary pozbawienia wolności (badanie I), X2 postęp w procesie resocjalizacji (badanie II), X3 rodzaj zakładu poprawczego (badanie II).

5.2. Metody i narzędzia badawcze

5.2.1. Poziom zniekształceń poznawczych

Do pomiaru zniekształceń poznawczych zastosowany został Kwestionariusz HIT „Jak myślę” autorstwa Gibbs, Barriga, Pottera i Liau (2001). Kwestionariusz HIT wykorzystywany jest do pomiarów egotystycznych zniekształceń poznawczych, zarówno w badaniach indywidualnych, jak i grupowych. Składa się on z 54 stwierdzeń przypisanych kolejno do 4 kategorii zniekształceń poznawczych (egocentryzmu, obwiniania innych, umniejszania/niewłaściwego nazywania, fatalizmu) oraz 4 kategorii wskaźników behawioralnych (negatywizmu-nieposłuszeństwa, agresji fizycznej, kłamstwa, kradzieży). W celu uzyskania pełniejszej analizy przypadku narzędzie to umożliwi także sporządzenie 3 skal zbiorczych, tzw. skali jawnej, ukrytej oraz ogólnej. Wyniki na skali jawnej, średniej skal negatywizmu-posłuszeństwa i agresji fizycznej, odpowiadają skłonnością do zachowań nastawionych na bezpośrednią konfrontację z ofiarą. Z kolei wyniki na skali ukrytej, średniej skal kradzieży i kłamstwa, obejmują wszelkie zachowania antyspołeczne nakierowane na uniknięcie bezpośredniej konfrontacji z ofiarą. Wynik ogólny jest natomiast średnim zestawieniem wszystkich 8 kategorii. W kwestionariuszu tym osoby badane udzielają swoich odpowiedzi na sześciopunktowej skali Likerta, na której 1 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, a 6 „całkowicie się zgadzam”.

Autorzy wykorzystanego w badaniu narzędzia podkreślają, że Kwestionariusz HIT charakteryzuje się wysoką zgodnością wewnętrzną określaną za pomocą współczynnika alfa Cronbacha. Podają oni, że dla skali jawnej i ukrytej rzetelność ta mieści się w przedziale od 0,83 do 0,94, a dla skali ogólnej w przedziale od 0,92 do 0,96.

5.2.2. Wskaźnik samooceny

Do pomiaru samooceny zastosowany został Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI autorstwa O'Briena i Epsteina (1988), w przekładzie Diany Fecenec (Fecenec, 2008). Kwestionariusz MSEI przeznaczony jest do pomiaru samooceny i wykorzystywany jest zarówno w celach naukowych, jak i diagnostycznych. Składa się on ze 116 pozycji testowych przypisanych kolejno do 11 kategorii, 3 odnoszących się bezpośrednio do poczucia własnej wartości i ogólnego poziomu samooceny (ogólnej samooceny, integracji tożsamości, obronnego wzmacniania samooceny) oraz 8 będących zbiorem komponentów dotyczących bardziej szczegółowych obszarów funkcjonowania (kompetencji, bycia kochanym, popularności, zdolności przywódczych, samokontroli,

samoakceptacji moralnej, aktywności fizycznej, witalności). W Kwestionariuszu MSEI osoby badane udzielają swoich odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta, w której 1 oznacza „całkiem nieprawdziwe”, a 5 „całkiem prawdziwe” informacje dotyczące się samego siebie.

Autorzy wykorzystanego w badaniu narzędzia podkreślają, że Kwestionariusz MSEI charakteryzuje się wysoką zgodnością wewnętrzną określaną za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wynoszącą dla większości skal wyniki z przedziału od 0,7 do 0,90.

5.2.3. *Obraz samego siebie*

Do pomiaru poziomu poszczególnych wymiarów obrazu samego siebie zastosowano Listę Przymiotnikową ACL autorstwa Gough i Heilbrun (1988) w polskiej adaptacji Zespołu Pracowni Testów Psychologicznych PTP. Lista przymiotnikowa ACL przeznaczona jest do pomiaru różnych aspektów osobowości. Wykorzystuje się ją zarówno w celach naukowych, jak i diagnostycznych. Składa się ona z 300 przymiotników pogrupowanych kolejno do 37 skal takich jak: skale potrzeb, skale tematyczne, skale analiz transakcyjnej, skale twórczości, skale inteligencji oraz skale kontrolne. Odpowiedzi osób badanych w Liście Przymiotnikowej ACL punktowane są za pomocą notacji -1;1, w której wartość -1 przypisywana jest przymiotnikom zaprzeczającym występowaniu danej potrzeby, a 1 przymiotnikom potwierdzającym występowanie danej potrzeby.

Autorzy wykorzystanego w badaniu narzędzia podkreślają, że jego zgodność wewnętrzną, wyznaczona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha, w przypadku większości analizowanych skal mieści się w przedziale od 0,8 do 0,95, a więc cechuje się wysoką zgodnością wewnętrzną.

5.3. Procedura badawcza

Badania przeprowadzane w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej odbywały się na terenie niemalże całej Polski. Ze względu na specyfikę podejmowanego zagadnienia badanie I kierowane było wyłącznie do wychowanków zakładów poprawczych oraz ich niekaranych rówieśników. W związku z powyższym do badania I zakwalifikowanych zostało 223 wychowanków otwartych (Studzieniec, Szubin), półotwartych (Barczewo, Gdańsk-Oliwa, Głogów, Jerzmanice Zdrój, Kcynia, Konstantynów Łódzki, Laskowiec, Ostrowiec Świętokrzyski, Poznań, Racibórz, Świdnica) i zamkniętych (Nowe) zakładów

poprawczych oraz 223 rówieśników nieodbywających kary pozbawienia wolności, odpowiadających im wiekiem i wykształceniem. Procedura badawcza omawianego badania polegała na wypełnieniu, w sposób indywidualny lub grupowy 3 kwestionariuszy badawczych. Badani w pierwszej kolejności proszeni byli o wypełnienie autorskiej ankiety zbierającej dane socjodemograficzne. Następnie badani proszeni byli o odniesienie się do stwierdzeń bądź pozycji testowych zawartych w Kwestionariuszu HIT „Jak myślę”, Wielowymiarowym Kwestionariuszu Samooceny MSEI oraz Liście Przymiotnikowej ACL.

Po roku od przeprowadzenia badania I wykonane zostało badanie II. Kierowane było ono wyłącznie do wychowanków zakładów poprawczych uczestniczących w badaniu I, aktualnie nadal odbywających karę pozbawienia wolności. Ze względu na zastosowane kryterium włączenia finalnie w badaniu II wzięło udział 186 uczestników. W ciągu roku sytuacja życiowa i formalna wychowanków zmieniła się, więc nie wszyscy wzięli udział w ponownej procedurze badania. Procedura badania II w porównaniu do procedury badawczej zastosowanej w badaniu I rozszerzona została o dokumentację wewnętrzną zakładów poprawczych dotyczącą postępów procesu resocjalizacji. Wskaźnik skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych oparty jest o system ekonomii punktowej. W ramach posiedzeń rad pedagogicznych pracownicy omawiają sposób funkcjonowania wychowanka i dokonują oceny ich postępów. Ocena ta przyjmuje formę punktową w skali 1-5 według następujących wartości: naganna, zadowolająca, dobra, bardzo dobra, wzorowa. Postęp resocjalizacyjny definiowany jest przez trzy podstawowe obszary:

- Zachowanie (np. umiejętność stosowania zwrotów grzecznościowych, szacunek wobec innych, dbanie o ubiór i higienę osobistą, wykonywanie poleceń, wywiązywanie się z ciszy nocnej, przestrzeganie regulaminu i zasad, sumienne wykonywanie obowiązków dyżurnego, właściwa postawa i poprawne zachowanie)
- Praca, nauka, aktywność (np. przestrzeganie przepisów p.poż i bhp, aktywność w trakcie zajęć edukacyjnych, dbanie o materiały do nauki/pracy)
- Życie w społeczeństwie (np. bycie pomocnym, uczynnym, życzliwym i przyjaznym, relacja oparta o współpracę i prawidłową komunikację z wychowawcą, dążenie do zgody i porozumienia, umiejętność rozwiązywania trudności poprzez rozmowę)

Wszystkie badania były nadzorowane przez autorkę pracy i/lub promotora. Oba badania wykonywane były za pomocą metody papier-ołówek, co wiązało się z większą

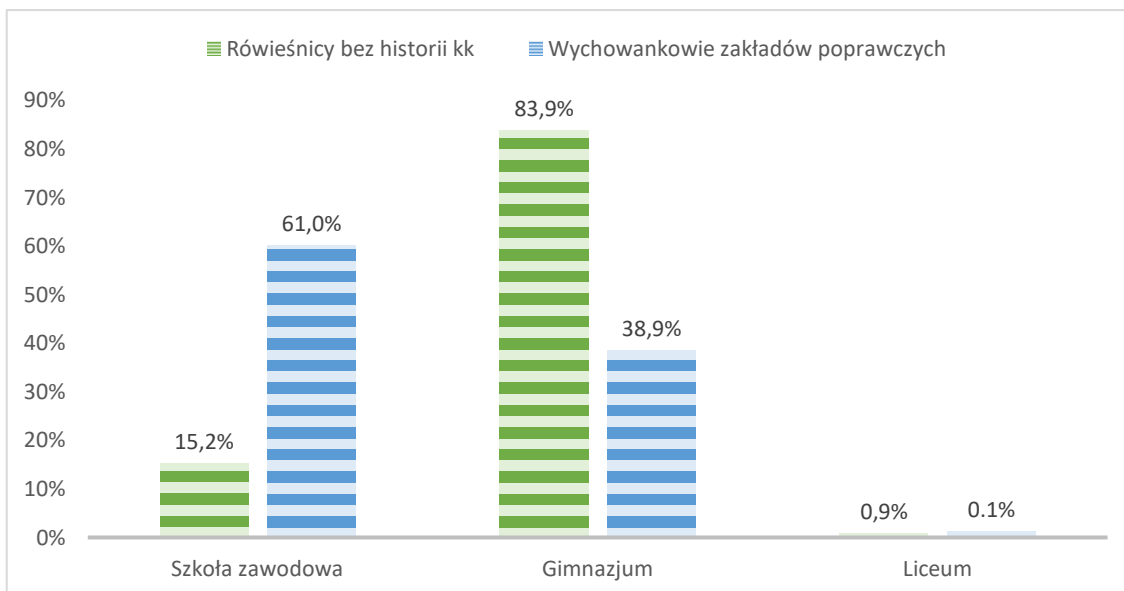
kosztochłonnością i czasochłonnością badania oraz jego rzetelnością. Przed badaniem odbywałam z wychowankami rozmowę. Każdy uczestnik został poinformowany o celu projektu oraz o tym, że wyniki analiz zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Na baterie narzędzi składały się kwestionariusze, które zostały ułożone w różnej konfiguracji i kolejności, by uniknąć efektu wpływu danej skali na odpowiedzi udzielane w kolejnych. Wypełnianie kwestionariuszy odbywało się w mojej obecności, więc miałam szansę wyjaśnić lub wytłumaczyć ewentualne niejasności, zrobić przerwę, kontrolować poprawność przebiegu badania.

5.4. Charakterystyka próby badanej

W niniejszych badaniach wzięło kolejno udział 446 uczestników, w tym 223 (50%) wychowanków zakładów poprawczych i 223 (50%) ich niekaranych rówieśników (badanie I) oraz 186 wychowanków zakładów poprawczych poddanych ponownemu pomiarowi po okresie 1 roku od badania I (badanie II). Grupę badaną w całości stanowili młodzi mężczyźni. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 13 do 21 lat ($M = 17,6$; $SD = 1,51$)- w badaniu I, oraz od 14 do 22 lat ($M = 18,6$; $SD = 1,52$)- w badaniu II. Znaczna większość wychowanków zakładów poprawczych uczęszczała do szkół zawodowych (60,1%), z kolei badanych niekaranych do szkół gimnazjalnych (83,9%). Omawiane wyniki zaprezentowano na rysunku 10.

Rysunek 10

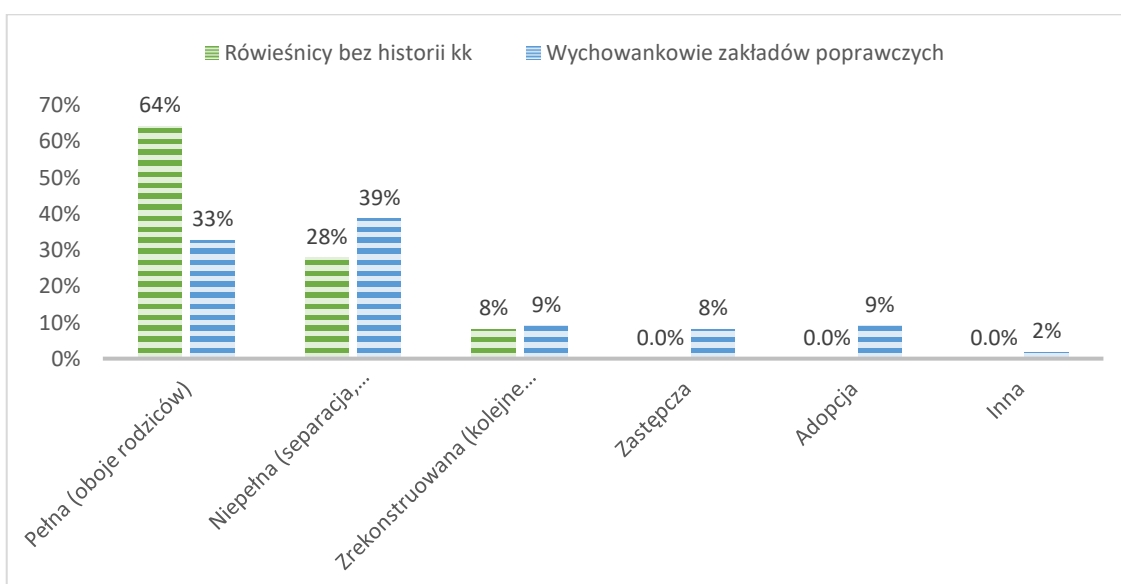
Wykształcenie osób badanych



Analizie poddana została także struktura rodzinna osób badanych. Jak można zaobserwować na rysunku 11 w grupie niekaranych rówieśników przeważali badani wychowywani przez oboje rodziców (64,1%), a w grupie wychowanków zakładów poprawczych – mężczyźni posiadający niepełną rodzinę (38,6%).

Rysunek 11

Struktura rodzinna osób badanych

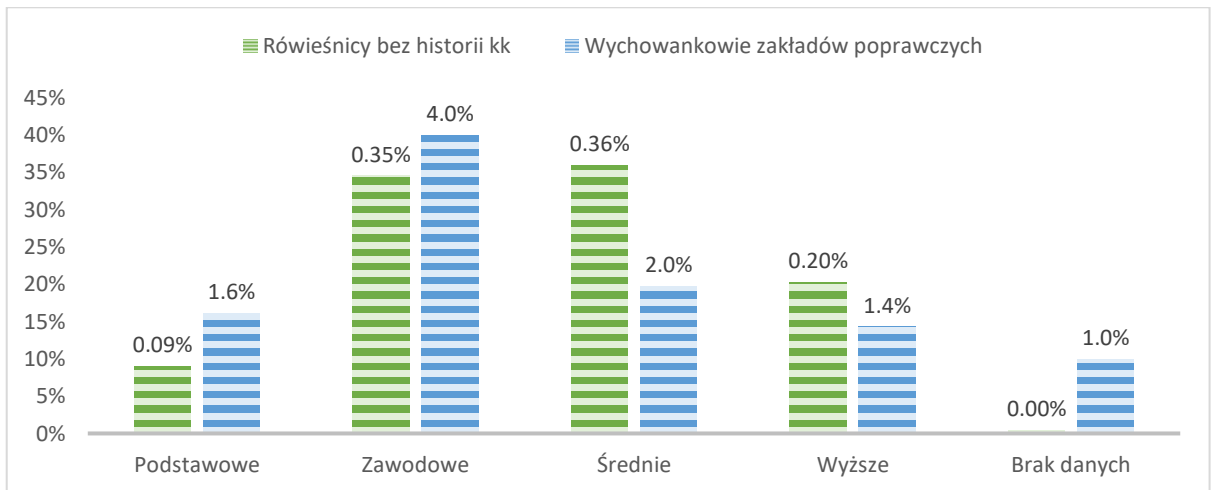


Liczba posiadanego rodzeństwa mieściła się w przedziale od 0 do 5 ($M = 1$; $SD = 0,75$) – w badaniu I, oraz od 0 do 5 ($M = 3,36$; $SD = 2,67$) – w badaniu II.

W grupie badanych niekaranych przeważali chłopcy posiadający matkę o wykształceniu średnim (35,9%), a w grupie wychowanków zakładów poprawczych – posiadający matkę o wykształceniu zawodowym (39,9%), co zestawiono na rysunku 12.

Rysunek 12

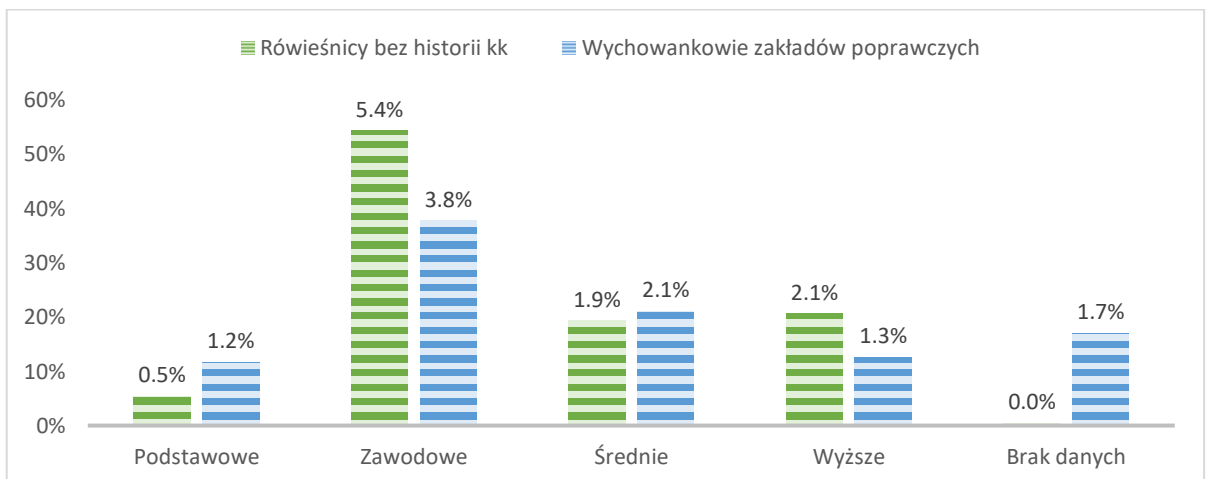
Wykształcenie matki osób badanych



Zgodnie z rysunkiem 13 w obu badanych grupach przeważali chłopcy posiadający ojca o wykształceniu zawodowym – w grupie badanych niekaranych 54,3%, w grupie wychowanków zakładów poprawczych 37,7%.

Rysunek 13

Wykształcenie ojca osób badanych

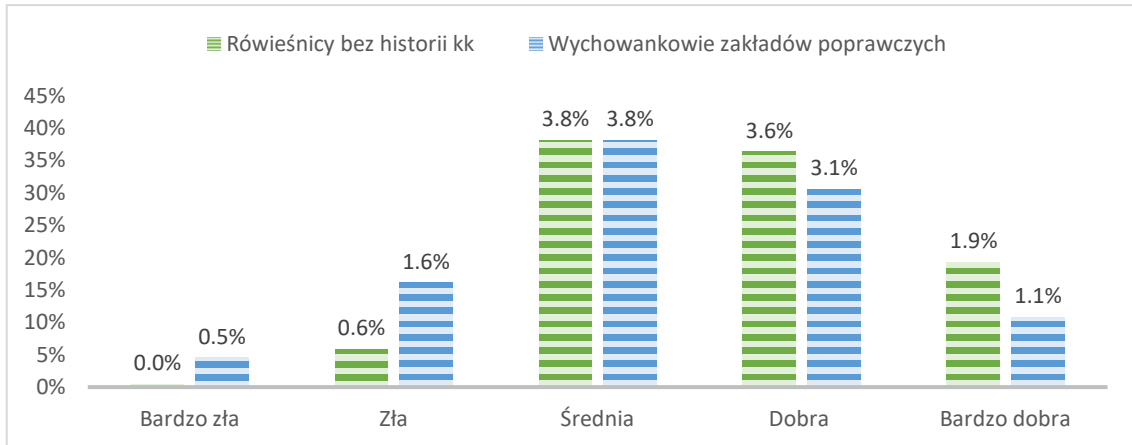


Należy dodać również, że większość osób badanych w obu grupach deklarowała posiadanie średniej sytuacji materialnej- w grupie niekaranych rówieśników 38,1%, w

grupie wychowanków zakładów poprawczych 38,1%. Omawiane wyniki przedstawiono na rysunku 14.

Rysunek 14

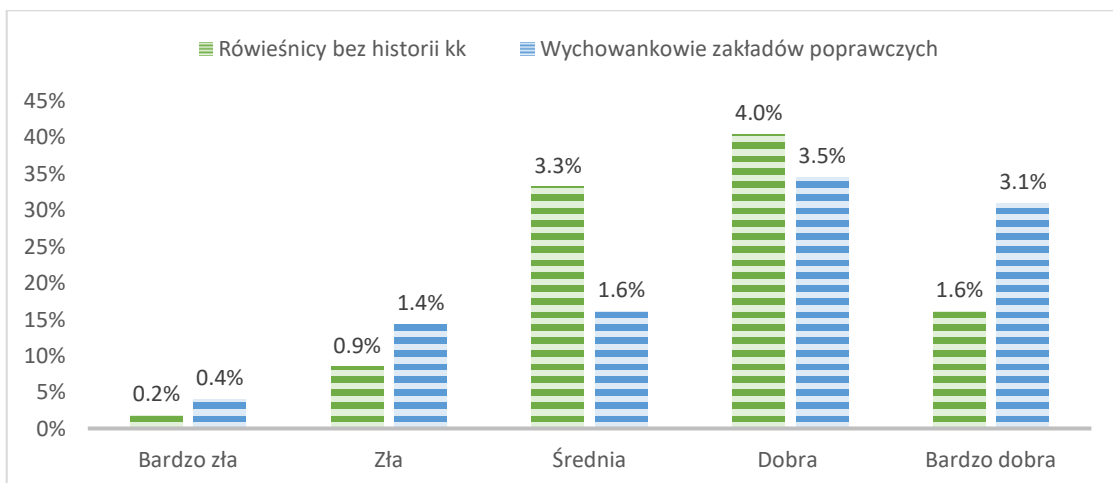
Sytuacja materialna osób badanych



W obu badanych grupach przeważali chłopcy deklarujący dobrą relację z rodzicami – w grupie badanych niekaranych 40,4%, zaś w grupie wychowanków zakładów poprawczych 34,5% (rysunek 15).

Rysunek 15

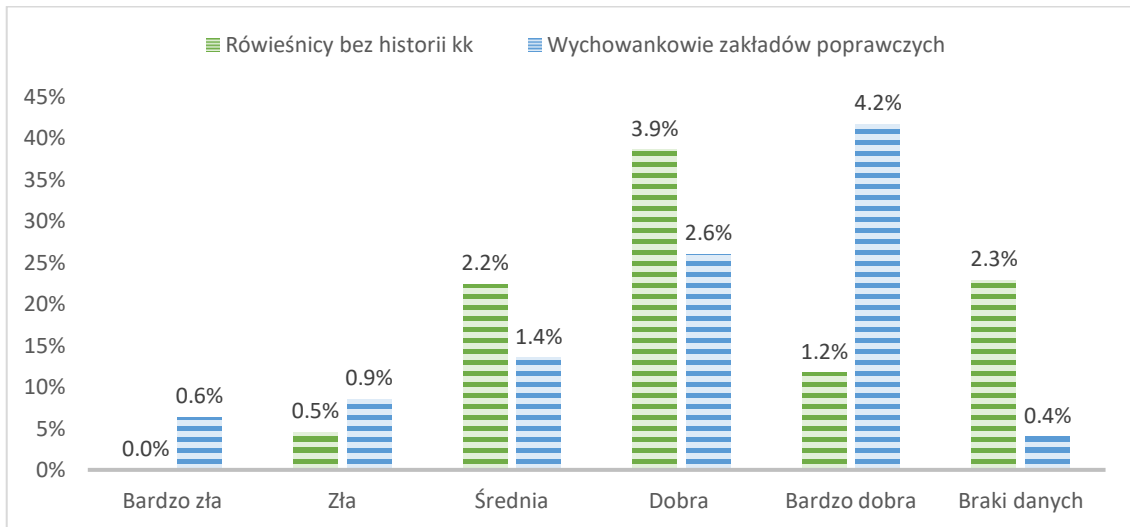
Ocena relacji z rodzicami osób badanych



W grupie badanych niekaranych przeważali chłopcy posiadający dobrą relację z rodzeństwem (38,6%), a w grupie wychowanków zakładów poprawczych deklarujący bardzo dobrą relację z rodzeństwem (41,7%), co widać na rysunku 16.

Rysunek 16

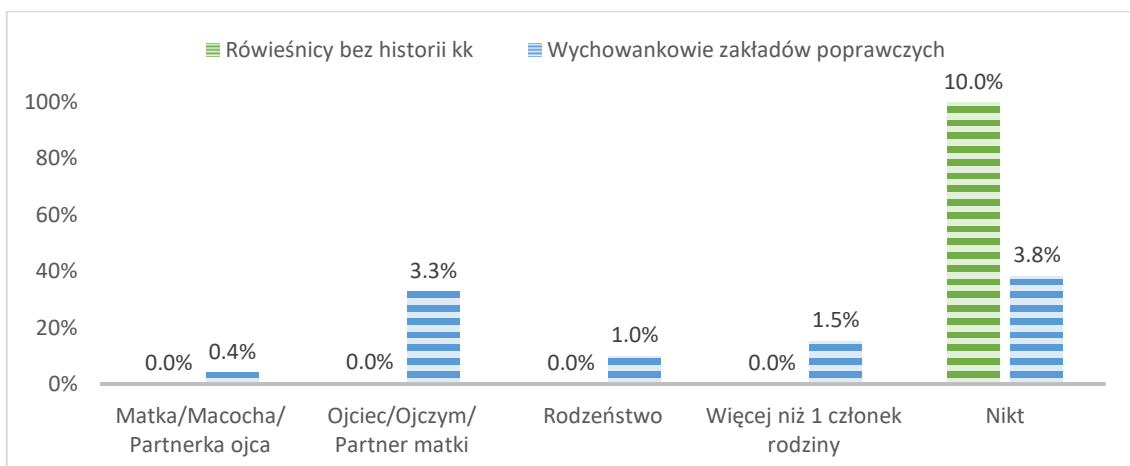
Ocena relacji z rodzeństwem osób badanych



W obu grupach przeważali chłopcy deklarujący brak posiadania członków rodziny odbywających karę pozbawienia wolności – w grupie niekaranych rówieśników 99,6%, w grupie wychowanków zakładów poprawczych 38,1%. Dane te zaprezentowano na rysunku 17.

Rysunek 17

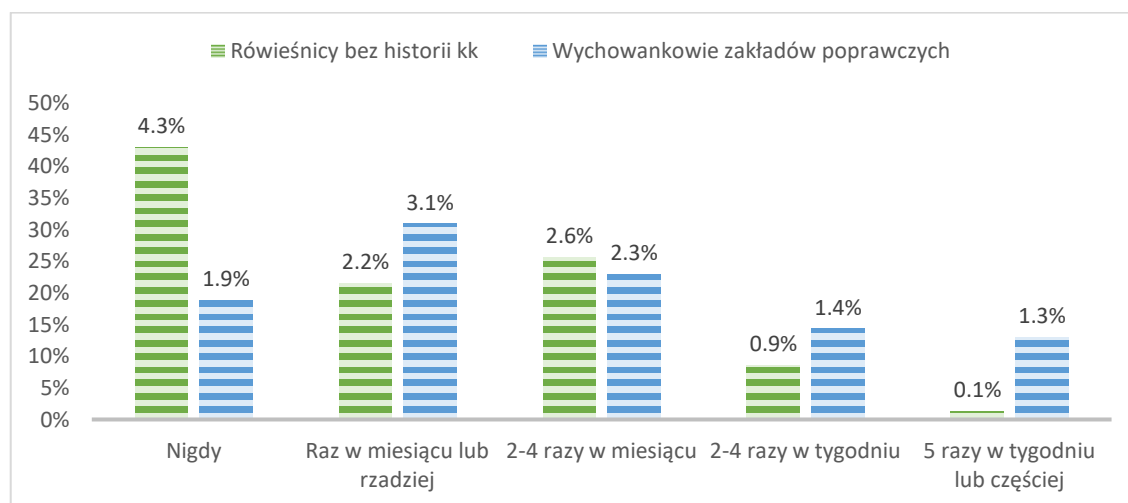
Posiadanie członków rodziny odbywających karę pozbawienia wolności



W grupie badanych niekaranych przeważali młodzi mężczyźni niespożywający alkoholu (43%), a w grupie wychowanków zakładów poprawczych – spożywający alkohol raz w miesiącu lub rzadziej (30,9%), co widać na rysunku 18.

Rysunek 18

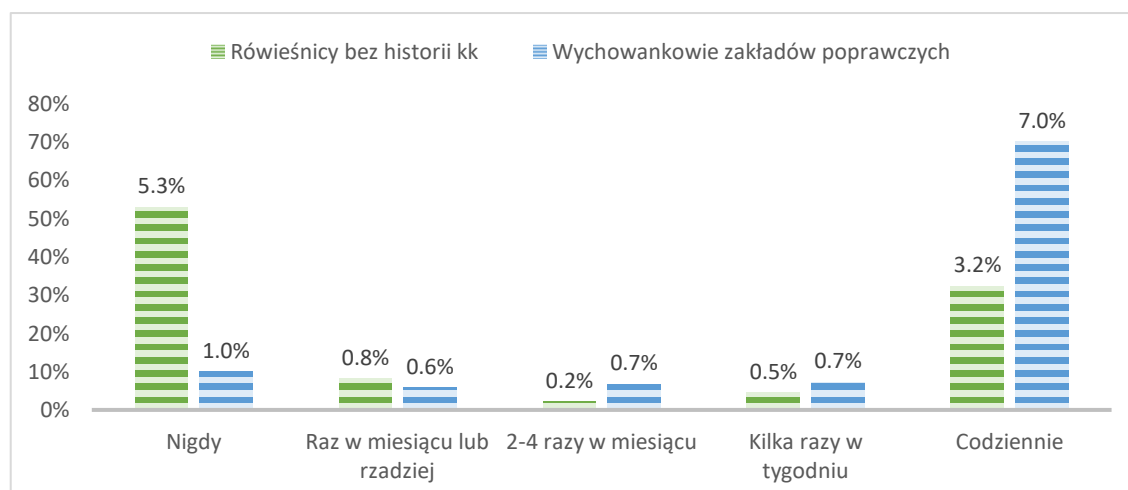
Częstość spożywania alkoholu przez osoby badane



Analizie poddana została także deklarację o częstości palenia papierosów (rysunek 19). W grupie badanych niekaranych przeważali nigdy nie palący papierosów (52,9%), a w grupie wychowanków zakładów poprawczych – codziennie palący papierosy (70%).

Rysunek 19

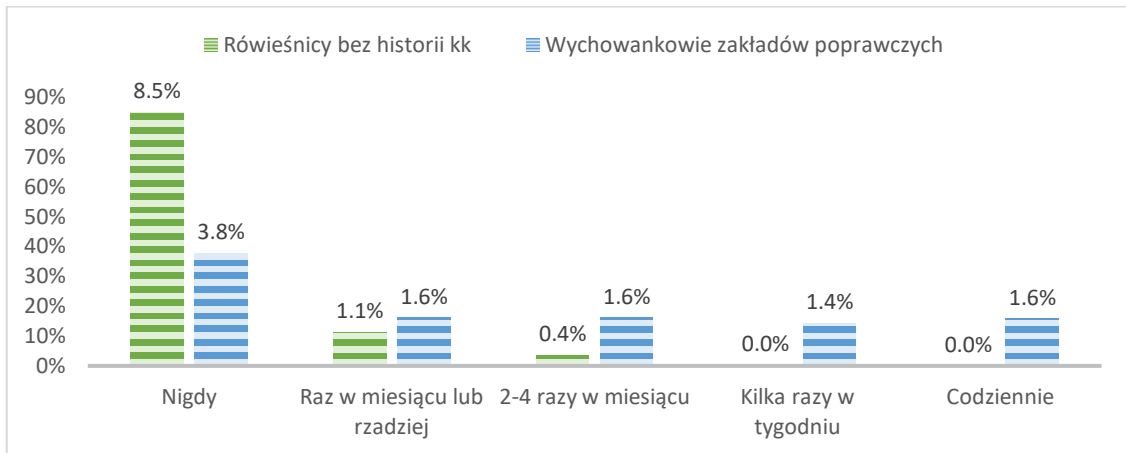
Częstość palenia papierosów przez osoby badane



W obu grupach zapytano o zażywanie narkotyków – w grupie niekaranych nigdy nie używało 84,8%, a w grupie wychowanków zakładów poprawczych 37,7%.. Omawiane wyniki przedstawiono na rysunku 20.

Rysunek 20

Częstość spożywania narkotyków przez osoby badane



Rozdział VI. Wyniki

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze i przetestowania postawionych hipotez wykonane zostały analizy statystyczne przy użyciu oprogramowania IBM SPSS Statistics w wersji 27. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych, testy normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa, testy t Studenta dla prób niezależnych, testy t Studenta dla prób zależnych, testy H Kruskala-Wal-lisa, analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona oraz analizy korelacji rangowych ρ Spearmana. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$, dodatkowo interpretując wyniki prawdopodobieństwa statystyki testu w przedziale $0,05 < p < 0,1$ za istotne na poziomie tendencji statystycznej z.

6.1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych

Analizę statystyczną rozpoczęto od wyliczenia podstawowych statystyk opisowych badanych zmiennych ilościowych wraz z testami Kołmogorowa-Smirnowa, sprawdzającymi normalność rozkładów badanych zmiennych. Wyniki przeprowadzonych testów wykazały, że zmienne ilościowe o nazwie: skala jawna – pomiar II, skala ukryta pomiar II, umniejszanie/niewłaściwe nazywanie – pomiar II, fatalizm – pomiar II, kradzież – pomiar II, zdolności przywódcze – pomiar II, potrzeba opieki – pomiar II oraz ja idealne- pomiar II były zbliżone do modelowego rozkładu normalnego. Rozkłady pozostałych zmiennych okazały się być jednak istotnie statystycznie odmienne od modelowego rozkładu normalnego. W celu wyboru dalszej analizy postanowiono zatem zweryfikować wartość skośności otrzymanych rozkładów. Reguła bowiem stanowi, że jeśli wartość skośności mieści się w przedziale ± 2 , dopuszczalne jest przyjęcie, że rozkład takiej zmiennej nie jest znacząco asymetryczny względem średniej (George i Mallory, 2019), co w konsekwencji pozwala na przeprowadzanie testów parametrycznych. Otrzymane wartości skośności badanych zmiennych oscylowały w okolicach $-0,92$; $2,66$, zatem zawierały się w przyjętym powyżej przedziale. Zgodnie z powyższym, w niniejszym rozdziale, postanowiono wykonywać analizy statystyczne za pomocą testów parametrycznych, przy założeniu, że pozostałe warunki tych testów również zostały spełnione. Szczegółowe wyniki omawianych analiz zawarto w tabelach 1-4.

Tabela 1

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne

| | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|---|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|----------|
| Wynik ogólny- pomiar I | 3,44 | 3,61 | 0,62 | -0,92 | 0,91 | 1,34 | 5 | 0,14 | <0,001 |
| Skala jawna- pomiar I | 3,46 | 3,65 | 0,65 | -0,89 | 0,59 | 1,35 | 5 | 0,13 | <0,001 |
| Skala ukryta- pomiar I | 3,41 | 3,53 | 0,64 | -0,85 | 1,11 | 1,17 | 5 | 0,10 | <0,001 |
| Odpowiedzi dziwaczne- pomiar I | 2,91 | 3 | 0,55 | -0,20 | 0,70 | 1,25 | 5 | 0,10 | <0,001 |
| Egocentryzm- pomiar I | 3,44 | 3,56 | 0,70 | -0,66 | 0,26 | 1,22 | 5 | 0,11 | <0,001 |
| Obwinianie innych- pomiar I | 3,50 | 3,6 | 0,67 | -0,77 | 0,47 | 1,3 | 5 | 0,11 | <0,001 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie- pomiar I | 3,42 | 3,56 | 0,70 | -0,79 | 0,52 | 1,11 | 5 | 0,14 | <0,001 |
| Fatalizm- pomiar I | 3,41 | 3,55 | 0,65 | -0,79 | 0,99 | 1,18 | 5 | 0,12 | <0,001 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo- pomiar I | 3,48 | 3,6 | 0,68 | -0,73 | 0,11 | 1,4 | 5 | 0,12 | <0,001 |
| Agresja fizyczna- pomiar I | 3,44 | 3,6 | 0,68 | -0,78 | 0,66 | 1,2 | 5 | 0,13 | <0,001 |
| Kłamstwo- pomiar I | 3,33 | 3,5 | 0,65 | -0,63 | 0,53 | 1,25 | 5 | 0,11 | <0,001 |
| Kradzież- pomiar I | 3,48 | 3,64 | 0,72 | -0,81 | 0,99 | 1 | 5 | 0,13 | <0,001 |
| Wynik ogólny- pomiar II | 3,14 | 3,13 | 0,66 | -0,09 | 0,66 | 1 | 5 | 0,07 | 0,024 |
| Skala jawna- pomiar II | 3,11 | 3,15 | 0,67 | -0,12 | 0,65 | 1 | 5 | 0,06 | 0,200 |
| Skala ukryta- pomiar II | 3,17 | 3,15 | 0,70 | -0,16 | 0,53 | 1 | 5 | 0,06 | 0,056 |
| Odpowiedzi dziwaczne- pomiar II | 2,84 | 2,88 | 0,67 | 0,22 | 0,18 | 1 | 5 | 0,07 | 0,031 |
| Egocentryzm- pomiar II | 3,15 | 3,11 | 0,71 | -0,06 | 0,58 | 1 | 5 | 0,09 | 0,001 |
| Obwinianie innych- pomiar II | 3,16 | 3,1 | 0,68 | -0,16 | 0,26 | 1 | 5 | 0,07 | 0,024 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie- pomiar II | 3,12 | 3,11 | 0,74 | -0,04 | 0,07 | 1 | 5 | 0,05 | 0,200 |
| Fatalizm- pomiar II | 3,14 | 3,18 | 0,74 | -0,19 | 0,33 | 1 | 5 | 0,06 | 0,200 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo- pomiar II | 3,09 | 3,1 | 0,66 | 0,01 | 0,57 | 1 | 5 | 0,08 | 0,003 |
| Agresja fizyczna- pomiar II | 3,14 | 3,2 | 0,73 | -0,12 | 0,46 | 1 | 5 | 0,07 | 0,040 |
| Kłamstwo- pomiar II | 3,14 | 3,13 | 0,68 | -0,05 | 0,32 | 1 | 5 | 0,08 | 0,003 |
| Kradzież- pomiar II | 3,19 | 3,18 | 0,80 | -0,22 | 0,24 | 1 | 5 | 0,06 | 0,059 |

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność

Tabela 2

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – poziom samooceny

| | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|--|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|----------|
| Ogólna samoocena- pomiar I | 30,67 | 31 | 5,29 | -0,09 | 1,69 | 11 | 49 | 0,07 | <0,001 |
| Integracja tożsamości- pomiar I | 31,45 | 31 | 4,71 | 0,20 | 1,02 | 13 | 47 | 0,08 | <0,001 |
| Obronne wzmacnianie samooceny- pomiar I | 44,33 | 44 | 6,10 | -0,26 | 1,84 | 20 | 69 | 0,08 | <0,001 |
| Samoakceptacja moralna- pomiar I | 34,45 | 34 | 4,76 | -0,01 | 1,06 | 13 | 50 | 0,07 | <0,001 |
| Atrakcyjność fizyczna- pomiar I | 31,23 | 31 | 5,11 | 0,03 | 1,76 | 10 | 50 | 0,07 | <0,001 |
| Bycie kochanym- pomiar I | 33,06 | 33 | 5,68 | -0,32 | 0,85 | 12 | 50 | 0,06 | <0,001 |
| Popularność- pomiar I | 31,97 | 32 | 4,81 | -0,01 | 1,53 | 13 | 49 | 0,09 | <0,001 |
| Samokontrola- pomiar I | 32,17 | 32 | 4,65 | 0,05 | 1,37 | 15 | 50 | 0,08 | <0,001 |
| Zdolności przywódcze- pomiar I | 31,52 | 31 | 4,70 | 0,51 | 1,26 | 16 | 50 | 0,08 | <0,001 |
| Kompetencje- pomiar I | 31,73 | 31 | 4,79 | 0,61 | 1,12 | 20 | 50 | 0,09 | <0,001 |
| Witalność- pomiar I | 32,54 | 32 | 5,57 | -0,02 | 1,80 | 11 | 50 | 0,08 | <0,001 |
| Ogólna samoocena- pomiar II | 31,71 | 32 | 4,61 | 0,03 | 1,86 | 13 | 48 | 0,10 | <0,001 |
| Integracja tożsamości- pomiar II | 31,12 | 31 | 4,24 | 0,53 | 0,83 | 20 | 46 | 0,10 | <0,001 |
| Obronne wzmacnianie samooceny- pomiar II | 44,88 | 45 | 5,97 | -0,32 | 0,64 | 25 | 62 | 0,06 | 0,200 |
| Samoakceptacja moralna- pomiar II | 33,17 | 33 | 4,94 | 0,08 | 0,62 | 16 | 46 | 0,06 | 0,067 |
| Atrakcyjność fizyczna- pomiar II | 31,58 | 31 | 4,74 | 0,63 | 1,25 | 20 | 49 | 0,10 | <0,001 |
| Bycie kochanym- pomiar II | 31,47 | 31 | 5,34 | 0,33 | 0,60 | 15 | 47 | 0,09 | <0,001 |
| Popularność- pomiar II | 31,99 | 32 | 4,28 | 0,09 | 0,31 | 20 | 45 | 0,07 | 0,039 |
| Samokontrola- pomiar II | 31,39 | 31 | 4,98 | 0,49 | 1,12 | 18 | 48 | 0,09 | 0,001 |
| Zdolności przywódcze- pomiar II | 31,36 | 31 | 5,09 | 0,09 | -0,06 | 17 | 46 | 0,06 | 0,057 |
| Kompetencje- pomiar II | 32,13 | 32 | 4,49 | 0,72 | 1,58 | 20 | 47 | 0,15 | <0,001 |
| Witalność- pomiar II | 32,17 | 31 | 5,17 | 0,42 | 0,10 | 21 | 48 | 0,09 | <0,001 |

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność

Tabela 3

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – obraz siebie (pomiar I)

| | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|---|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|----------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych - pomiar I | 25,19 | 22 | 12,31 | 1,10 | 1,28 | 0 | 71 | 0,14 | <0,001 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych - pomiar I | 7,06 | 5 | 7,51 | 2,66 | 10,04 | 0 | 58 | 0,21 | <0,001 |
| Typowość- pomiar I | 3,33 | 3 | 3,65 | -0,05 | 0,42 | -8 | 14 | 0,07 | <0,001 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar I | 6,37 | 6 | 4,10 | 0,56 | 0,29 | -3 | 19 | 0,11 | <0,001 |
| Potrzeba dominacji- pomiar I | 2,67 | 3 | 3,64 | -0,30 | 1,03 | -10 | 15 | 0,11 | <0,001 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar I | 4,79 | 4 | 4,26 | 0,68 | 1,00 | -7 | 21 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba porządku- pomiar I | 3,50 | 3 | 3,31 | 0,85 | 1,70 | -6 | 17 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar I | 5,61 | 5 | 3,96 | 1,03 | 1,58 | -4 | 21 | 0,14 | <0,001 |
| Potrzeba opieki- pomiar I | 4,83 | 4 | 4,89 | 0,30 | 1,00 | -14 | 21 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar I | 11,77 | 11 | 5,89 | 0,90 | 0,76 | 0 | 31 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych- pomiar I | 5,13 | 5 | 3,71 | 0,72 | 0,32 | -3 | 16 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego- pomiar I | 1,84 | 2 | 3,46 | 0,12 | 0,67 | -9 | 14 | 0,08 | <0,001 |
| Potrzeba autonomii- pomiar I | 2,28 | 2 | 3,35 | 0,66 | 1,06 | -7 | 15 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba agresji- pomiar I | -2,41 | -3 | 4,06 | 0,33 | 0,66 | -15 | 12 | 0,08 | <0,001 |
| Potrzeba zmian- pomiar I | 1,57 | 1 | 2,35 | 0,18 | 0,28 | -5 | 9 | 0,10 | <0,001 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar I | -0,35 | -1 | 2,59 | 0,86 | 1,90 | -6 | 12 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar I | 0,09 | 0 | 3,54 | 0,69 | 2,47 | -10 | 19 | 0,10 | <0,001 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar I | 0,65 | 1 | 3,46 | -0,41 | 0,81 | -12 | 12 | 0,11 | <0,001 |
| Gotowość do terapii- pomiar I | -6,01 | -6 | 4,98 | -0,31 | 0,57 | -23 | 8 | 0,09 | <0,001 |
| Samokontrola- pomiar I | -0,54 | 0 | 2,91 | -0,25 | 0,50 | -12 | 10 | 0,10 | <0,001 |
| Zaufanie do siebie- pomiar I | 5,17 | 5 | 3,97 | 0,16 | 0,74 | -8 | 18 | 0,09 | <0,001 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar I | 3,54 | 3 | 3,26 | 0,63 | 1,09 | -5 | 17 | 0,11 | <0,001 |
| Ja idealne- pomiar I | 4,79 | 4 | 3,91 | 0,32 | 0,42 | -6 | 18 | 0,08 | <0,001 |
| Osobowość twórcza- pomiar I | 2,04 | 2 | 2,71 | 0,30 | -0,03 | -4 | 11 | 0,10 | <0,001 |
| Przywództwo- pomiar I | 3,31 | 3 | 3,60 | 0,46 | 0,48 | -6 | 15 | 0,09 | <0,001 |
| Męskość- pomiar I | 6,54 | 6 | 3,23 | 0,64 | 0,25 | 0 | 17 | 0,14 | <0,001 |

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność

Tabela 4

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – obraz siebie (pomiar II)

| | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|--|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|----------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych - pomiar II | 28,85 | 27 | 12,37 | 0,59 | -0,13 | 7 | 68 | 0,08 | 0,003 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych - pomiar II | 11,02 | 9 | 7,92 | 1,44 | 3,03 | 0 | 45 | 0,16 | <0,001 |
| Typowość- pomiar II | 2,19 | 2 | 3,46 | 0,32 | 0,27 | -7 | 12 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | 7,21 | 6 | 4,30 | 0,45 | -0,08 | -1 | 21 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | 3,56 | 4 | 3,40 | 0,07 | 0,22 | -7 | 14 | 0,08 | 0,012 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar II | 4,95 | 4 | 4,39 | 0,44 | 0,14 | -5 | 19 | 0,10 | <0,001 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | 3,55 | 3 | 3,46 | 0,63 | 0,40 | -3 | 16 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | 5,91 | 5 | 3,95 | 0,73 | 0,25 | -1 | 20 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba opiekowania się- pomiar II | 4,86 | 5 | 4,39 | -0,04 | -0,26 | -6 | 17 | 0,06 | 0,054 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | 13,38 | 13 | 5,65 | 0,37 | -0,35 | 2 | 30 | 0,09 | 0,002 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych - pomiar II | 6,39 | 6 | 3,72 | 0,25 | -0,57 | -1 | 16 | 0,09 | 0,001 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego - pomiar II | 3,37 | 3 | 3,15 | -0,07 | 0,24 | -7 | 11 | 0,08 | 0,003 |
| Potrzeba autonomii- pomiar II | 4,05 | 4 | 3,25 | 0,67 | 0,88 | -4 | 16 | 0,11 | <0,001 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | -1,86 | -2 | 3,72 | -0,31 | 0,53 | -15 | 8 | 0,08 | 0,003 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | 1,92 | 2 | 2,18 | 0,35 | -0,39 | -3 | 7 | 0,13 | <0,001 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar II | -0,21 | -1 | 2,58 | 0,46 | -0,13 | -5 | 7 | 0,12 | <0,001 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar II | -0,83 | -1 | 2,93 | 0,47 | 1,33 | -10 | 9 | 0,11 | <0,001 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar II | -0,24 | 0 | 3,19 | -0,47 | 0,71 | -13 | 8 | 0,08 | 0,002 |
| Gotowość do terapii- pomiar II | -7,31 | -7 | 4,83 | -0,37 | 0,37 | -21 | 5 | 0,08 | 0,004 |
| Samokontrola- pomiar II | -1,54 | -1 | 2,68 | -0,58 | 0,55 | -11 | 4 | 0,13 | <0,001 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | 5,61 | 5 | 3,73 | 0,22 | -0,32 | -2 | 17 | 0,08 | 0,008 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | 3,72 | 3 | 3,15 | 0,38 | -0,01 | -3 | 14 | 0,10 | <0,001 |
| Ja idealne- pomiar II | 6,18 | 6 | 4,19 | 0,10 | -0,32 | -4 | 17 | 0,06 | 0,200 |
| Osobowość twórcza- pomiar II | 2,96 | 3 | 2,61 | 0,41 | 0,26 | -4 | 10 | 0,12 | <0,001 |
| Przywództwo- pomiar II | 2,89 | 3 | 3,63 | 0,25 | -0,09 | -7 | 13 | 0,09 | 0,001 |
| Męskość- pomiar II | 7,63 | 7 | 3,64 | 0,44 | -0,62 | 2 | 17 | 0,11 | <0,001 |

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność

6.2. Badanie I

6.2.1. Zmienność w czasie samooceny a doświadczenie kary pozbawienia wolności

W kolejnym kroku postanowiono zweryfikować, czy występuje zmienność w czasie samooceny oraz jej podwymiarów u wychowanków zakładów poprawczych oraz ich niekaranych rówieśników. W tym celu wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób niezależnych. Jak można zaobserwować w tabeli 5 odnotowano 6 różnic istotnych statystycznie. Zmienne takie jak *integracja tożsamości*, *obronne wzmacnianie samooceny*, *samoakceptacja moralna*, *bycie kochanym*, *popularność* i *samokontrola* były istotnie wyższe w grupie badanych nie odbywających kary pozbawienia wolności. Siły odnotowanych efektów były niskie, w przypadku zmiennej *integracji tożsamości*, *obronnego wzmacniania samooceny*, *popularności* i *samokontroli*, oraz umiarkowane, w przypadku *samoakceptacji moralnej* i *bycia kochanym*. Ponadto odnotowano także 2 różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. Nasilenie zmiennej o nazwie *atrakcyjność fizyczna* okazał się być istotnie wyższy w grupie wychowanków zakładów poprawczych, a *witalności* w grupie ich niekaranych rówieśników. Siła odnotowanych efektów była niska. Pozostałe zmienne okazały się być nieistotne nawet na poziomie tendencji statystycznych. Wyniki zaprezentowane zostały w tabeli 5.

Tabela 5

Porównanie samooceny oraz jej podwymiarów u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników

| | Rówieśnicy bez historii kk (n = 223) | | Wychowankowie zakładów poprawczych (n = 223) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% <i>CI</i> | | <i>d</i> Cohena |
|----------------------------------|--|-----------|---|-----------|----------|------------------|---------------|-----------|--------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Ogólna samoocena | 30,45 | 5,61 | 30,88 | 4,96 | -0,87 | 0,386 | -1,42 | 0,55 | 0,08 |
| Integracja tożsamości | 32,00 | 4,62 | 30,91 | 4,76 | 2,47 | 0,014 | 0,22 | 1,97 | 0,23 |
| Obrotne wzmacnianie samooceny | 45,12 | 5,46 | 43,53 | 6,61 | 2,77 | 0,006 | 0,46 | 2,72 | 0,26 |
| Samoakceptacja moralna | 35,94 | 4,04 | 32,96 | 4,96 | 6,96 | <0,001 | 2,14 | 3,82 | 0,66 |
| Atrakcyjność fizyczna | 30,77 | 5,17 | 31,69 | 5,02 | -1,90 | 0,058 | -1,87 | 0,03 | 0,18 |
| Bycie kochanym | 34,83 | 4,73 | 31,29 | 5,99 | 6,92 | <0,001 | 2,53 | 4,54 | 0,66 |
| Popularność | 32,48 | 4,81 | 31,46 | 4,76 | 2,26 | 0,025 | 0,13 | 1,91 | 0,21 |
| Samokontrola | 33,28 | 4,06 | 31,06 | 4,94 | 5,20 | <0,001 | 1,38 | 3,07 | 0,49 |
| Zdolności przywódcze | 31,22 | 4,62 | 31,82 | 4,76 | -1,35 | 0,177 | -1,47 | 0,27 | 0,13 |
| Kompetencje | 31,57 | 4,84 | 31,88 | 4,74 | -0,69 | 0,489 | -1,21 | 0,58 | 0,07 |
| Witalność | 33,05 | 5,52 | 32,03 | 5,58 | 1,95 | 0,051 | -0,01 | 2,06 | 0,18 |

6.2.2. Zmienność w czasie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych a doświadczenie kary pozbawienia wolności

Następnie postanowiono zweryfikować, czy występuje różnica w poszczególnych poziomach zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych u wychowanków zakładów poprawczych oraz ich niekaranych rówieśników. W tym celu ponownie wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób niezależnych. Jak można zaobserwować w tabeli 6 wszystkie odnotowane różnice okazały się być istotne statystycznie. Wszystkie analizowane zmienne okazały się być istotnie wyższe w grupie wychowanków zakładów poprawczych. Siły odnotowanych efektów były bardzo wysokie

za wyjątkiem skali odpowiedzi dziwacnych, dla której różnica między grupami była niska.

Tabela 6

Porównanie zniekształceń poznawczych oraz wskaźników behawioralnych u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników

| | Rówieśnicy bez historii kł | | Wychowankowie zakładów poprawczych | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% CI | | <i>d</i> Cohena |
|------------------------------------|----------------------------|-----------|------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|--------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Wynik ogólny | 3,78 | 0,34 | 3,09 | 0,66 | 13,86 | <0,001 | 0,59 | 0,78 | 1,31 |
| Skala jawna | 3,85 | 0,34 | 3,08 | 0,66 | 15,50 | <0,001 | 0,67 | 0,87 | 1,47 |
| Skala ukryta | 3,70 | 0,41 | 3,11 | 0,70 | 10,94 | <0,001 | 0,49 | 0,70 | 1,04 |
| Odpowiedzi dziwaczne | 2,99 | 0,44 | 2,83 | 0,63 | 3,17 | 0,002 | 0,06 | 0,26 | 0,30 |
| Egocentryzm | 3,78 | 0,45 | 3,09 | 0,73 | 12,18 | <0,001 | 0,58 | 0,81 | 1,15 |
| Obwinianie innych | 3,87 | 0,42 | 3,13 | 0,67 | 14,11 | <0,001 | 0,64 | 0,85 | 1,34 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie | 3,78 | 0,42 | 3,06 | 0,73 | 12,80 | <0,001 | 0,61 | 0,84 | 1,21 |
| Fatalizm | 3,71 | 0,39 | 3,11 | 0,72 | 11,02 | <0,001 | 0,49 | 0,71 | 1,04 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo | 3,91 | 0,37 | 3,06 | 0,65 | 16,86 | <0,001 | 0,75 | 0,95 | 1,60 |
| Agresja fizyczna | 3,78 | 0,42 | 3,09 | 0,72 | 12,32 | <0,001 | 0,58 | 0,80 | 1,17 |
| Kłamstwo | 3,59 | 0,47 | 3,06 | 0,69 | 9,48 | <0,001 | 0,42 | 0,64 | 0,90 |
| Kradzież | 3,81 | 0,46 | 3,16 | 0,79 | 10,70 | <0,001 | 0,53 | 0,78 | 1,01 |

6.2.3. Obraz samego siebie a doświadczenie kary pozbawienia wolności

Następnie postanowiono zweryfikować, czy występuje różnica w obrazie samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych oraz ich niekaranych rówieśników. W tym celu powtórnie wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób

niezależnych. Jak można zaobserwować w tabeli 7 odnotowano 20 różnic istotnych statystycznie. Wskaźnik zmiennych o nazwie *liczba wybranych przymiotników pozytywnych, liczba wybranych przymiotników negatywnych, potrzeba osiągnięć, potrzeba dominacji, potrzeba rozumienia siebie i innych, potrzeba afiliacji, potrzeba kontaktów heteroseksualnych, potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego, potrzeba autonomii, potrzeba agresji, potrzeba zmian, potrzeba doznawania opieki i wsparcia, zaufanie do siebie, ja idealne, osobowość twórcza oraz męskość* były istotnie wyższe w grupie wychowanków zakładów poprawczych.

Siły odnotowanych efektów były niskie, w przypadku ilości wybranych *przymiotników pozytywnych, potrzeby osiągnięć, potrzeby dominacji, potrzeby rozumienia siebie i innych, potrzeby afiliacji, potrzeby agresji, potrzeby doznawania opieki i wsparcia, zaufania do siebie, ja idealnego, osobowości twórczej i mękości*, oraz umiarkowane, w przypadku ilości wybranych *przymiotników negatywnych, potrzeby kontaktów heteroseksualnych, potrzeby ekshibicjonizmu psychicznego i potrzeby autonomii*. Zmienne, takie jak *potrzeba poniżania, potrzeba podporządkowania się, gotowość do terapii i samokontroli* były istotnie wyższe w grupie badanych nie odbywających kary pozbawienia wolności.

Siły odnotowanych efektów były niskie, w przypadku *potrzeby poniżania się i gotowości do terapii*, oraz umiarkowane, w przypadku *potrzeby podporządkowania się i samokontroli*. Ponadto odnotowano jedną różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. *Potrzeba wytrwałości* okazała się być istotnie wyższa w grupie wychowanków zakładów poprawczych. Pozostałe zmienne są nieistotne, nawet na podstawie tendencji statystycznych." Wyniki przedstawione zostały w tabeli 7.

Tabela 7

Obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników

| | Rówieśnicy bez historii kk (n = 223) | | Wychowankowie zakładów poprawczych (n = 223) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% CI | | <i>d</i> Cohena |
|--|--|-----------|---|-----------|----------|----------|-----------|-----------|--------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych | 22,38 | 7,97 | 28,00 | 14,98 | -4,95 | <0,001 | -7,86 | -3,39 | 0,47 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych | 4,29 | 4,31 | 9,83 | 8,89 | -8,37 | <0,001 | -6,84 | -4,24 | 0,79 |
| Typowość | 3,61 | 2,85 | 3,04 | 4,29 | 1,63 | 0,105 | -0,12 | 1,24 | 0,15 |
| Potrzeba osiągnięć | 5,47 | 3,24 | 7,28 | 4,65 | -4,76 | <0,001 | -2,55 | -1,06 | 0,45 |
| Potrzeba dominacji | 2,09 | 3,32 | 3,26 | 3,85 | -3,45 | 0,001 | -1,84 | -0,51 | 0,33 |
| Potrzeba wytrwałości | 4,42 | 3,37 | 5,16 | 4,96 | -1,83 | 0,068 | -1,53 | 0,05 | 0,17 |
| Potrzeba porządku | 3,52 | 2,84 | 3,49 | 3,74 | 0,10 | 0,920 | -0,59 | 0,65 | 0,01 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych | 5,23 | 2,92 | 6,00 | 4,75 | -2,04 | 0,042 | -1,50 | -0,03 | 0,19 |
| Potrzeba opiekowania się | 4,85 | 3,85 | 4,82 | 5,76 | 0,08 | 0,938 | -0,88 | 0,95 | 0,01 |
| Potrzeba afiliacji | 10,43 | 4,00 | 13,11 | 7,07 | -4,92 | <0,001 | -3,75 | -1,61 | 0,47 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych | 3,89 | 2,62 | 6,37 | 4,19 | -7,49 | <0,001 | -3,13 | -1,83 | 0,71 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego | 0,66 | 2,93 | 3,02 | 3,55 | -7,63 | <0,001 | -2,96 | -1,75 | 0,72 |
| Potrzeba autonomii | 1,07 | 2,86 | 3,50 | 3,37 | -8,21 | <0,001 | -3,01 | -1,85 | 0,78 |
| Potrzeba agresji | -3,18 | 3,07 | -1,65 | 4,73 | -4,07 | <0,001 | -2,28 | -0,80 | 0,39 |
| Potrzeba zmian | 0,97 | 2,15 | 2,16 | 2,39 | -5,54 | <0,001 | -1,62 | -0,77 | 0,52 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia | -0,82 | 2,32 | 0,11 | 2,76 | -3,85 | <0,001 | -1,40 | -0,45 | 0,36 |
| Potrzeba poniżania się | 0,44 | 3,00 | -0,26 | 3,98 | 2,12 | 0,035 | 0,05 | 1,37 | 0,20 |
| Potrzeba podporządkowania się | 1,58 | 2,85 | -0,29 | 3,76 | 5,93 | <0,001 | 1,25 | 2,50 | 0,56 |
| Gotowość do terapii | -5,04 | 4,26 | -6,97 | 5,44 | 4,16 | <0,001 | 1,02 | 2,84 | 0,39 |
| Samokontrola | 0,35 | 2,36 | -1,43 | 3,13 | 6,79 | <0,001 | 1,27 | 2,30 | 0,64 |
| Zaufanie do siebie | 4,70 | 3,68 | 5,65 | 4,20 | -2,54 | 0,011 | -1,69 | -0,22 | 0,24 |
| Przystosowanie osobiste | 3,40 | 2,62 | 3,68 | 3,79 | -0,92 | 0,360 | -0,89 | 0,32 | 0,09 |
| Ja idealne | 4,30 | 3,39 | 5,28 | 4,33 | -2,67 | 0,008 | -1,71 | -0,26 | 0,25 |
| Osobowość twórcza | 1,67 | 2,63 | 2,42 | 2,75 | -2,96 | 0,003 | -1,25 | -0,25 | 0,28 |
| Przywództwo | 3,04 | 2,93 | 3,59 | 4,16 | -1,63 | 0,103 | -1,23 | 0,11 | 0,15 |
| Męskość | 5,98 | 2,46 | 7,10 | 3,77 | -3,73 | <0,001 | -1,72 | -0,53 | 0,35 |

6.3. Badanie II

6.3.1. Związek samooceny z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

Analizę wyników z badania II postanowiono rozpocząć od zweryfikowania, czy samoocena wychowanków zakładów poprawczych związana jest z uzyskaną przez nich oceną postępów w procesie resocjalizacji. W tym celu wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Odnotowano wyłącznie jeden związek istotny statystycznie. Zmienna o nazwie *bycie kochanym* korelowała dodatnio ze stopniem oceny postępów w procesie resocjalizacyjnym. Oznacza to, że wraz ze wzrostem stopnia oceny z postępów z resocjalizacji wzrastało również poczucie bycia kochanym. Siła odnotowanego związku była niska. Pozostałe związki okazały się być nieistotne, nawet na podstawie tendencji statystycznych. Wyniki znalazły miejsce w tabeli 8.

Tabela 8

Związek poziomu samooceny oraz oceny postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

| | | Ocena postępów procesu resocjalizacji |
|-------------------------------|---------------|---------------------------------------|
| Ogólna samoocena | rho Spearmana | 0,12 |
| | istotność | 0,102 |
| Integracja tożsamości | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,626 |
| Obronne wzmacnianie samooceny | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,573 |
| Samoakceptacja moralna | rho Spearmana | 0,03 |
| | istotność | 0,670 |
| Atrakcyjność fizyczna | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,799 |
| Bycie kochanym | rho Spearmana | 0,16 |
| | istotność | 0,026 |
| Popularność | rho Spearmana | 0 |
| | istotność | 0,976 |
| Samokontrola | rho Spearmana | 0,07 |
| | istotność | 0,349 |
| Zdolności przywódcze | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,661 |
| Kompetencje | rho Spearmana | 0,03 |
| | istotność | 0,648 |
| Witalność | rho Spearmana | 0,10 |
| | istotność | 0,192 |

6.3.2. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

Kolejno postanowiono zweryfikować, czy poszczególne zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne wychowanków zakładów poprawczych związane są z osiąganą przez nich oceną postępów w procesie resocjalizacji. W tym celu ponownie wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Nie odnotowano żadnego związku istotnego nawet na poziomie tendencji statystycznej. Oznacza to, że stopień oceny postępów procesu resocjalizacji nie powiązany ze zmianami w zakresie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych odnotowanych w trakcie pomiaru II. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 9.

Tabela 9

Związek nasilenia zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

| | | Ocena postępów procesu resocjalizacji |
|------------------------------------|---------------|---------------------------------------|
| Wynik ogólny | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,287 |
| Skala jawna | rho Spearmana | -0,07 |
| | istotność | 0,322 |
| Skala ukryta | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,380 |
| Odpowiedzi dziwaczne | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,125 |
| Egocentryzm | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,427 |
| Obwinianie innych | rho Spearmana | -0,05 |
| | istotność | 0,505 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,299 |
| Fatalizm | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,283 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,214 |
| Agresja fizyczna | rho Spearmana | -0,05 |
| | istotność | 0,483 |
| Kłamstwo | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,400 |
| Kradzież | rho Spearmana | -0,05 |
| | istotność | 0,466 |

6.3.3. Związek obrazu samego siebie z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

Następnie postanowiono zweryfikować, czy poszczególne składowe obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych powiązane są z osiąganą przez nich oceną postępów w procesie resocjalizacji. W tym celu powtórnie wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Jak można zaobserwować w tabelach 10 ponownie nie odnotowano żadnego związku istotnego nawet na poziomie tendencji statystycznej. Oznacza to zatem, że stopień oceny postępów procesu resocjalizacji również nie miał związku ze zmianami w zakresie obrazu samego siebie odnotowane w trakcie pomiaru II.

Tabela 10

Związek obrazu samego siebie z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych

| | | Ocena resocjalizacyjna |
|--|---------------|------------------------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,212 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,255 |
| Typowość | rho Spearmana | -0,05 |
| | istotność | 0,492 |
| Potrzeba osiągnięć | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,139 |
| Potrzeba dominacji | rho Spearmana | -0,01 |
| | istotność | 0,914 |
| Potrzeba wytrwałości | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,277 |
| Potrzeba porządku | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,236 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,604 |
| Potrzeba opiekowania się | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,926 |
| Potrzeba afiliacji | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,760 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,238 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,874 |
| Potrzeba autonomii | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,548 |
| Potrzeba agresji | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,837 |
| Potrzeba zmian | rho Spearmana | 0,08 |
| | istotność | 0,276 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia | rho Spearmana | -0,08 |
| | istotność | 0,285 |
| Potrzeba poniżania się | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,852 |

Tabela 10 c.d.

| | | Ocena resocjalizacyjna |
|-------------------------------|---------------|------------------------|
| Potrzeba podporządkowania się | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,705 |
| Gotowość do terapii | rho Spearmana | 0,09 |
| | istotność | 0,233 |
| Samokontrola | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,700 |
| Zaufanie do siebie | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,123 |
| Przystosowanie osobiste | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,727 |
| Ja idealne | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,230 |
| Osobowość twórcza | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,584 |
| Przywództwo | rho Spearmana | -0,05 |
| | istotność | 0,490 |
| Męskość | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,391 |

6.3.4. Zmienność w czasie samooceny a rodzaj zakładu poprawczego

W kolejnym kroku postanowiono sprawdzić, czy ogólna zmienność w czasie samooceny wraz z jej podwymiarami uzyskanymi w pomiarze II odmienna jest w zależności od rodzaju zakładu poprawczego, w którym odbywana jest kara pozbawienia wolności. W tym celu, ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badanych, wykonany został test *H* Kruskala-Wallisa. Nie odnotowano żadnej różnicy istotnej nawet na poziomie tendencji statystycznej. Oznacza to zatem, że samoocena nie była istotnie różna w pomiarze II w badanych grupach. Otrzymane wyniki zaprezentowano w tabeli 11.

Tabela 11

Ogólna zmienność w czasie samooceny i jej podwymiarów u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych

| | Wychowankowie zakładów otwartych (n = 17) | | Wychowankowie zakładów półotwartych (n = 162) | | Wychowankowie zakładów zamkniętych (n = 6) | | <i>H</i> | <i>p</i> | <i>E_R²</i> |
|---|---|-----------|---|-----------|--|-----------|----------|----------|----------------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Ogólna samoocena | 31,88 | 4,62 | 31,68 | 4,65 | 32,17 | 4,26 | 0,02 | 0,992 | 0 |
| Integracja tożsamości | 31,00 | 3,94 | 31,07 | 4,24 | 32,83 | 5,49 | 0,87 | 0,646 | 0,01 |
| Obronne wzmacnianie samooceny-pomiar II | 46,18 | 4,98 | 44,77 | 6,07 | 44,17 | 6,40 | 1,18 | 0,554 | 0,01 |
| Samoakceptacja moralna | 32,41 | 5,55 | 33,10 | 4,81 | 37,00 | 5,73 | 3,48 | 0,176 | 0,02 |
| Atrakcyjność fizyczna | 30,47 | 4,82 | 31,61 | 4,72 | 34,00 | 5,10 | 2,29 | 0,318 | 0,01 |
| Bycie kochanym | 33,65 | 5,58 | 31,22 | 5,30 | 32,00 | 5,14 | 2,24 | 0,327 | 0,01 |
| Popularność | 31,94 | 4,49 | 32,02 | 4,32 | 31,50 | 3,02 | 0,17 | 0,918 | 0 |
| Samokontrola | 32,24 | 5,88 | 31,34 | 4,95 | 30,33 | 2,94 | 0,71 | 0,702 | 0 |
| Zdolności przywódcze | 30,82 | 5,94 | 31,38 | 4,98 | 32,17 | 6,31 | 0,4 | 0,820 | 0 |
| Kompetencje | 31,29 | 5,34 | 32,28 | 4,43 | 30,50 | 3,78 | 0,67 | 0,716 | 0 |
| Witalność | 32,41 | 5,64 | 32,10 | 5,19 | 33,33 | 3,67 | 0,56 | 0,756 | 0 |

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *H* – wynik testu *H* Kruskala-Wallisa; *p* – poziom istotności statystycznej; *E_R²* – współczynnik siły efektu

6.3.5. Zmienność w czasie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych a rodzaj zakładu poprawczego

W kolejnym kroku analizy statystycznej sprawdzono, czy poziomy zniekształceń poznawczych i behawioralnych wskaźników uzyskane w pomiarze II odmienne są w zależności od rodzaju zakładu poprawczego, w którym odbywana jest kara pozbawienia wolności. W tym celu, ponownie ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badawczych, wykonane zostały testy *H* Kruskala-Wallisa. Jak można zauważyć w tabeli 13 odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Uzyskane siły

efektów były niskie. Badane zmienne o nazwie odpowiedzi dziwaczne i egocentryzm poddano zatem dalszej analizie *post-hoc* przy użyciu testu Dunn-Sidak.

W zakresie zmiennej o nazwie dziwaczne odpowiedzi odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik dziwacznych odpowiedzi w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,005$) i półotwartych ($p = 0,027$).

W zakresie zmiennej o nazwie egocentryzm odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik egocentryzmu w stosunku do wychowanków zakładów półotwartych ($p = 0,013$). Odnotowano także jedną różnicę istotną na podstawie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik egocentryzmu w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,073$). W zakresie zmiennej o nazwie skala jawna odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik wartości na skali jawnej w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,017$) i półotwartych ($p = 0,021$). W zakresie zmiennej o nazwie negatywizm-nieposłuszeństwo również odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy poziom negatywizmu-nieposłuszeństwa w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,018$) i półotwartych ($p = 0,037$). W zakresie zmiennej o nazwie agresja fizyczna także odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych również w przypadku zmiennej o nazwie agresja fizyczna osiągnęli istotnie wyższy poziom analizowanej zmiennej w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,045$) i półotwartych ($p = 0,028$).

Pozostałe różnice międzygrupowe nie były istotne statystycznie. Wyniki zaprezentowano w tabeli 12.

Tabela 12

Porównanie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych

| | Wychowankowie zakładów otwartych (n = 17) | | Wychowankowie zakładów półotwartych (n = 162) | | Wychowankowie zakładów zamkniętych (n = 6) | | <i>H</i> | <i>p</i> | <i>E</i> ² |
|------------------------------------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|----------|--------------|-----------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Wynik ogólny | 3,10 | 0,55 | 3,13 | 0,68 | 3,56 | 0,33 | 4,23 | 0,121 | 0,02 |
| Skala jawna | 3,06 | 0,55 | 3,10 | 0,69 | 3,61 | 0,30 | 5,99 | 0,050 | 0,03 |
| Skala ukryta | 3,13 | 0,61 | 3,16 | 0,71 | 3,51 | 0,39 | 2,35 | 0,308 | 0,01 |
| Odpowiedzi dziwaczne | 2,65 | 0,63 | 2,83 | 0,66 | 3,42 | 0,57 | 7,82 | 0,020 | 0,04 |
| Egocentryzm | 3,27 | 0,45 | 3,12 | 0,73 | 3,69 | 0,28 | 6,42 | 0,040 | 0,03 |
| Obwinianie innych | 3,02 | 0,68 | 3,16 | 0,68 | 3,58 | 0,44 | 4,57 | 0,102 | 0,02 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie | 3,02 | 0,67 | 3,11 | 0,75 | 3,52 | 0,60 | 2,93 | 0,232 | 0,02 |
| Fatalizm | 3,09 | 0,63 | 3,13 | 0,76 | 3,48 | 0,33 | 2,24 | 0,327 | 0,01 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo | 3,01 | 0,57 | 3,08 | 0,68 | 3,57 | 0,37 | 5,64 | 0,060 | 0,03 |
| Agresja fizyczna | 3,11 | 0,60 | 3,12 | 0,75 | 3,65 | 0,27 | 4,93 | 0,085 | 0,03 |
| Kłamstwo | 3,13 | 0,56 | 3,13 | 0,69 | 3,44 | 0,48 | 1,42 | 0,492 | 0,01 |
| Kradzież | 3,13 | 0,72 | 3,19 | 0,82 | 3,58 | 0,34 | 2,43 | 0,297 | 0,01 |

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *H* – wynik testu *H* Kruskala-Wallisa; *p* – poziom istotności statystycznej; *ER2* – współczynnik siły efektu

6.3.6. Obraz samego siebie a rodzaj zakładu poprawczego

W kolejnym kroku sprawdzono, czy samego siebie uzyskany w pomiarze II odmienny jest w zależności od rodzaju zakładu poprawczego, w którym odbywana jest kara pozbawienia wolności. W tym celu, powtórnie ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badawczych, wykonane zostały testy *H* Kruskala-Wallisa. Odnotowano 4 różnice istotne statystycznie. Uzyskane siły efektów były niskie.

Badane zmienne o nazwie *liczba wybranych przymiotników pozytywnych*, *potrzeba osiągnięć*, *potrzeba agresji* i *zaufanie do siebie* poddano zatem dalszej analizie *post-hoc* przy użyciu testu Dunna-Sidaka.

W zakresie zmiennej o nazwie *liczba wybranych pozytywnych przymiotników* odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie większą ilość wybranych przymiotników pozytywnych w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,012$) i półotwartych ($p = 0,032$). W zakresie zmiennej o nazwie *potrzeba osiągnięć* także odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższe wyniki w zakresie *potrzeby osiągnięć* w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,002$) i półotwartych ($p = 0,002$). W przypadku zmiennej o nazwie *potrzeba agresji* również odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów otwartych osiągnęli istotnie niższy wskaźnik *potrzeby agresji* w porównaniu do wychowanków zakładów zamkniętych ($p = 0,027$) i półotwartych ($p = 0,011$). W zakresie zmiennej o nazwie *zaufanie do siebie* ponownie odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych deklarowali istotnie wyższe *zaufanie do siebie* w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,008$) i półotwartych ($p = 0,010$).

Odnutowano również dwie różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. W zakresie zmiennej o nazwie *potrzeba rozumienia siebie i innych* odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik analizowanej zmiennej w stosunku do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,025$). Dodatkowo w zakresie tej zmiennej odnotowano również jedną różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy poziom *potrzeby rozumienia siebie i innych* w stosunku do wychowanków zakładów półotwartych ($p = 0,053$). W zakresie zmiennej o nazwie *potrzeba kontaktów heteroseksualnych* również odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższą *potrzebę kontaktów heteroseksualnych* w stosunku do wychowanków zakładów półotwartych ($p = 0,023$). Dodatkowo w zakresie tej zmiennej odnotowano także jedną różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik analizowanej zmiennej w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych ($p = 0,059$). Pozostałe różnice międzygrupowe nie były istotne statystycznie. Wyniki zawarte zostały w tabeli 13.

Tabela 13

Obraz samego siebie u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych

| | Wychowankowie zakładów otwartych (n = 17) | | Wychowankowie zakładów półotwartych (n = 162) | | Wychowankowie zakładów zamkniętych (n = 6) | | <i>H</i> | <i>p</i> | <i>E</i> ² |
|---|---|-----------|---|-----------|--|-----------|----------|--------------|-----------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych- pomiar II | 26,88 | 17,48 | 28,66 | 11,68 | 39,67 | 10,17 | 6,28 | 0,043 | 0,03 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych- pomiar II | 8,71 | 6,17 | 11,32 | 8,13 | 9,50 | 5,96 | 1,44 | 0,486 | 0,01 |
| Typowość- pomiar II | 2,59 | 3,57 | 2,05 | 3,41 | 5,00 | 3,69 | 3,47 | 0,177 | 0,02 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | 6,88 | 5,56 | 7,06 | 4,13 | 12,17 | 1,60 | 10,09 | 0,006 | 0,05 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | 4,35 | 3,50 | 3,41 | 3,40 | 5,33 | 2,80 | 2,64 | 0,268 | 0,01 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar II | 5,00 | 5,61 | 4,82 | 4,26 | 8,17 | 3,43 | 4,08 | 0,130 | 0,02 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | 3,24 | 3,90 | 3,51 | 3,43 | 5,33 | 2,88 | 2,69 | 0,260 | 0,02 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | 6,00 | 5,16 | 5,84 | 3,80 | 7,67 | 4,32 | 1,37 | 0,505 | 0,01 |
| Potrzeba opiekania się- pomiar II | 3,76 | 5,74 | 4,84 | 4,20 | 8,67 | 3,98 | 5,01 | 0,082 | 0,03 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | 12,12 | 7,24 | 13,36 | 5,45 | 17,50 | 4,93 | 4,6 | 0,100 | 0,03 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych - pomiar II | 6,71 | 4,51 | 6,23 | 3,61 | 9,83 | 3,06 | 5,2 | 0,074 | 0,03 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego - pomiar II | 3,88 | 3,33 | 3,30 | 3,15 | 3,83 | 3,13 | 0,57 | 0,752 | 0 |
| Potrzeba autonomii- pomiar II | 3,82 | 3,13 | 4,10 | 3,27 | 3,17 | 3,31 | 0,49 | 0,784 | 0 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | 0,18 | 2,67 | -2,01 | 3,73 | -3,67 | 4,32 | 7,74 | 0,021 | 0,04 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | 2,47 | 2,03 | 1,81 | 2,14 | 3,33 | 3,20 | 3,95 | 0,139 | 0,02 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar II | -0,53 | 1,87 | -0,14 | 2,65 | -1,17 | 2,32 | 0,7 | 0,705 | 0 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar II | -1,65 | 2,15 | -0,73 | 3,01 | -1,17 | 2,93 | 1,58 | 0,455 | 0,01 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar II | -1,12 | 2,91 | -0,17 | 3,13 | 0,33 | 5,28 | 1,63 | 0,443 | 0,01 |
| Gotowość do terapii- pomiar II | -7,12 | 5,88 | -7,28 | 4,75 | -8,67 | 4,68 | 0,7 | 0,704 | 0 |
| Samokontrola- pomiar II | -2,71 | 2,80 | -1,44 | 2,62 | -0,83 | 3,54 | 3,84 | 0,147 | 0,02 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | 5,12 | 4,95 | 5,51 | 3,54 | 9,67 | 2,94 | 7,51 | 0,023 | 0,04 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | 3,35 | 3,60 | 3,72 | 3,12 | 4,67 | 2,94 | 1,49 | 0,475 | 0,01 |
| Ja idealne- pomiar II | 5,41 | 4,65 | 6,18 | 4,19 | 8,33 | 2,07 | 3,19 | 0,203 | 0,02 |
| Osobowość twórcza- pomiar II | 3,71 | 3,31 | 2,81 | 2,53 | 4,67 | 1,86 | 4,55 | 0,103 | 0,02 |
| Przywództwo- pomiar II | 3,47 | 4,50 | 2,79 | 3,54 | 4,00 | 3,69 | 0,56 | 0,756 | 0 |
| Męskość- pomiar II | 8,00 | 4,12 | 7,53 | 3,59 | 9,17 | 3,49 | 1,43 | 0,490 | 0,01 |

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *H* – wynik testu *H* Kruskala-Wallisa; *p* – poziom istotności statystycznej; *ER*² – współczynnik siły efektu

6.4. Zmienność samooceny w czasie badań

W kolejnym kroku postanowiono sprawdzić, czy występuje różnica w samoocenie oraz jej podwymiarów u wychowanków zakładów poprawczych ze względu na czas dokonanego pomiaru. W tym celu wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób zależnych. Jak można zaobserwować w tabeli 14 odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wskaźniki ogólnej samooceny i obronnego wzmacniania samooceny wychowanków zakładów poprawczych okazały się być istotnie wyższe w pomiarze II. Siły odnotowanych efektów były niskie. Pozostałe zmienne okazały się być nieistotne nawet na podstawie tendencji statystycznych.

Tabela 14

Samoocena i jej podwymiary u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II

| | Pomiar I (n = 185) | | Pomiar II (n = 185) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% <i>CI</i> | | <i>d</i> Cohena |
|-------------------------------|-----------------------|-----------|------------------------|-----------|----------|--------------|---------------|-----------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Ogólna samoocena | 30,69 | 5,15 | 31,71 | 4,61 | -2,08 | 0,039 | -2,00 | -0,05 | 0,15 |
| Integracja tożsamości | 30,79 | 4,97 | 31,12 | 4,24 | -0,67 | 0,506 | -1,29 | 0,64 | 0,05 |
| Obronne wzmacnianie samooceny | 43,43 | 6,92 | 44,88 | 5,97 | -2,26 | 0,024 | -2,70 | -0,19 | 0,17 |
| Samoakceptacja moralna | 33,05 | 5,09 | 33,17 | 4,94 | -0,23 | 0,818 | -1,14 | 0,90 | 0,02 |
| Atrakcyjność fizyczna | 31,75 | 5,12 | 31,58 | 4,74 | 0,33 | 0,742 | -0,81 | 1,14 | 0,02 |
| Bycie kochanym | 31,10 | 6,14 | 31,47 | 5,34 | -0,64 | 0,522 | -1,50 | 0,76 | 0,05 |
| Popularność | 31,56 | 4,94 | 31,99 | 4,28 | -0,91 | 0,363 | -1,39 | 0,51 | 0,07 |
| Samokontrola | 30,95 | 5,18 | 31,39 | 4,98 | -0,87 | 0,387 | -1,44 | 0,56 | 0,06 |
| Zdolności przywódcze | 31,81 | 4,73 | 31,36 | 5,09 | 0,89 | 0,372 | -0,55 | 1,46 | 0,07 |
| Kompetencje | 31,74 | 4,73 | 32,13 | 4,49 | -0,85 | 0,399 | -1,32 | 0,53 | 0,06 |
| Witalność | 31,95 | 5,69 | 32,17 | 5,17 | -0,37 | 0,710 | -1,36 | 0,93 | 0,03 |

6.5. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a czas wykonanego pomiaru

Następnie sprawdzono, czy występuje różnica w zakresie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych u wychowanków zakładów poprawczych ze

względu na czas dokonanego pomiaru. W tym celu ponownie wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób zależnych. Nie odnotowano żadnych różnic istotnych nawet na poziomie tendencji statystycznej. Oznacza to, że czas wykonanego pomiaru nie różnicował otrzymywanych poziomów zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych. Wyniki przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15

Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II

| | Pomiar I (n = 185) | | Pomiar II (n = 185) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% <i>CI</i> | | <i>d</i> Cohena |
|------------------------------------|-----------------------|-----------|------------------------|-----------|----------|----------|---------------|-----------|--------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Wynik ogólny | 3,13 | 0,64 | 3,14 | 0,66 | -0,20 | 0,839 | -0,13 | 0,11 | 0,01 |
| Skala jawna | 3,11 | 0,65 | 3,11 | 0,67 | -0,12 | 0,907 | -0,13 | 0,12 | 0,01 |
| Skala ukryta | 3,15 | 0,68 | 3,17 | 0,70 | -0,29 | 0,774 | -0,15 | 0,11 | 0,02 |
| Odpowiedzi dziwaczne | 2,86 | 0,64 | 2,84 | 0,67 | 0,41 | 0,685 | -0,10 | 0,15 | 0,03 |
| Egocentryzm | 3,13 | 0,72 | 3,15 | 0,71 | -0,22 | 0,824 | -0,15 | 0,12 | 0,02 |
| Obwinianie innych | 3,16 | 0,65 | 3,16 | 0,68 | -0,07 | 0,945 | -0,13 | 0,12 | 0,01 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie | 3,09 | 0,72 | 3,12 | 0,74 | -0,35 | 0,729 | -0,16 | 0,11 | 0,03 |
| Fatalizm | 3,14 | 0,71 | 3,14 | 0,74 | -0,06 | 0,950 | -0,14 | 0,14 | 0 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo | 3,09 | 0,64 | 3,09 | 0,66 | 0,03 | 0,972 | -0,12 | 0,13 | 0 |
| Agresja fizyczna | 3,12 | 0,71 | 3,14 | 0,73 | -0,24 | 0,808 | -0,15 | 0,12 | 0,02 |
| Kłamstwo | 3,10 | 0,67 | 3,14 | 0,68 | -0,59 | 0,553 | -0,17 | 0,09 | 0,04 |
| Kradzież | 3,19 | 0,78 | 3,19 | 0,80 | 0,01 | 0,989 | -0,15 | 0,15 | 0 |

6.6. Obraz samego siebie a czas wykonanego pomiaru

W kolejnym etapie analizy statystycznej zweryfikowano, czy występuje różnica w poszczególnych podwymiarach obrazu samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych ze względu na czas dokonanego pomiaru. W tym celu powtórnie wykonano analizy statystyczne przy użyciu testów *t* Studenta dla prób zależnych. Odnotowane 3

różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. Zmienne o nazwie *typowość*, *poniżanie się* i *przywództwo* był deklarowane istotnie wyżej w pomiarze I. Siły odnotowanych efektów były niskie. Pozostałe zmienne okazały się być nieistotne statystycznie, nawet na poziomie trendu. Wyniki przedstawione zostały w tabeli 16.

Tabela 16

Obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II

| | Pomiar I (n = 185) | | Pomiar II (n = 185) | | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% <i>CI</i> | | <i>d</i> Cohena |
|--|-----------------------|-----------|------------------------|-----------|----------|--------------|---------------|-----------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych | 28,41 | 15,46 | 28,85 | 12,37 | -0,30 | 0,765 | -3,42 | 2,52 | 0,02 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych | 10,19 | 9,29 | 11,02 | 7,92 | -0,93 | 0,354 | -2,58 | 0,93 | 0,07 |
| Typowość | 2,94 | 4,45 | 2,19 | 3,46 | 1,74 | 0,082 | -0,10 | 1,58 | 0,13 |
| Potrzeba osiągnięć | 7,48 | 4,77 | 7,21 | 4,30 | 0,59 | 0,557 | -0,65 | 1,20 | 0,04 |
| Potrzeba dominacji | 3,28 | 3,99 | 3,56 | 3,40 | -0,77 | 0,444 | -1,00 | 0,44 | 0,06 |
| Potrzeba wytrwałości | 5,19 | 5,03 | 4,95 | 4,39 | 0,48 | 0,628 | -0,76 | 1,26 | 0,04 |
| Potrzeba porządku | 3,55 | 3,84 | 3,55 | 3,46 | 0,01 | 0,988 | -0,74 | 0,75 | 0,00 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych | 6,13 | 4,90 | 5,91 | 3,95 | 0,45 | 0,652 | -0,73 | 1,16 | 0,03 |
| Potrzeba opiekowania się | 4,61 | 5,95 | 4,86 | 4,39 | -0,46 | 0,646 | -1,35 | 0,84 | 0,03 |
| Potrzeba afiliacji | 13,36 | 7,30 | 13,38 | 5,65 | -0,03 | 0,975 | -1,43 | 1,39 | 0,00 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych | 6,46 | 4,30 | 6,39 | 3,72 | 0,16 | 0,873 | -0,80 | 0,94 | 0,01 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego | 3,02 | 3,61 | 3,37 | 3,15 | -1,04 | 0,300 | -1,02 | 0,32 | 0,08 |
| Potrzeba autonomii | 3,60 | 3,49 | 4,05 | 3,25 | -1,35 | 0,177 | -1,10 | 0,21 | 0,10 |
| Potrzeba agresji | -1,79 | 4,72 | -1,86 | 3,72 | 0,15 | 0,878 | -0,83 | 0,97 | 0,01 |
| Potrzeba zmian | 2,13 | 2,40 | 1,92 | 2,18 | 0,85 | 0,396 | -0,28 | 0,70 | 0,06 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia | 0,08 | 2,69 | -0,21 | 2,58 | 1,05 | 0,297 | -0,25 | 0,81 | 0,08 |
| Potrzeba poniżania się | -0,26 | 3,96 | -0,83 | 2,93 | 1,68 | 0,094 | -0,10 | 1,23 | 0,12 |
| Potrzeba podporządkowania się | -0,26 | 3,79 | -0,24 | 3,19 | -0,06 | 0,951 | -0,72 | 0,68 | 0,00 |
| Gotowość do terapii | -7,05 | 5,69 | -7,31 | 4,83 | 0,47 | 0,635 | -0,82 | 1,34 | 0,03 |
| Samokontrola | -1,42 | 3,17 | -1,54 | 2,68 | 0,38 | 0,701 | -0,47 | 0,70 | 0,03 |
| Zaufanie do siebie | 5,69 | 4,29 | 5,61 | 3,73 | 0,21 | 0,836 | -0,69 | 0,85 | 0,02 |
| Przystosowanie osobiste | 3,82 | 3,97 | 3,72 | 3,15 | 0,26 | 0,792 | -0,63 | 0,83 | 0,02 |
| Ja idealne | 5,51 | 4,43 | 6,18 | 4,19 | -1,44 | 0,152 | -1,59 | 0,25 | 0,11 |
| Osobowość twórcza | 2,50 | 2,74 | 2,96 | 2,61 | -1,64 | 0,103 | -1,01 | 0,09 | 0,12 |
| Przywództwo | 3,61 | 4,18 | 2,89 | 3,63 | 1,83 | 0,069 | -0,06 | 1,49 | 0,13 |
| Męskość | 7,19 | 3,87 | 7,63 | 3,64 | -1,16 | 0,245 | -1,17 | 0,30 | 0,09 |

6.7. Związek między samooceną wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem rodziców

W kolejnym kroku postanowiono zweryfikować czy istnieje związek między samooceną wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem ich rodziców. W tym celu wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. Jak można zauważyć w tabeli 17, odnotowano wyłącznie jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. Zmienna o nazwie *bycie kochanym* korelowała dodatnio z wykształceniem matki. Oznacza to zatem, że wraz ze wzrostem wykształcenia matki rosło również poczucie bycia kochanym z pomiaru II. Siła odnotowanego związku była niska. Pozostałe związki okazały się być nieistotne, nawet na poziomie tendencji statystycznej

Tabela 17

Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców

| | | Wykształcenie matki | Wykształcenie ojca |
|--|---------------|------------------------|-----------------------|
| Ogólna samoocena- pomiar II | rho Spearmana | 0,09 | -0,06 |
| | istotność | 0,267 | 0,480 |
| Integracja tożsamości- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 | 0,06 |
| | istotność | 0,582 | 0,485 |
| Obronne wzmacnianie samooceny- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 | -0,05 |
| | istotność | 0,859 | 0,495 |
| Samoakceptacja moralna- pomiar II | rho Spearmana | 0,11 | 0,08 |
| | istotność | 0,154 | 0,296 |
| Atrakcyjność fizyczna- pomiar II | rho Spearmana | -0,03 | -0,08 |
| | istotność | 0,732 | 0,345 |
| Bycie kochanym- pomiar II | rho Spearmana | 0,13 | 0,10 |
| | istotność | 0,091 | 0,216 |
| Popularność- pomiar II | rho Spearmana | 0 | -0,02 |
| | istotność | 0,959 | 0,774 |
| Samokontrola- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 | -0,05 |
| | istotność | 0,618 | 0,503 |
| Zdolności przywódcze- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 | -0,02 |
| | istotność | 0,867 | 0,801 |
| Kompetencje- pomiar II | rho Spearmana | -0,01 | -0,01 |
| | istotność | 0,851 | 0,916 |
| Witalność- pomiar II | rho Spearmana | 0,06 | 0,10 |
| | istotność | 0,398 | 0,210 |

6.8. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z wykształceniem rodziców

Następnie postanowiono zweryfikować, czy poszczególne zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne wychowanków zakładów poprawczych powiązane są z wykształceniem ich rodziców. W tym celu ponownie wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Nie odnotowano żadnego związku istotnego nawet na poziomie tendencji statystycznej.

Oznacza to, że wykształcenie rodziców nie miało związku ze zmianami w zakresie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych odnotowanych w trakcie pomiaru II. Uzyskane dane przedstawione zostały w tabeli 18.

Tabela 18

Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z wykształceniem rodziców

| | | Wykształcenie matki | Wykształcenie ojca |
|---|---------------|------------------------|-----------------------|
| Wynik ogólny- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | 0,02 |
| | istotność | 0,525 | 0,851 |
| Skala jawna- pomiar II | rho Spearmana | -0,03 | 0 |
| | istotność | 0,708 | 0,998 |
| Skala ukryta- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | 0,02 |
| | istotność | 0,509 | 0,764 |
| Odpowiedzi dziwaczne- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 | -0,01 |
| | istotność | 0,912 | 0,885 |
| Egocentryzm- pomiar II | rho Spearmana | -0,06 | 0,01 |
| | istotność | 0,461 | 0,852 |
| Obwinianie innych- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 | 0,01 |
| | istotność | 0,817 | 0,863 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie - pomiar II | rho Spearmana | -0,06 | 0,02 |
| | istotność | 0,469 | 0,843 |
| Fatalizm- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | 0,02 |
| | istotność | 0,514 | 0,839 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo- pomiar II | rho Spearmana | -0,03 | 0 |
| | istotność | 0,651 | 0,984 |
| Agresja fizyczna- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 | -0,01 |
| | istotność | 0,773 | 0,894 |
| Kłamstwo- pomiar II | rho Spearmana | -0,08 | 0,02 |
| | istotność | 0,327 | 0,818 |
| Kradzież- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | 0,01 |
| | istotność | 0,558 | 0,854 |

6.9. Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców

Kolejno postanowiono zweryfikować, czy obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych powiązany jest z wykształceniem ich rodziców. W tym celu powtórnie wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. Można dostrzec wyłącznie jeden związek istotny statystycznie (tabela 19). Zmienna o nazwie *agresja* korelowała dodatnio z wykształceniem matki. Oznacza to zatem, że wraz ze wzrostem wykształcenia matki rósł również wskaźnik *agresji* z pomiaru II u wychowanków zakładów poprawczych. Siła odnotowanego związku była niska. Ponadto odnotowano także jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. Potrzeba opieki korelowała ujemnie z poziomem wykształcenia matki, co oznacza, że wraz ze wzrostem wykształcenia malała potrzeba opieki. Pozostałe związki okazały się być nieistotne nawet na podstawie tendencji statystycznych.

Tabela 19

Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców

| | | Wykształcenie matki | Wykształcenie ojca |
|---|---------------|------------------------|-----------------------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych - pomiar II | rho Spearmana | -0,03 | 0,02 |
| | istotność | 0,668 | 0,767 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych - pomiar II | rho Spearmana | 0,08 | -0,01 |
| | istotność | 0,324 | 0,885 |
| Typowość- pomiar II | rho Spearmana | -0,01 | 0 |
| | istotność | 0,855 | 0,999 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 | 0,07 |
| | istotność | 0,756 | 0,365 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 | 0,06 |
| | istotność | 0,934 | 0,469 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | 0,04 |
| | istotność | 0,520 | 0,615 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 | 0,01 |
| | istotność | 0,768 | 0,865 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 | 0,02 |
| | istotność | 0,604 | 0,779 |
| Potrzeba opieki- pomiar II | rho Spearmana | -0,14 | 0 |
| | istotność | 0,075 | 0,967 |

Tabela 19 c.d.

| | | Wykształcenie matki | Wykształcenie ojca |
|---|---------------|------------------------|-----------------------|
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | rho Spearmana | -0,07 | -0,02 |
| | istotność | 0,375 | 0,839 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych - pomiar II | rho Spearmana | -0,06 | 0,02 |
| | istotność | 0,475 | 0,783 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego - pomiar II | rho Spearmana | 0,05 | 0,04 |
| | istotność | 0,476 | 0,618 |
| Potrzeba autonomii- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 | -0,04 |
| | istotność | 0,878 | 0,658 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | rho Spearmana | 0,16 | 0,10 |
| | istotność | 0,037 | 0,196 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | rho Spearmana | 0,03 | 0,06 |
| | istotność | 0,652 | 0,431 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- po- miar II | rho Spearmana | -0,08 | 0,02 |
| | istotność | 0,290 | 0,827 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar II | rho Spearmana | -0,07 | -0,02 |
| | istotność | 0,379 | 0,828 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar II | rho Spearmana | -0,01 | -0,01 |
| | istotność | 0,865 | 0,898 |
| Gotowość do terapii- pomiar II | rho Spearmana | 0,06 | 0,03 |
| | istotność | 0,411 | 0,746 |
| Samokontrola- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 | -0,02 |
| | istotność | 0,611 | 0,764 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | rho Spearmana | -0,05 | -0,02 |
| | istotność | 0,528 | 0,780 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | rho Spearmana | -0,10 | -0,02 |
| | istotność | 0,195 | 0,808 |
| Ja idealne- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 | 0,05 |
| | istotność | 0,624 | 0,504 |
| Osobowość twórcza- pomiar II | rho Spearmana | 0,02 | 0,08 |
| | istotność | 0,809 | 0,344 |
| Przywództwo- pomiar II | rho Spearmana | -0,06 | 0,11 |
| | istotność | 0,470 | 0,157 |
| Męskość- pomiar II | rho Spearmana | -0,10 | 0,02 |
| | istotność | 0,187 | 0,759 |

6.10. Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

W badaniu własnym zweryfikowano, czy samoocena wychowanków zakładów poprawczych ma związek z doświadczaną przez nich sytuacją finansową. W tym celu powtórnie wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. Odnotowano wyłącznie jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. Poziomą zmienną o nazwie *bycie kochanym* korelował dodatnio z sytuacją finansową. Oznacza to zatem, że wraz z poprawą sytuacji finansowej rośnie odczuwanie bycia kochanym z pomiaru II. Siła odnotowanego związku była niska. Pozostałe związki okazały się być nieistotne nawet na podstawie tendencji statystycznych (tabela 20).

Tabela 20

Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

| | | Sytuacja finansowa |
|--|---------------|--------------------|
| Ogólna samoocena- pomiar II | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,409 |
| Integracja tożsamości- pomiar II | rho Spearmana | 0,03 |
| | istotność | 0,669 |
| Obronne wzmacnianie samooceny- pomiar II | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,451 |
| Samoakceptacja moralna- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,629 |
| Atrakcyjność fizyczna- pomiar II | rho Spearmana | -0,06 |
| | istotność | 0,432 |
| Bycie kochanym- pomiar II | rho Spearmana | 0,14 |
| | istotność | 0,059 |
| Popularność- pomiar II | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,686 |
| Samokontrola- pomiar II | rho Spearmana | 0,05 |
| | istotność | 0,486 |
| Zdolności przywódcze- pomiar II | rho Spearmana | -0,07 |
| | istotność | 0,336 |
| Kompetencje- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,634 |
| Witalność- pomiar II | rho Spearmana | 0,06 |
| | istotność | 0,450 |

6.11. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

W dalszym etapie zweryfikowano, czy poszczególne zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne u wychowanków zakładów poprawczych związane są z doświadczaną przez nich sytuacją finansową. W tym celu ponownie wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Nie odnotowano żadnego istotnie statystycznego związku. Oznacza to, że doświadczana sytuacja finansowa nie była związana ze zmianami w zakresie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych odnotowanych w trakcie pomiaru II. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 21.

Tabela 21

Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

| | | Sytuacja finansowa |
|--|---------------|--------------------|
| Wynik ogólny- pomiar II | rho Spearmana | 0,02 |
| | istotność | 0,814 |
| Skala jawna- pomiar II | rho Spearmana | 0,05 |
| | istotność | 0,457 |
| Skala ukryta- pomiar II | rho Spearmana | 0 |
| | istotność | 0,979 |
| Odpowiedzi dziwaczne- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,901 |
| Egocentryzm- pomiar II | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,892 |
| Obwinianie innych- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,592 |
| Umniejszanie/niewłaściwe nazywanie - pomiar II | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,917 |
| Fatalizm- pomiar II | rho Spearmana | 0,04 |
| | istotność | 0,547 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo- pomiar II | rho Spearmana | 0,05 |
| | istotność | 0,476 |
| Agresja fizyczna- pomiar II | rho Spearmana | 0,05 |
| | istotność | 0,480 |
| Kłamstwo- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,578 |
| Kradzież- pomiar II | rho Spearmana | 0,03 |
| | istotność | 0,642 |

6.12. Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

Kolejno postanowiono zweryfikować czy obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych powiązany jest z doświadczaną przez nich sytuacją finansową. W tym celu powtórnie wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. Odnotowano 2 związki istotne statystycznie (tabela 22). *Poziom potrzeby rozumienia siebie i innych* oraz *opiekowania się* korelował ujemnie z doświadczaną przez wychowanków zakładów sytuacją finansową. Oznacza to zatem, że wraz ze wzrostem sytuacji finansowej malał wskaźnik obu analizowanych zmiennych. Siła obu odnotowanych związków była niska. Odnotowano także jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. *Poziom gotowości do terapii* korelował dodatnio z poziomem sytuacji finansowej, co oznacza, że wraz z polepszeniem sytuacji finansowej rosła deklarowana gotowość do terapii. Pozostałe związki okazały się być nieistotne nawet na podstawie tendencji statystycznych.

Tabela 22

Związek obrazu samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową

| | | Sytuacja finansowa |
|--|---------------|--------------------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych - pomiar II | rho Spearmana | -0,12 |
| | istotność | 0,118 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych - pomiar II | rho Spearmana | 0,01 |
| | istotność | 0,911 |
| Typowość- pomiar II | rho Spearmana | -0,07 |
| | istotność | 0,368 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,133 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,738 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar II | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,131 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,140 |

Tabela 22 c.d.

| | | Sytuacja finansowa |
|--|---------------|--------------------|
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | rho Spearmana | -0,10 |
| | istotność | 0,156 |
| Potrzeba opiekowania się- pomiar II | rho Spearmana | -0,15 |
| | istotność | 0,042 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | rho Spearmana | -0,15 |
| | istotność | 0,039 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych - pomiar II | rho Spearmana | -0,09 |
| | istotność | 0,237 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego - pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,546 |
| Potrzeba autonomii- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,815 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | rho Spearmana | 0,09 |
| | istotność | 0,209 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,612 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar II | rho Spearmana | 0,02 |
| | istotność | 0,797 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar II | rho Spearmana | -0,02 |
| | istotność | 0,779 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,552 |
| Gotowość do terapii- pomiar II | rho Spearmana | 0,13 |
| | istotność | 0,070 |
| Samokontrola- pomiar II | rho Spearmana | -0,01 |
| | istotność | 0,927 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | rho Spearmana | -0,11 |
| | istotność | 0,154 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | rho Spearmana | -0,12 |
| | istotność | 0,111 |
| Ja idealne- pomiar II | rho Spearmana | -0,04 |
| | istotność | 0,594 |
| Osobowość twórcza- pomiar II | rho Spearmana | -0,07 |
| | istotność | 0,329 |
| Przywództwo- pomiar II | rho Spearmana | -0,03 |
| | istotność | 0,654 |
| Męskość- pomiar II | rho Spearmana | -0,10 |
| | istotność | 0,163 |

6.13. Samoocena a karalność poszczególnych członków rodziny

W kolejnym etapie obliczeń poszukiwano odpowiedzi, czy samoocena wraz z jej podwymiarami uzyskanymi w pomiarze II związana jest z karalnością poszczególnych członków rodziny. W tym celu, ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badawczych, przeprowadzone zostały testy H Kruskala-Wallisa. Odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie (tabela 23). Siła zaobserwowanego efektu była niska. Badaną zmienną o nazwie *zdolności przywódcze* poddano zatem dalszej analizie *post-hoc* przy użyciu testu Dunna-Sidaka.

W jej zakresie odnotowano 4 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższe zdolności przywódczych w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyrna bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,019$), rodzeństwa poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,047$), więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,003$) bądź nikogo w rodzinie kto odbywałby karę pozbawienia wolności ($p = 0,007$).

Pozostałe różnice międzygrupowe nie były istotne statystycznie.

Tabela 23*Samoocena i jej podwymiary a karalności poszczególnych członków rodziny*

| | Matka/Macocha/ Partnerka ojca (n = 7) | | Ojciec/Ojczym/ Partner matki (n = 61) | | Rodzeństwo (n = 18) | | Więcej niż 1 czło- nek rodziny (n = 26) | | Nikt (n = 73) | | <i>H</i> | <i>p</i> | E_R^2 |
|------------------------------------|---|-----------|---|-----------|------------------------|-----------|---|-----------|------------------|-----------|----------|--------------|---------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Ogólna samoocena | 33,71 | 5,94 | 31,77 | 3,85 | 30,33 | 3,46 | 31,96 | 6,22 | 31,73 | 4,69 | 4,33 | 0,363 | 0,02 |
| Integracja tożsamości | 31,57 | 4,39 | 31,66 | 4,78 | 30,89 | 5,36 | 30,42 | 3,18 | 30,93 | 3,82 | 2,27 | 0,686 | 0,01 |
| Obronne wzmacnianie sa- mooceny | 43,71 | 10 | 45,48 | 5,33 | 46,61 | 5,33 | 46,54 | 5,2 | 43,47 | 6,24 | 6,96 | 0,138 | 0,04 |
| Samoakceptacja moralna | 36,43 | 5,03 | 33,57 | 4,45 | 32 | 4,47 | 32,73 | 4,43 | 32,96 | 5,52 | 3,64 | 0,457 | 0,02 |
| Atrakcyjność fizyczna | 34,71 | 6,82 | 31,9 | 3,92 | 29,61 | 5,18 | 32 | 4,45 | 31,36 | 5,05 | 7,01 | 0,135 | 0,04 |
| Bycie kochanym | 33 | 7 | 32,07 | 4,77 | 30 | 4,3 | 31,35 | 5,57 | 31,23 | 5,78 | 2,76 | 0,598 | 0,02 |
| Popularność | 33,86 | 6,28 | 32,07 | 4,02 | 32,89 | 2,87 | 31,08 | 5,11 | 31,86 | 4,27 | 3,37 | 0,498 | 0,02 |
| Samokontrola | 33,71 | 6,65 | 31,36 | 5,11 | 31,67 | 5,83 | 31,35 | 3,88 | 31,14 | 4,91 | 0,89 | 0,927 | 0,01 |
| Zdolności przywódcze | 36,57 | 4,24 | 31,69 | 4,62 | 31,94 | 4,83 | 29,88 | 4,68 | 30,96 | 5,48 | 9,64 | 0,047 | 0,05 |
| Kompetencje | 35,14 | 5,46 | 32,66 | 4,84 | 30,67 | 3,51 | 31,23 | 4,6 | 32,08 | 4,17 | 6,17 | 0,186 | 0,03 |
| Witalność | 36,86 | 4,22 | 31,61 | 5,17 | 31,83 | 4,54 | 31,81 | 4,83 | 32,4 | 5,38 | 6,94 | 0,139 | 0,04 |

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe *H* – wynik testu *H* Kruskala-Wallisa; *p* – poziom istotności statystycznej; E_R^2 – współczynnik siły efektu

6.14. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a karalność poszczególnych członków rodziny

Sprawdzono czy zniekształcenia poznawcze i behawioralne wskaźniki uzyskane w pomiarze II odmienne są w zależności od karalności poszczególnych członków rodziny. W tym celu, ponownie ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badawczych, wykonane zostały testy H Kruskala-Wallisa. Odnotowano wyłącznie jedną różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. Uzyskana siła efektu były niska (tabela 24). Badaną zmienną o nazwie egocentryzm poddano zatem dalszej analizie post-hoc przy użyciu testu Dunna-Sidaka. W jej zakresie odnotowano 3 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższy wskaźnik egocentryzmu w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,021$), więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,008$) bądź nikogo w rodzinie kto odbywałby karę pozbawienia wolności ($p = 0,010$). W zakresie tej zmiennej odnotowano także jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. Wskaźnik egocentryzmu okazał się być niższy w grupie wychowanków zakładów poprawczych posiadających matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia w porównaniu do wychowanków posiadających rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności ($p = 0,070$).

Pozostałe różnice międzygrupowe nie były istotne statystycznie.

Tabela 24*Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a karalność poszczególnych członków rodziny*

| | Matka/Macocha/ Partnerka ojca (n = 7) | | Ojciec/Ojczym/ Partner matki (n = 61) | | Rodzeństwo (n = 18) | | Więcej niż 1 czło- nek rodziny (n = 26) | | Nikt (n = 73) | | <i>H</i> | <i>p</i> | E_R^2 |
|---|---|-----------|---|-----------|------------------------|-----------|---|-----------|------------------|-----------|----------|--------------|---------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Wynik ogólny- pomiar II | 2,70 | 0,52 | 3,06 | 0,75 | 3,08 | 0,54 | 3,22 | 0,59 | 3,24 | 0,63 | 6,02 | 0,197 | 0,03 |
| Skala jawna- pomiar II | 2,71 | 0,56 | 3,03 | 0,73 | 3,01 | 0,53 | 3,17 | 0,72 | 3,23 | 0,63 | 5,76 | 0,218 | 0,03 |
| Skala ukryta- pomiar II | 2,70 | 0,55 | 3,09 | 0,82 | 3,15 | 0,61 | 3,26 | 0,52 | 3,24 | 0,66 | 4,74 | 0,315 | 0,03 |
| Odpowiedzi dziwaczne- pomiar II | 2,70 | 0,65 | 2,81 | 0,60 | 2,69 | 0,62 | 2,95 | 0,81 | 2,87 | 0,69 | 2,23 | 0,694 | 0,01 |
| Egocentryzm- pomiar II | 2,59 | 0,42 | 3,12 | 0,80 | 3,06 | 0,48 | 3,28 | 0,67 | 3,20 | 0,69 | 7,88 | 0,096 | 0,04 |
| Obwinianie innych- pomiar II | 2,70 | 0,49 | 3,09 | 0,74 | 3,17 | 0,65 | 3,12 | 0,64 | 3,27 | 0,65 | 6,84 | 0,145 | 0,04 |
| Umnieszanie/niewłaściwe nazywa- nie- pomiar II | 2,76 | 0,70 | 2,98 | 0,81 | 3,10 | 0,70 | 3,30 | 0,59 | 3,20 | 0,72 | 5,47 | 0,243 | 0,03 |
| Fatalizm- pomiar II | 2,73 | 0,56 | 3,06 | 0,83 | 3,02 | 0,63 | 3,18 | 0,70 | 3,27 | 0,70 | 4,67 | 0,323 | 0,03 |
| Negatywizm-nieposłuszeństwo- po- miar II | 2,64 | 0,58 | 3,03 | 0,73 | 2,93 | 0,55 | 3,15 | 0,64 | 3,20 | 0,63 | 6,99 | 0,136 | 0,04 |
| Agresja fizyczna- pomiar II | 2,79 | 0,57 | 3,03 | 0,79 | 3,09 | 0,60 | 3,19 | 0,84 | 3,26 | 0,68 | 4,86 | 0,302 | 0,03 |
| Kłamstwo- pomiar II | 2,84 | 0,53 | 3,10 | 0,81 | 3,07 | 0,53 | 3,25 | 0,52 | 3,18 | 0,65 | 2,54 | 0,638 | 0,01 |
| Kradzież- pomiar II | 2,56 | 0,62 | 3,09 | 0,90 | 3,23 | 0,81 | 3,28 | 0,64 | 3,31 | 0,75 | 6,42 | 0,170 | 0,03 |

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; H – wynik testu H Kruskala-Wallisa; p – poziom istotności statystycznej; ER2 – współczynnik siły efektu

6.15. Obraz samego siebie a karalność poszczególnych członków rodziny

Na koniec postanowiono sprawdzić, czy obraz samego siebie uzyskany w pomiarze II odmienny jest w zależności od karalności poszczególnych członków rodziny. W tym celu, ponownie ze względu na niespełnione założenie o równoliczności porównywanych grup badawczych, przeprowadzone zostały testy H Kruskala-Wallisa. Odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie (tabela 25). Siła zaobserwowanego efektu była umiarkowana. Badaną zmienną o nazwie potrzeba podporządkowania się poddano zatem dalszej analizie *post-hoc* przy użyciu testu Dunna-Sidak, gdzie odnotowano 5 różnic istotnych statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższą *potrzebę podporządkowania się* w stosunku do wychowanków posiadających matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności ($p = 0,008$), ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,002$), więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności ($p < 0,001$) bądź nikogo w rodzinie kto odbywałby karę pozbawienia wolności ($p = 0,008$). Ponadto wychowankowie posiadający więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższą *potrzebę podporządkowania się* w stosunku do wychowanków nie posiadających w rodzinie osób poddanych karze pozbawienia wolności ($p = 0,016$). W zakresie zmiennej o nazwie potrzeba podporządkowania się odnotowano dodatkowo jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie posiadający więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższą *potrzebę podporządkowania się* w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,088$).

Ponadto odnotowano również 4 różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. W zakresie zmiennej o nazwie potrzeba wytrwałości odnotowano 2 różnice istotną statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższy wskaźnik *potrzeby wytrwałości* w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,006$) bądź nikogo w rodzinie kto odbywałby karę pozbawienia wolności ($p = 0,030$). Dodatkowo w zakresie tej zmiennej odnotowano również 3 różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca pod-

daną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższą potrzebę wytrwałości w porównaniu do wychowanków posiadających więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,094$) bądź rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności ($p = 0,081$). Dodatkowo wychowankowie posiadający więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższy wskaźnik potrzeby wytrwałości w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,096$). W zakresie zmiennej o nazwie *potrzeba autonomii* odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższą potrzebę autonomii w stosunku do wychowanków posiadających rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności ($p = 0,007$) bądź nikogo w rodzinie kto odbywałby karę pozbawienia wolności ($p = 0,042$). Dodatkowo w zakresie tej zmiennej odnotowano również 2 różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie niższą potrzebę autonomii w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,071$) bądź matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności ($p = 0,074$). W zakresie zmiennej o nazwie *potrzeba zmian* również odnotowano 3 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższą potrzebę zmian w stosunku do wychowanków posiadających ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,018$), rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności ($p = 0,010$) bądź więcej niż 1 członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności ($p = 0,023$). Dodatkowo w zakresie tej zmiennej odnotowano również jedną różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższą potrzebę zmian w porównaniu do wychowanków nie posiadających w rodzinie osób odbywających karę pozbawienia wolności ($p = 0,059$). W zakresie zmiennej o nazwie *męskość* odnotowano 2 różnice istotne statystycznie. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający ojca/ojczyma bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik męskości w porównaniu do wychowanków posiadających matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności ($p = 0,024$) bądź rodzeństwo poddane karze pozbawienia wolności ($p = 0,038$). W przypadku tej zmiennej odnotowano także jedną

różnicę istotną na poziomie tendencji statystycznej. Wychowankowie zakładów poprawczych posiadający ojca/ojczyzna bądź partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności osiągnęli istotnie wyższy wskaźnik męskości w porównaniu do wychowanków nie posiadających w rodzinie osób odbywających karę pozbawienia wolności ($p = 0,053$).

Pozostałe różnice międzygrupowe nie były istotne statystycznie

Tabela 25*Obraz samego siebie a karalność poszczególnych członków rodziny*

| | Matka / Macocha / Partnerka ojca (n = 7) | | Ojciec / Ojczym / Partner matki (n = 61) | | Rodzeństwo (n = 18) | | Więcej niż 1 członek rodziny (n = 26) | | Nikt (n = 73) | |
|---|---|-----------|---|-----------|------------------------|-----------|--|-----------|------------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Liczba wybranych przy- miotników pozytywnych- pomiar II | 22,43 | 4,93 | 31,41 | 13,48 | 23,33 | 9,71 | 29,35 | 12,73 | 28,52 | 11,89 |
| Liczba wybranych przy- miotników negatywnych- pomiar II | 8 | 5,42 | 11,72 | 7,74 | 7,06 | 5,16 | 14,42 | 10,91 | 10,49 | 7,11 |
| Typowość- pomiar II | 1,57 | 1,81 | 2,21 | 3,67 | 2,06 | 3,11 | 1,88 | 3,67 | 2,38 | 3,46 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | 5,14 | 2,04 | 8 | 4,45 | 6,28 | 4,82 | 7,08 | 3,60 | 7,01 | 4,39 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | 4,43 | 1,90 | 3,95 | 3,38 | 2,61 | 3,26 | 3,31 | 3,38 | 3,47 | 3,58 |
| Potrzeba wytrwałości- po- miar II | 1,57 | 1,51 | 5,93 | 4,89 | 4,78 | 4,65 | 4,08 | 3,68 | 4,8 | 4,14 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | 0,71 | 0,95 | 4,18 | 4,25 | 3,28 | 2,65 | 3,62 | 3,13 | 3,33 | 3,04 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | 3,29 | 2,29 | 6,49 | 4,19 | 5 | 2,87 | 5,27 | 3,97 | 6,14 | 4 |
| Potrzeba opiekowania się - pomiar II | 4 | 3,42 | 5,20 | 4,80 | 5,72 | 3,80 | 3,27 | 4,01 | 5,03 | 4,34 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | 11,86 | 2,55 | 14,44 | 5,57 | 11,28 | 5,35 | 13,39 | 6,51 | 13,16 | 5,6 |
| Potrzeba kontaktów hetero- seksualnych- pomiar II | 6,71 | 3,9 | 6,82 | 3,72 | 5,17 | 4,34 | 6,19 | 3,29 | 6,37 | 3,71 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego- pomiar II | 4 | 2,89 | 3,25 | 3,33 | 2,72 | 3,21 | 3,69 | 3,56 | 3,47 | 2,9 |
| Potrzeba autonomii- po- miar II | 5 | 2,58 | 4,23 | 3,53 | 2,28 | 3,03 | 5,38 | 3,66 | 3,77 | 2,75 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | 0,43 | 3,74 | -2,44 | 4,08 | -2,39 | 2,64 | -1,69 | 3,86 | -1,52 | 3,54 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | 3,57 | 1,27 | 1,64 | 2,09 | 1,28 | 1,41 | 1,85 | 2,62 | 2,18 | 2,24 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar II | -1,29 | 1,89 | -0,33 | 2,79 | -0,11 | 1,81 | 0,27 | 3,07 | -0,19 | 2,43 |
| Potrzeba ponizania się- po- miar II | -1 | 2,51 | -0,69 | 2,76 | -0,11 | 2,22 | -1,31 | 3,32 | -0,93 | 3,15 |
| Potrzeba podporządkowa- nia się- pomiar II | -1,43 | 2,94 | -0,48 | 3,61 | 2,06 | 2,29 | -1,81 | 3,12 | 0,05 | 2,7 |
| Gotowość do terapii- po- miar II | -6,86 | 3,24 | -7,95 | 4,87 | -6,56 | 6,40 | -7 | 4,63 | -7,12 | 4,62 |
| Samokontrola- pomiar II | -1,86 | 1,07 | -1,57 | 2,81 | -0,28 | 2,95 | -1,92 | 2,90 | -1,64 | 2,51 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | 5,14 | 1,86 | 6,23 | 3,62 | 4,67 | 3,87 | 4,77 | 3,86 | 5,66 | 3,85 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | 3,14 | 2,55 | 4,02 | 3,21 | 2,94 | 3,10 | 3,23 | 3,15 | 3,89 | 3,17 |
| Ja idealne- pomiar II | 3,29 | 2,36 | 6,84 | 4,46 | 5,28 | 3,75 | 6,04 | 3,90 | 6,18 | 4,22 |
| Osobowość twórcza- po- miar II | 4,14 | 2,04 | 3,51 | 2,80 | 2,11 | 1,88 | 2,65 | 3,15 | 2,7 | 2,37 |
| Przywództwo- pomiar II | 0,71 | 2,63 | 3,41 | 3,65 | 3,17 | 3 | 1,77 | 3,73 | 3 | 3,72 |
| Męskość- pomiar II | 5,29 | 2,14 | 8,49 | 3,57 | 6,44 | 3,07 | 7,88 | 4,21 | 7,33 | 3,58 |

Tabela 25 c.d.

| | <i>H</i> | <i>p</i> | E_R^2 |
|--|----------|------------------|---------|
| Liczba wybranych przymiotników pozytywnych - pomiar II | 7,58 | 0,108 | 0,04 |
| Liczba wybranych przymiotników negatywnych - pomiar II | 7,58 | 0,108 | 0,04 |
| Typowość- pomiar II | 1,53 | 0,821 | 0,01 |
| Potrzeba osiągnięć- pomiar II | 5,14 | 0,273 | 0,03 |
| Potrzeba dominacji- pomiar II | 4,14 | 0,388 | 0,02 |
| Potrzeba wytrwałości- pomiar II | 9,4 | 0,052 | 0,05 |
| Potrzeba porządku- pomiar II | 7,74 | 0,102 | 0,04 |
| Potrzeba rozumienia siebie i innych- pomiar II | 6,61 | 0,158 | 0,04 |
| Potrzeba opiekowania się- pomiar II | 5,11 | 0,277 | 0,03 |
| Potrzeba afiliacji- pomiar II | 5,35 | 0,253 | 0,03 |
| Potrzeba kontaktów heteroseksualnych - pomiar II | 3,72 | 0,446 | 0,02 |
| Potrzeba ekshibicjonizmu psychicznego - pomiar II | 1,29 | 0,863 | 0,01 |
| Potrzeba autonomii- pomiar II | 8,81 | 0,066 | 0,05 |
| Potrzeba agresji- pomiar II | 3,98 | 0,409 | 0,02 |
| Potrzeba zmian- pomiar II | 8,25 | 0,083 | 0,05 |
| Potrzeba doznawania opieki i wsparcia- pomiar II | 2,39 | 0,664 | 0,01 |
| Potrzeba poniżania się- pomiar II | 4,05 | 0,400 | 0,02 |
| Potrzeba podporządkowania się- pomiar II | 18,64 | <0,001 | 0,10 |
| Gotowość do terapii- pomiar II | 2,34 | 0,674 | 0,01 |
| Samokontrola- pomiar II | 5,64 | 0,228 | 0,03 |
| Zaufanie do siebie- pomiar II | 4,8 | 0,308 | 0,03 |
| Przystosowanie osobiste- pomiar II | 2,56 | 0,634 | 0,01 |
| Ja idealne- pomiar II | 6,74 | 0,150 | 0,04 |
| Osobowość twórcza- pomiar II | 6,57 | 0,161 | 0,04 |
| Przywództwo- pomiar II | 6,82 | 0,146 | 0,04 |
| Męskość- pomiar II | 9,08 | 0,059 | 0,05 |

6.16. Omówienie wyników

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują na istotne różnice między grupą wychowanków zakładów poprawczych a ich niekaranych rówieśników w odniesieniu do zmienności samooceny oraz jej podwymiarów. Zgodnie z obserwacjami, wychowankowie zakładów poprawczych mieli istotnie niższe wskaźniki integracji tożsamości, obronnego wzmocnienia samooceny, samoakceptacji moralnej, poczucia bycia kochanym, popularności oraz samokontroli w porównaniu do swoich niekaranych rówieśników. Tym samym, wskaźniki te mogą sugerować, że pobyt w zakładzie poprawczym może mieć negatywny wpływ na postrzeganie siebie przez wychowanków zakładów poprawczych. Siła odnotowanych efektów była niska do umiarkowanej, co sugeruje, że różnice te, choć istotne, nie są wyjątkowo duże. W przypadku samoakceptacji moralnej i poczucia bycia kochanym siła efektów była umiarkowana, co wskazuje, że te dwa wymiary samooceny mogą być szczególnie dotknięte przez doświadczenie. Również dwie zmienne, atrakcyjność fizyczna i witalność, wykazały istotne różnice na poziomie tendencji statystycznej. Atrakcyjność fizyczna była wyższa w grupie wychowanków zakładów poprawczych, co może sugerować, że młodzież umieszczona w zakładzie poprawczym może inwestować więcej wysiłku w utrzymanie lub poprawę swojego wyglądu, być może jako mechanizm radzenia sobie. Z kolei witalność była wyższa w grupie niekaranych rówieśników, co może wskazywać na możliwe negatywne skutki umieszczenia w zakładzie poprawczym na ogólną energię życiową młodzieży.

Siły odnotowanych efektów były wysokie dla wszystkich zmiennych, z wyjątkiem skali odpowiedzi dziwacznych, gdzie różnica między grupami była niska. Wysokie siły efektów dla większości zmiennych wskazują, że doświadczenie kary pozbawienia wolności może mieć znaczny wpływ na poziom zniekształceń poznawczych i zachowań problematycznych u młodzieży. Na przykład, poziomy egocentryzmu, obwiniania innych, umniejszania / niewłaściwego nazywania, fatalizmu, negatywizmu-nieposłuszeństwa, agresji fizycznej, kłamstwa i kradzieży były wyższe wśród wychowanków zakładów poprawczych. Może to sugerować, że doświadczenie kary pozbawienia wolności może zwiększać skłonność do takich zniekształceń poznawczych i zachowań. W odniesieniu do skali odpowiedzi dziwacznych, choć różnica między grupami była niska, to jednak istniała i była istotna statystycznie. Może to sugerować, że zastosowanie środka

poprawczego może mieć wpływ na to, jak młodzież interpretuje i reaguje na różne sytuacje, choć ta różnica nie jest tak wyraźna, jak w przypadku innych zmiennych. Wydaje się również, że wychowankowie zakładów poprawczych generalnie mają wyższy poziom zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych, co jest zgodne z oczekiwaniami. Możemy również zaobserwować, że istnieją pewne wyraźne różnice w obrazie samego siebie między obiema grupami. Na przykład, wychowankowie zakładów poprawczych wydają się mieć wyższy poziom wybranych przymiotników pozytywnych i negatywnych, potrzeb dominacji, agresji, autonomii itp., co sugeruje, że mogą mieć bardziej złożony i – być może – bardziej konfliktowy obraz siebie. Warto także podkreślić, że istotność statystyczna nie zawsze oznacza istotność praktyczną. Wielkości efektów, które obliczono (w tym przypadku d Cohena), są bardzo ważne dla oceny praktycznej istotności różnic. Dla niektórych zmiennych wielkość efektu jest niska lub umiarkowana, co wskazuje, że choć różnice są statystycznie istotne, mogą nie być “praktycznie istotne”. Wszystko to jest ważne dla zrozumienia, jak doświadczenia takie jak kara pozbawienia wolności mogą wpływać na młodych ludzi, i może pomóc w projektowaniu programów interwencyjnych lub terapeutycznych, które mogą pomóc w łagodzeniu negatywnych skutków takich doświadczeń.

Prezentowane wyniki, sugerują, że większość badanych aspektów samooceny, nie wykazuje istotnej statystycznej korelacji z oceną postępów w procesie resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych. Jednakże, ciekawe jest to, że zmienna "bycie kochanym" wykazuje istotną, choć niską, dodatnią korelację. To oznacza, że im bardziej osoba odczuwa, że jest kochana, tym wyższa jest jej ocena postępów w procesie resocjalizacji. To może sugerować, że poczucie bycia kochanym może odgrywać pewną rolę w procesie resocjalizacji, choć trzeba pamiętać, że korelacja nie oznacza przyczynowości. Wszystko to pokazuje złożoność procesu resocjalizacji i jak wiele czynników może wpływać na odczuwanie postępów przez jednostki w tym procesie.

Następne wyniki sugerują również, że nie ma istotnej statystycznej korelacji między zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi a oceną postępów w procesie resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych. Innymi słowy, dane sugerują, że stopień oceny postępów w procesie resocjalizacji nie jest powiązany ze zmianami w zniekształceniach poznawczych i wskaźnikach behawioralnych. Wszystko to sugeruje, że te aspekty psychologiczne i behawioralne mogą nie wpływać bezpośrednio na odczuwane postępy w resocjalizacji w tej grupie. Ponadto, że nie ma istotnej statystycznej

korelacji między różnymi aspektami obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych a oceną postępów w procesie resocjalizacji. Innymi słowy, te dane sugerują, że obraz, jaki osoby mają o sobie, nie wpływa bezpośrednio na to, jak oceniają swoje postępy w procesie resocjalizacji. Możliwe, że inne czynniki, takie jak środowisko, wsparcie społeczne, poziom edukacji czy inne indywidualne cechy charakteru, mają większy wpływ na odczuwane postępy w procesie resocjalizacji.

Zauważono także, że nie ma istotnej statystycznej różnicy w samoocenie i jej podwymiarach między wychowankami różnych rodzajów zakładów poprawczych (otwartych, półotwartych i zamkniętych). To oznacza, że niezależnie od rodzaju zakładu, w którym odbywa się kara, samoocena wychowanków nie różni się znacząco. Sugerować to może, że samoocena jest czynnikiem bardziej indywidualnym i niekoniecznie zależy od środowiska, w jakim się znajduje jednostka. Jednak warto pamiętać, że te wyniki mogą być specyficzne dla danej grupy badanej i mogą nie odzwierciedlać wszystkich wychowanków zakładów poprawczych.

Kolejne wyniki sugerują istotne różnice między grupami wychowanków różnych rodzajów zakładów poprawczych (otwartych, półotwartych i zamkniętych) w odniesieniu do niektórych zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych. Konkretnie, wychowankowie zakładów zamkniętych wykazywali wyższe poziomy "dziwacznych odpowiedzi" i "egocentryzmu" w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych i półotwartych. Wskaźniki te mogą odzwierciedlać unikalne wyzwania, z jakimi mogą borykać się osoby w zakładach zamkniętych, takie jak izolacja czy brak ekspozycji na różnorodne interakcje społeczne. Dodatkowo, wychowankowie zakładów zamkniętych osiągnęli wyższe wskaźniki na skali jawnej, negatywizmu-nieposłuszeństwa i agresji fizycznej, co może wskazywać na większe trudności z radzeniem sobie z sytuacjami stresowymi lub problemami behawioralnymi. Te wyniki mogą mieć istotne implikacje dla praktyki resocjalizacyjnej. Może to wskazywać na konieczność zapewnienia dodatkowego wsparcia psychologicznego dla wychowanków zakładów zamkniętych, którzy mogą mieć trudności w radzeniu sobie z izolacją i presją. Mogą też potrzebować dodatkowej pomocy w nauce umiejętności społecznych i radzenia sobie z negatywnymi emocjami.

Kolejne analizy, które pokazują różnice w obrazie siebie w zależności od rodzaju zakładu poprawczego, w którym wychowankowie odbywają karę ukazały następujące zależności:

- wychowankowie zakładów zamkniętych częściej wybierali pozytywne przymiotniki do opisu siebie, mieli większą potrzebę osiągnięć i zaufania do siebie, w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych i półotwartych,
- wychowankowie zakładów otwartych wykazywali niższą potrzebę agresji w porównaniu do wychowanków zakładów zamkniętych i półotwartych,
- wychowankowie zakładów zamkniętych wykazywali większą potrzebę rozumienia siebie i innych oraz większą potrzebę kontaktów heteroseksualnych, w porównaniu do wychowanków zakładów otwartych i półotwartych.

Te wyniki mogą sugerować, że wychowankowie zakładów zamkniętych mogą poczuć większą potrzebę wykazania pozytywnych cech i dążeń, co może wynikać z różnic w środowisku zakładu poprawczego.

Wyniki testów *t* dla prób zależnych, które były przeprowadzone, aby porównać zmiany w samoocenie i jej podwymiarach w dwóch różnych momentach (pomiar I i pomiar II) wśród wychowanków zakładów poprawczych, wykazały iż: zmienne, które wykazały statystycznie istotne różnice między pomiarem I a pomiarem II, to "ogólna samoocena" i "obronne wzmacnianie samooceny". W obu tych przypadkach średnie wartości były wyższe w czasie pomiaru II. W przypadku "ogólnej samooceny", średnia wartość wzrosła z 30,69 w czasie pomiaru I do 31,71 w czasie pomiaru II, a wynik testu *t* wyniósł -2,08 ($p = 0,039$), co wskazuje na istotność statystyczną. Z kolei dla "obronnego wzmacniania samooceny" średnia wartość wzrosła z 43,43 w czasie pomiaru I do 44,88 w czasie pomiaru II, z wynikiem testu *t* wynoszącym -2,26 ($p = 0,024$). Natomiast pozostałe zmienne, takie jak "integracja tożsamości", "samoakceptacja moralna", "atrakcyjność fizyczna", "bycie kochanym", "popularność", "samokontrola", "zdolności przywódcze", "kompetencje" i "witalność" nie wykazały statystycznie istotnych różnic między pomiarem I a pomiarem II, co wskazuje, że nie wystąpiły znaczące zmiany w tych aspektach samooceny w czasie. Siła efektu, mierzona za pomocą *d* Cohena, dla obu istotnych zmiennych była niska (0,15 dla ogólnej samooceny i 0,17 dla obronnego wzmacniania samooceny), co sugeruje, że mimo istotności statystycznej, różnice te nie są dużo znaczące na poziomie praktycznym. Wszystko to wskazuje, że samoocena wychowanków zakładów poprawczych oraz obronne wzmacnianie samooceny mogą ulegać niewielkim zmianom w czasie, podczas gdy inne aspekty samooceny wydają się być stabilne.

Wyniki testów *t* dla prób zależnych, które były przeprowadzone, aby porównać zmiany w zniekształceniach poznawczych i wskaźnikach behawioralnych w dwóch różnych momentach (pomiar I i pomiar II) wśród uczniów zakładów poprawczych, pokazały

iż w przypadku wszystkich analizowanych zmiennych nie odnotowano żadnych statystycznie istotnych różnic między pomiarem I a pomiarem II. Oznacza to, że zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne pozostały stałe, bez względu na czas wykonanego pomiaru. Oznacza to, że nie obserwujemy żadnych istotnych zmian w takich aspektach jak "wynik ogólny", "skala jawna", "skala ukryta", "odpowiedzi dziwaczne", "egocentryzm", "obwinianie innych", "umniejszanie/niewłaściwe nazywanie", "fatalizm", "negatywizm-nieposłuszeństwo", "agresja fizyczna", "kłamstwo" i "kradzież" między dwoma momentami pomiaru. Zarówno wartości testu t, jak i p, dla wszystkich tych zmiennych nie wskazują na żadną istotność statystyczną. Dodatkowo, wielkości efektu (d Cohena) dla wszystkich tych zmiennych są bardzo niskie, wskazując na niewielką praktyczną różnicę między dwoma momentami pomiaru. Podsumowując, wyniki te sugerują, że zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne wychowanków zakładów poprawczych nie zmieniają się istotnie w czasie. Natomiast wyniki testów t dla prób zależnych, które porównują różnice w poszczególnych aspektach obrazu samego siebie wśród wychowanków zakładów poprawczych w dwóch różnych momentach (pomiar I i pomiar II), pokazały wyraźnie, że większość zmiennych nie wykazuje istotnych różnic statystycznych między dwoma momentami pomiaru. Jednak dla trzech zmiennych – typowość, poniżanie się i przywództwo – odnotowano różnice na poziomie tendencji statystycznej. W przypadku wszystkich trzech zmiennych, średnia była wyższa w momencie pomiaru I. Mimo że te różnice nie są na tyle duże, aby były uważane za istotne statystycznie (wszystkie wartości $p > 0,05$), wskazują na potencjalne tendencje, które mogą mieć znaczenie w kontekście badania. Wartości t dla tych trzech zmiennych były odpowiednio 1,74 dla typowości, 1,68 dla poniżania się i 1,83 dla przywództwa. Wszystkie te wartości są poniżej poziomu istotności 0,05, ale są na tyle duże, aby sugerować, że różnice te mogą być istotne przy większej próbie lub w dłuższym odstępie czasu. Wielkości efektu (d Cohena) dla tych trzech zmiennych wynosiły odpowiednio 0,13, 0,12 i 0,13, co wskazuje na niewielką praktyczną różnicę między dwoma momentami pomiaru. Podsumowując, wyniki te sugerują, że większość aspektów obrazu samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych nie zmienia się znacznie w czasie, choć istnieją pewne tendencje do zmian w trzech wymiarach: typowości, poniżania się i przywództwa.

Wyniki analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które porównują związek między samooceną wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem ich rodziców wskazują, że większość aspektów samooceny wychowanków nie jest znacząco skorelowana z wykształceniem ich rodziców, zarówno matki jak i ojca. Jednak jedna zmienna – poczucie

bycia kochanym – wykazuje istotną na poziomie tendencji statystycznej, dodatnią korelację z wykształceniem matki (ρ Spearmana = 0,13, $p = 0,091$). To oznacza, że wychowankowie, których matki mają wyższy poziom wykształcenia, wykazują nieco wyższe poczucie bycia kochanym. Pomimo tego, że siła tego związku jest niska, wskazuje to na potencjalny wpływ wykształcenia matki na poziom poczucia bycia kochanym u wychowanków zakładów poprawczych. Warto jednak zauważyć, że wszystkie wyniki są nieistotne statystycznie ($p > 0,05$), co sugeruje, że potrzebne są dalsze badania, aby lepiej zrozumieć tę kwestię.

Wyniki analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które porównują związek między zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem ich rodziców – podobnie jak w poprzedniej analizie, wyniki wskazują, że nie ma znaczącej korelacji między tymi aspektami i wykształceniem rodziców, zarówno matki jak i ojca. Żadne z badanych aspektów, takich jak wynik ogólny, skala jawna, skala ukryta, egocentryzm, obwinianie innych, umniejszanie/niewłaściwe nazywanie, fatalizm, negatywizm-nieposłuszeństwo, agresja fizyczna, kłamstwo, kradzież, nie wykazało istotnej statystycznie korelacji z wykształceniem rodziców. Wszystkie wyniki są nieistotne statystycznie ($p > 0,05$), co sugeruje, że wykształcenie rodziców nie ma związku ze zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi odnotowanymi w trakcie badania. Znow jednak, ważne jest, aby pamiętać, że wyniki te są tylko wskazówkami i aby zrozumieć pełny obraz, potrzebne są dalsze, bardziej szczegółowe badania.

Wyniki analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które porównują związek między obrazem samego siebie wychowanków zakładów poprawczych a wykształceniem ich rodziców - wskazują, że większość aspektów obrazu samego siebie, takich jak liczba wybranych przymiotników pozytywnych, liczba wybranych przymiotników negatywnych, typowość, różne potrzeby (np. potrzeba osiągnięć, potrzeba dominacji, potrzeba wytrwałości itp.), oraz aspekty takie jak samokontrola, zaufanie do siebie, przystosowanie osobiste i inne, nie wykazały istotnej statystycznie korelacji z wykształceniem rodziców, zarówno matki jak i ojca. Jednakże, zmienna "potrzeba agresji" wykazała istotny statystycznie związek z wykształceniem matki (ρ Spearmana = 0,16, $p = 0,037$). To sugeruje, że im wyższe wykształcenie matki, tym wyższy wskaźnik agresji u wychowanków zakładów poprawczych, choć siła związku była niska. Dodatkowo, zmienna "potrzeba opiekania się" wykazała tendencję do korelacji ujemnej z wykształceniem matki (ρ Spearmana = -0,14, $p = 0,075$). Oznacza to, że im wyższe wykształcenie matki, tym niższy

poziom tej potrzeby u wychowanków zakładów poprawczych. Wyniki analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które porównują związek między samooceną wychowanków zakładów poprawczych a doświadczaną przez nich sytuacją finansową wskazują, że większość aspektów samooceny, takich jak ogólna samoocena, integracja tożsamości, obronne wzmacnianie samooceny, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna, popularność, samokontrola, zdolności przywódcze, kompetencje i witalność, nie wykazały istotnej statystycznej korelacji z sytuacją finansową wychowanków. Jednakże, zmienna "bycie kochanym" wykazała tendencję do korelacji dodatniej z sytuacją finansową (ρ Spearmana = 0,14, $p = 0,059$). To sugeruje, że im lepsza sytuacja finansowa wychowanków, tym wyższy poziom zmiennej "bycie kochanym", chociaż siła związku była niska. Pamiętajmy jednak, że pomimo tej jednej zauważalnej tendencji, większość zmiennych nie wykazała istotnej korelacji, a związek, który jest obecny, jest słaby. W tym aspekcie dalsze badania są potrzebne do lepszego zrozumienia tych zależności.

Wyniki analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które porównują związek między zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi wychowanków zakładów poprawczych a doświadczaną przez nich sytuacją finansową – sugerują, że nie ma istotnych statystycznych korelacji między doświadczaną sytuacją finansową a zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi wychowanków zakładów poprawczych. Wszystkie zmienne, takie jak wynik ogólny, skala jawna, skala ukryta, odpowiedzi dziwaczne, egocentryzm, obwinianie innych, umniejszanie/niewłaściwe nazywanie, fatalizm, negatywizm-nieposłuszeństwo, agresja fizyczna, kłamstwo i kradzież, nie wykazały istotnej korelacji z sytuacją finansową. Wnioskując, badanie nie znalazło dowodów na to, że sytuacja finansowa wychowanków ma wpływ na ich zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne. Te wyniki mogą sugerować, że inne czynniki, takie jak środowisko domowe, doświadczenia życiowe lub indywidualne cechy osobowości, mogą odgrywać większą rolę w kształtowaniu tych aspektów zachowania i poznania. Niemniej jednak, dalsze badania są potrzebne do pełniejszego zrozumienia tych zależności.

Badanie (w zakresie wyników analiz korelacji rangowej ρ Spearmana, które oceniają związek między obrazem samego siebie wychowanków zakładów poprawczych a doświadczaną przez nich sytuacją finansową) odnotowało dwa związki istotne statystycznie:

- Potrzeba rozumienia siebie i innych – ujemna korelacja z sytuacją finansową sugeruje, że w miarę poprawy sytuacji finansowej, potrzeba rozumienia siebie i innych maleje.

- Potrzeba opiekowania się – podobnie jak powyżej, ujemna korelacja z sytuacją finansową wskazuje, że w miarę poprawy sytuacji finansowej, potrzeba opiekowania się maleje.

Dodatkowo, odnotowano jeden związek istotny na poziomie tendencji statystycznej:

- Gotowość do terapii – dodatnia korelacja z sytuacją finansową sugeruje, że w miarę poprawy sytuacji finansowej, deklarowana gotowość do terapii rośnie.

Pozostałe związki, w tym takie zmienne jak liczba wybranych przymiotników pozytywnych i negatywnych, typowość, potrzeba osiągnięć, dominacji, wytrwałości, porządku, afiliacji, kontaktów heteroseksualnych, ekshibicjonizmu psychicznego, autonomii, agresji, zmian, doznawania opieki i wsparcia, poniżania się, podporządkowania się, samokontroli, zaufania do siebie, przystosowania osobistego, ja idealne, osobowości twórczej, przywództwa i męskości, nie wykazały istotnej korelacji ze sytuacją finansową. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki te sugerują, że obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych ma pewien związek z ich doświadczeniem sytuacji finansowej, ale siła tych związków jest niska.

Następne wyniki sugerują, że wśród wychowanków zakładów poprawczych, karalność matki/macochy lub partnerki ojca może mieć wpływ na samoocenę w odniesieniu do zdolności przywódczych. Według przeprowadzonych testów H Kruskala-Wallisa, wychowankowie zakładów poprawczych, których matka/macocha lub partnerka ojca była karana, mieli wyższy poziom zdolności przywódczych w porównaniu do tych, których ojciec/ojczym, rodzeństwo lub więcej niż jeden członek rodziny był karany, bądź do tych, którzy nie mieli nikogo w rodzinie, kto by odbywał karę pozbawienia wolności. Jednak warto zauważyć, że siła zaobserwowanego efektu była niska, co może sugerować, że karalność członków rodziny nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na samoocenę w odniesieniu do zdolności przywódczych.

Co więcej, pozostałe różnice międzygrupowe nie były nawet bliskie istotności statystycznej, co wskazuje, że karalność członków rodziny może nie wpływać na inne aspekty samooceny.

Wyniki sugerują, że karalność matki/macochy lub partnerki ojca może mieć wpływ na zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne, takie jak egocentryzm, wśród wychowanków zakładów poprawczych. Konkretnie, wychowankowie, których matka/macocha lub partnerka ojca była karana, wykazywali istotnie niższe wskaźniki

egocentryzmu w porównaniu do tych, których ojciec/ojczym, rodzeństwo, więcej niż jeden członek rodziny był karany, bądź do tych, którzy nie mieli nikogo w rodzinie, kto by odbywał karę pozbawienia wolności.

Jednak, podobnie jak w przypadku analizy samooceny, siła zaobserwowanego efektu była niska. To może sugerować, że choć karalność matki/macochoy lub partnerki ojca wydaje się wpływać na zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne, jej wpływ może być ograniczony. Inne czynniki, takie jak środowisko domowe, relacje z rodzeństwem, doświadczenia wychowanków i interwencje, które otrzymują, mogą również mieć znaczenie. Pozostałe różnice międzygrupowe nie były nawet bliskie istotności statystycznej, co wskazuje, że karalność członków rodziny może nie wpływać na inne zniekształcenia poznawcze lub wskaźniki behawioralne.

Wyniki sugerują, że karalność różnych członków rodziny może wpływać na obraz samego siebie wśród wychowanków zakładów poprawczych, szczególnie w kontekście potrzeby podporządkowania się. Wychowankowie, którzy mieli rodzeństwo karane pozbawieniem wolności, wykazywali istotnie wyższą potrzebę podporządkowania się w porównaniu do tych, których matka/macochoa lub partnerka ojca, ojciec/ojczym lub partner matki, więcej niż jeden członek rodziny był karany, bądź do tych, którzy nie mieli nikogo w rodzinie, kto by odbywał karę pozbawienia wolności. Ciekawym jest również to, że wychowankowie z więcej niż jednym członkiem rodziny karanym pozbawieniem wolności wykazywali istotnie niższą potrzebę podporządkowania się w porównaniu do tych, którzy nie mieli w rodzinie osób karanych pozbawieniem wolności. Siła zaobserwowanego efektu była umiarkowana, co sugeruje, że karalność członków rodziny może mieć pewien wpływ na obraz samego siebie wśród wychowanków. Badania wykazały także szereg istotnych statystycznie różnic w czterech głównych zmiennych: potrzebie wytrwałości, potrzebie autonomii, potrzebie zmian i męskości wśród wychowanków zakładów poprawczych, zależnie od rodzajów relacji rodzinnych i sytuacji karnej członków rodziny. W zakresie potrzeby wytrwałości, najniższy wskaźnik został odnotowany wśród wychowanków, którzy mają matkę/macochoę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności. W porównaniu do nich, wychowankowie z ojcem/ojczymem lub partnerem matki poddanym karze pozbawienia wolności oraz ci, którzy nie mają nikogo w rodzinie odbywającego karę, wykazują wyższy wskaźnik. W zakresie potrzeby autonomii, najwyższy wskaźnik został odnotowany u wychowanków, którzy mają więcej niż jednego członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności. W porównaniu do nich, wychowankowie z rodzeństwem poddanym karze pozbawienia wolności oraz ci, którzy nie mają

nikogo w rodzinie odbywającego karę, wykazują niższy wskaźnik. W zakresie potrzeby zmian, najwyższy wskaźnik został odnotowany u wychowanków, którzy mają matkę/macochę lub partnerkę ojca poddaną karze pozbawienia wolności. W porównaniu do nich, wychowankowie z ojcem/ojczymem lub partnerem matki poddanym karze pozbawienia wolności, rodzeństwem poddanym karze, oraz ci, którzy mają więcej niż jednego członka rodziny poddanego karze pozbawienia wolności, wykazują niższy wskaźnik. W zakresie męskości, najwyższy wskaźnik został odnotowany u wychowanków, którzy mają ojca/ojczyma lub partnera matki poddanego karze pozbawienia wolności. W porównaniu do nich, wychowankowie z matką/macochą lub partnerką ojca poddaną karze pozbawienia wolności oraz rodzeństwem poddanym karze wykazują niższy wskaźnik.

Rozdział VII. Dyskusja wyników

Wnioski płynące z badań sugerują, że interwencje skierowane na poprawę samooceny i zmniejszenie zniekształceń poznawczych powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i okoliczności wychowanków. Kontekst rodzinny i sytuacja finansowa wychowanków powinny być również brane pod uwagę w procesie resocjalizacji (Duncan, Brooks-Gunn i Klebanov, 1994; Kumpfer i Alvarado 2003; Farrington i Welsh, 2007).

Zmienność samooceny w czasie jest krytycznym obszarem badawczym, zwłaszcza w kontekście wychowanków zakładów poprawczych doświadczających izolacji. Takie doświadczenie niewątpliwie ma znaczenie w postrzeganiu siebie, a biorąc pod uwagę dynamiczną naturę samooceny, zrozumienie tego związku jest istotne dla efektywnego prowadzenia procesów resocjalizacyjnych. Samookreślenie jako podmiot, który postrzega siebie jako wartościowy, zdolny do przystosowania się i przetrwania w otaczającym świecie, jest zasadniczym aspektem ludzkiego doświadczenia. Kiedy ta zdolność do samookreślenia jest narażona na próbę, jak w przypadku umieszczenia w zakładzie poprawczym, wyniki mogą być nieprzewidywalne i zmienne (Adams, 1992; Castellano i Soderstrom, 1997, Mann i in., 2004).

Studia nad zmiennością samooceny wśród osób umieszczonych w zakładach poprawczych zwracają uwagę na kilka kluczowych czynników. Po pierwsze, oczywiście, istnieje negatywny wpływ, który kara pozbawienia wolności ma na samookreślenie. Jest to często postrzegane jako bezpośrednie i nieodwracalne skutki kary, obejmujące poczucie straty, upokorzenia i bezsilności. Jednakże, obserwuje się również dynamiczny aspekt samooceny w czasie. Wraz z upływem czasu i w miarę adaptacji do warunków izolacji, samoocena może ewoluować. Zaobserwowano, że wychowankowie zakładów poprawczych z czasem rozwijają strategie radzenia sobie i adaptacji, które mogą prowadzić do poprawy samooceny. Chociaż początkowo może wystąpić spadek samooceny, w miarę upływu czasu i adaptacji do nowych warunków życia, możliwe jest odbudowanie pewnego poziomu pozytywnej samooceny (Orth, Robins i Widaman, 2012). Kluczowe jest tutaj zrozumienie, że dynamika ta jest unikalna dla każdej jednostki. Niektórzy mogą odczuwać większą zmienność, inni mogą doświadczyć stabilności, a jeszcze inni – powolnej, ale stałej poprawy. Wiedza na ten temat jest niezbędna dla skutecznej resocjalizacji. Aby poprawić efektywność procesów resocjalizacyjnych, badania te powinny skupić się

na rozwoju i zastosowaniu interwencji ukierunkowanych na poprawę samooceny wśród osób pozbawionych wolności. Istotne jest, aby te interwencje były indywidualnie dostosowane, biorąc pod uwagę unikalną dynamikę samooceny każdej osoby.

Studium nad zmiennością zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych wśród wychowanków zakładów poprawczych w Polsce stanowi interesujące i ważne zagadnienie z perspektywy resocjalizacji. Analizując zasoby badań przeprowadzonych w tym obszarze, zauważam, że doświadczenie kary pozbawienia wolności ma głęboki wpływ na procesy poznawcze i zachowanie wychowanków. Zniekształcenia poznawcze stanowią istotny aspekt do zrozumienia dynamiki zachowań wychowanków. Zniekształcenia te obejmują nieadekwatne procesy interpretacji i przetwarzania informacji, co prowadzi do błędnej percepcji otoczenia i interakcji społecznych. W badaniach longitudinalnych zauważono, że długość izolacji jest skorelowana z nasileniem zniekształceń poznawczych (Scherr, Bowman 2018). Jednym z najczęstszych zniekształceń poznawczych obserwowanych wśród wychowanków jest utrwalona negatywna percepcja siebie i społeczeństwa, wynikająca często z wcześniejszych doświadczeń z przemocą, zaniedbania czy braku stabilnej struktury rodziny. Poczucie odrzucenia i społecznej deprecjacji może prowadzić do destrukcyjnych zachowań i utrudniać proces resocjalizacji (Deacon i Carson, 2017).

Wskaźniki behawioralne to druga strona badania, obejmująca obserwacje zachowań wychowanków. Zaobserwowano, że wychowankowie zakładów poprawczych, którzy doświadczyli długotrwałej izolacji, często wykazują większą agresję, trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych i tendencje do samookaleczania. Rozważając związek między wizerunkiem samego siebie a doświadczeniem kary pozbawienia wolności wśród wychowanków zakładów poprawczych, niezwykle ważne jest uwzględnienie kompleksowości tego tematu. Samooskarżanie i autostygmatacja często są rezultatem egzystencji w kontekście sankcji penalnych, a ich wpływ na resocjalizację w kontekście zakładów poprawczych jest istotny (Deacon i Carson, 2017; Haney, 2018).

Podstawą do samorozumienia jest wizerunek samego siebie, będący amalgamatem naszych odczuć, myśli i przekonań na temat własnej osoby. Ten wewnętrzny autoportret jest często zakłócony w przypadku młodzieży znajdującej się w zakładach poprawczych. Doświadczenie izolacji może prowadzić do negatywnej samooceny, co z kolei przekłada się na sposób, w jaki młodzi ludzie postrzegają swoje miejsce w społeczeństwie i swoją przyszłość (Zamble i Quinsey, 2001). Często zauważamy, że u młodzieży, która doświadczyła kary pozbawienia wolności, obraz samego siebie jest negatywnie

zniekształcony. Zamiast postrzegać się jako osoby zdolne do zmiany i wzrostu, widzą siebie przez pryzmat błędów i przewinień, które doprowadziły ich do pobytu w zakładzie poprawczym. To zjawisko, znane jako autostygmatyzacja, może utrudniać proces resocjalizacji. Jednocześnie należy podkreślić, że zakłady poprawcze, choć stawiają dzieciom i młodzieży wiele wyzwań, mogą także stwarzać możliwości. To jest czas, gdy wychowankowie mają szansę skoncentrować się na nauce, rozwijać nowe umiejętności, a także kształtować swoją samoocenę i obraz samego siebie. Z odpowiednim wsparciem i terapią, wiele z nich jest w stanie przezwyciężyć negatywne skutki autostygmatyzacji i zbudować bardziej pozytywny obraz samego siebie (Goffman, 1963; LeBel, 2008; Deacon i Carson, 2017).

Samoocena stanowi integralną część procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych. Jest to proces, w którym jednostka ocenia swoje umiejętności, wartości, cechy i zachowania, co ma bezpośredni wpływ na jej poczucie własnej wartości, samoakceptację, samodzielność i zdolność do zmiany. W kontekście resocjalizacji, pozytywna samoocena jest kluczowym krokiem w kierunku zdrowego funkcjonowania społecznego (Moos, 1994).

Badania wskazują na istotny związek między samooceną a postępami w procesie resocjalizacji. Wychowankowie, którzy mają wyższą samoocenę, często wykazują większą motywację do zmiany i są bardziej skłonni do aktywnego uczestnictwa w działaniach resocjalizacyjnych (Maruna, 2001; Trzesniewski, Donnellan i Robins, 2006). Mają tendencję do lepszego rozumienia konsekwencji swoich działań, co z kolei przekłada się na zdolność do tworzenia konstruktywnych strategii radzenia sobie (Moos, 1994). Samoocena, jako postrzegane przez jednostkę przekonanie o sobie, wpływa również na interakcje wychowanka z otoczeniem społecznym. Wychowankowie o wysokiej samoocenie często lepiej nawiązują relacje z innymi, co jest kluczowe dla skutecznej resocjalizacji. Wzmacnia to poczucie przynależności do społeczeństwa, co jest szczególnie ważne w procesie reintegracji (Baumeister i in., 1993).

Należy jednak pamiętać, że samoocena nie jest statyczna, ale dynamiczna. Zmienia się w odpowiedzi na różne doświadczenia i sytuacje. Właśnie dlatego instytucje poprawcze powinny skupić się na wspieraniu wychowanków w rozwijaniu zdrowej samooceny. To może obejmować terapie indywidualne i grupowe, które pomagają im zrozumieć swoje mocne strony, identyfikować i radzić sobie z trudnościami oraz rozwijać pozytywne strategie radzenia sobie (Cullen i Jonson, 2011). Zrozumienie zniekształceń poznawczych oraz wskaźników behawioralnych jest kluczowe dla oceny postępów procesu

resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych. Współczesna literatura naukowa wskazuje, że postępy w procesie resocjalizacji są ściśle powiązane z tymi dwoma aspektami (Moos, 1994)

Zniekształcenia poznawcze, takie jak błędne przekonania, uprzedzenia, negatywne schematy myślenia, mogą mieć istotny wpływ na proces resocjalizacji. Jeżeli wychowanek posiada zakorzenione błędne przekonania na temat siebie, innych ludzi lub społeczeństwa, może to utrudnić jego zdolność do adaptacji i przyswajania norm społecznych. Na przykład, wychowanek, który wierzy, że wszyscy ludzie są wobec niego wrogo nastawieni, może mieć trudności z nawiązywaniem pozytywnych relacji interpersonalnych, co jest kluczowym elementem procesu resocjalizacji (Moos, 1994). Wskaźniki behawioralne są równie istotne. Nieprzystosowane zachowania, takie jak agresja, niewłaściwe reakcje emocjonalne, czy brak współpracy, mogą wskazywać na problemy, które utrudniają proces resocjalizacji. Te negatywne wzorce zachowań mogą być efektem zniekształceń poznawczych i utrudniać proces resocjalizacji, utrudniając przyswajanie i stosowanie się do norm społecznych. Z drugiej strony, pozytywne wskaźniki behawioralne, takie jak gotowość do współpracy, adaptacja do nowych norm społecznych i zdolność do budowania pozytywnych relacji, mogą być dobrymi wskaźnikami postępów w procesie resocjalizacji. Wskaźniki te mogą pokazywać, że wychowanek jest w stanie przezwyciężyć swoje zniekształcenia poznawcze i przyjąć nowe, zdrowsze schematy myślenia (Day i in., 2014).

Na koniec, istotne jest, aby zrozumieć, że zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne są ze sobą powiązane. Na przykład, wychowanek z silnymi zniekształceniami poznawczymi może wykazywać negatywne wzorce zachowań, co z kolei utrudnia jego proces resocjalizacji. Dlatego kluczowym elementem skutecznej resocjalizacji jest praca zarówno nad zniekształceniami poznawczymi, jak i nad wzorcami behawioralnymi.

Rozumienie procesu resocjalizacji w zakładach poprawczych wymaga głębokiego poznania psychologicznego mechanizmu samookreślenia jednostki. Koncepcja obrazu samego siebie, inaczej zwana jako "self-concept", stanowi centralny punkt odniesienia w tym procesie, ponieważ wpływa na nasze zachowanie, motywację oraz zdolność do przystosowania się do różnych warunków społecznych. Obraz samego siebie, czyli sposób, w jaki widzimy siebie w kontekście naszych sił i słabości, odgrywa kluczową rolę w procesie resocjalizacji. Jest to nie tylko obraz, który tworzymy na podstawie naszych doświadczeń, ale także reakcji innych na nasze działania. Ten obraz może być albo adekwatny do

rzeczywistości, albo być zniekształcony, co zwykle jest przypadkiem wychowanków zakładów poprawczych. Zniekształcony obraz samego siebie może prowadzić do niezdrowych zachowań, takich jak przemoc, agresja czy uzależnienia (Morgan i in., 2021).

Ocena postępów procesu resocjalizacji w zakładach poprawczych jest ściśle powiązana z obrazem samego siebie wychowanków. Jeśli wychowanek widzi siebie jako osobę zdolną do zmiany, jego zaangażowanie w proces resocjalizacji będzie prawdopodobnie większe. W przeciwnym razie, jeśli wychowanek ma negatywny obraz samego siebie i nie wierzy w swoją zdolność do poprawy, może to utrudniać jego postępy. Różne techniki i metody stosowane w procesie resocjalizacji, takie jak terapia indywidualna, grupowa, a także techniki uczenia się społecznego, mają na celu kształtowanie zdrowego obrazu samego siebie. Ważne jest, aby te metody były dostosowane do indywidualnych potrzeb wychowanka, biorąc pod uwagę jego specyficzne doświadczenia życiowe i charakterystyki osobowości (Ward, 2003; Chitsabesan 2006; Mancini i in., 2019)

Wpływ zakładu poprawczego na samoocenę jest zagadnieniem o dużej zmienności w czasie, które wymaga szerokiego spojrzenia zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej. Przez analizę tego zjawiska, jesteśmy w stanie uzyskać lepsze zrozumienie procesu resocjalizacji, co z kolei może pomóc w skuteczniejszym projektowaniu i wdrażaniu interwencji i programów terapeutycznych. Wydaje się, że istnieje silna korelacja między typem zakładu poprawczego a dynamiką samooceny jednostki. W instytucjach o większym stopniu rygoru, często obserwujemy początkowy spadek samooceny, który jednak z czasem może ulec poprawie, szczególnie gdy pojawiają się efekty pozytywnych interwencji i programów resocjalizacyjnych. Natomiast w zakładach o bardziej otwartym charakterze, trend ten może być mniej widoczny, a samoocena może być bardziej stabilna w czasie (Hanson i in., 2017). Pomimo tych ogólnych obserwacji, trzeba zauważyć, że samoocena jest zjawiskiem skomplikowanym i wielowymiarowym, które jest uwarunkowane wieloma czynnikami, takimi jak osobowość jednostki, jej historia życiowa, a nawet jej genetyka. W związku z tym, różnice indywidualne mogą prowadzić do dużej zmienności w dynamice samooceny wśród osób umieszczonych w tych samych typach zakładów poprawczych.

Wreszcie, jest istotne, aby podkreślić, że proces resocjalizacji powinien być podejściem holistycznym, które obejmuje nie tylko poprawę samooceny, ale również rozwijanie umiejętności życiowych, budowanie zdrowych relacji, i promowanie pozytywnej zmiany w wielu aspektach życia jednostki (Konopczyński, 2022).

Zmienność w czasie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych ma kluczowe znaczenie dla procesu resocjalizacji w różnych typach zakładów poprawczych. Analiza tego zagadnienia pozwala zrozumieć, jak różne środowiska i strategie terapeutyczne wpływają na przekształcanie myślenia i zachowania osób poddanych korekcji. Różne typy zakładów poprawczych, takie jak otwarte, półotwarte i zamknięte, prezentują różnorodne konteksty, które mogą mieć znaczenie w kontekście zmienności zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych. Zakład zamknięty, charakteryzujący się surowymi normami i ograniczeniami, może wywierać znaczny wpływ na zniekształcenia poznawcze, prowadząc do zwiększenia negatywnych wzorców myślenia. Zakłady półotwarte i otwarte, które oferują większą autonomię i możliwości rozwoju, mogą sprzyjać bardziej adaptacyjnym procesom poznawczym i behawioralnym. Zmienność zniekształceń poznawczych w czasie jest ściśle związana z procesem resocjalizacji. Zniekształcenia te, takie jak nadmierne uogólnianie, pesymistyczne przewidywania czy skupienie na negatywach, mogą ulegać zmniejszeniu dzięki odpowiednim interwencjom terapeutycznym (Hanson i in., 2017). Działania takie jak terapia poznawczo-behawioralna, które skupiają się na identyfikacji i korygowaniu irracjonalnych przekonań, mogą prowadzić do znaczących zmian w procesach myślowych jednostki. Wskaźniki behawioralne, takie jak agresja, ucieczka od rzeczywistości czy łamanie norm społecznych, również wykazują zmienność w czasie. Strategie zarządzania stresem, techniki radzenia sobie z frustracją, a także programy rozwijające umiejętności społeczne, mogą przyczynić się do redukcji nieadaptacyjnych zachowań. Jednakże, warto zauważyć, że proces zmienności zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych nie jest jednolity dla wszystkich osób. Indywidualne różnice, takie jak osobowość, historia życiowa, czy zasoby wewnętrzne, mają wpływ na tempo i zakres tej zmienności. Dlatego też, podejście indywidualne, dostosowane do specyfiki każdego podopiecznego, jest kluczowe dla efektywności procesu resocjalizacji (Hoeve i in., 2008).

Obraz samego siebie zwykle kształtuje się na podstawie doświadczeń jednostki i interakcji z innymi. W zakładach poprawczych, gdzie jednostka jest zazwyczaj odizolowana od społeczeństwa i zmuszona do przestrzegania rygorystycznych zasad, obraz samego siebie może ulec znacznym zmianom. Negatywne doświadczenia, takie jak stygmatyzacja, odrzucenie przez rówieśników, czy nadużycia mogą prowadzić do obniżenia samooceny i poczucia własnej wartości (Day i in., 2014). Specyfika zakładu poprawczego, w którym dana osoba przebywa, może mieć znaczący wpływ na jej obraz samego siebie. Na przykład, zakłady dla nieletnich często kładą nacisk na edukację i rozwijanie

umiejętności społecznych, które mogą pomóc jednostce w pozytywnym kształtowaniu jej obrazu samego siebie (Hanson i in., 2017). Aby skutecznie wspomóc proces resocjalizacji, zakłady poprawcze powinny dążyć do stworzenia środowiska, które pomaga jednostkom w pozytywnym kształtowaniu ich obrazu samego siebie. To może obejmować działania takie jak terapia indywidualna i grupowa, programy edukacyjne i zawodowe, oraz wsparcie dla zdrowych interakcji społecznych. Badania wykazują, że jednostki, które mają pozytywny obraz samego siebie, są mniej prawdopodobne do recydywy po wyjściu z zakładu poprawczego. Dlatego tak ważne jest, aby instytucje te zrozumiały wpływ, jaki mają na obraz samego siebie jednostek, które tam przebywają, i podjęły odpowiednie kroki, aby pomóc im w pozytywnym kształtowaniu tego obrazu (Mancini i in., 2019).

Zmienność w czasie samooceny a okres wykonanego pomiaru wskazuje na istnienie dynamicznej zmienności w procesie samooceny wychowanków zakładów poprawczych, a także na znaczącą rolę czasu dokonania pomiaru. Oznacza to, że interwencje i wsparcie oferowane w tych placówkach powinny uwzględniać tę zmienną dynamikę, skupiając się nie tylko na początkowym etapie pobytu wychowanka, ale również na późniejszych etapach, kiedy samoocena i jej mechanizmy obronne mogą ulegać zmianom (Morgan i in., 2021).

Przeprowadzone badania empiryczne sugerują, że nie ma istotnej różnicy w zakresie zniekształceń poznawczych oraz wskaźników behawioralnych u wychowanków zakładów poprawczych ze względu na czas wykonanego pomiaru. Te wyniki, utrzymane nawet na poziomie tendencji statystycznej, wskazują na stałość tych wskaźników niezależnie od momentu przeprowadzenia pomiaru. To odkrycie podważa teorię, że moment przeprowadzenia pomiaru może mieć wpływ na naszą zdolność do prawidłowej oceny zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych. Takie wnioski mają istotne implikacje dla praktyki i polityki resocjalizacyjnej, sugerując, że interwencje powinny być skoncentrowane na mechanizmach leżących u podstaw zniekształceń poznawczych i behawioralnych, a nie na próbie optymalizacji momentu ich pomiaru (Offord, Boyle i Racine, 1987). Natomiast obraz samego siebie wychowanków zakładów poprawczych różni się w zależności od czasu przeprowadzenia pomiaru. To odkrycie może sugerować, że obraz samego siebie jest zmienny i może ewoluować w czasie w kontekście doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych.

Na podstawie przeprowadzonych analiz, można sformułować wniosek, że istnieje związek między wykształceniem matki a poczuciem bycia kochanym wśród wychowanków zakładów poprawczych. Zwiększony poziom edukacji matki jest skorelowany z

wyższym poczuciem bycia kochanym. Jest to jedyny istotny związek odkryty podczas tej serii badań. Siła tego związku była niska, co sugeruje, że choć istnieje pewna korelacja, wykształcenie matki nie jest dominującym czynnikiem wpływającym na samoocenę wychowanków. Pozostałe badane czynniki, takie jak wykształcenie ojca, nie wykazały znaczącego wpływu na samoocenę wychowanków, co sugeruje, że nie istnieje istotna relacja między tymi zmiennymi. Wnioskując, wyniki przeprowadzonych analiz nie wykazały istotnych związków pomiędzy wykształceniem rodziców a zniekształceniami poznawczymi oraz wskaźnikami behawioralnymi wychowanków zakładów poprawczych. Oznacza to, że poziom edukacji rodziców nie wpłynął na zmiany w badanych aspektach funkcjonowania młodzieży podczas drugiego pomiaru. W świetle tych wyników, należy poszukiwać innych czynników wpływających na rozwój zniekształceń poznawczych i zachowań problemowych u młodzieży, takich jak warunki socjoekonomiczne, środowisko wychowawcze czy przebieg procesu resocjalizacji (Duncan, Brooks-Gunn i Klebanov, 1994; Rutter, Gilleri Hagell, 1998; Kumpfer i Alvarado, 2003; Farrington i Welsh, 2007).

W świetle wyników, praktyka resocjalizacyjna powinna uwzględniać zarówno aspekty materialne, jak i niematerialne w pracy z wychowankami zakładów poprawczych, szczególnie z uwzględnieniem wpływu sytuacji finansowej na ich poczucie własnej wartości. Zapewnienie wychowankom odpowiednich warunków materialnych może być jednym z elementów wspierających proces resocjalizacji, jednakże równocześnie należy pamiętać o ważności pracy nad budowaniem pozytywnego obrazu samego siebie, empatii, relacji z innymi oraz rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z emocjami (Andrews i Bonta, 2010).

Wyniki sugerują, że zróżnicowanie sytuacji materialnej badanych nie wpływa na występowanie zniekształceń poznawczych oraz zachowań problemowych. W konsekwencji, interwencje resocjalizacyjne nie powinny koncentrować się wyłącznie na poprawie sytuacji finansowej wychowanków, ale także na innych czynnikach wpływających na ich funkcjonowanie. W świetle wyników badań, można zasugerować, że prace resocjalizacyjne powinny uwzględniać aspekt sytuacji finansowej wychowanków, jako że wpływa on na ich samoocenę i gotowość do przystąpienia do terapii. Poprawa sytuacji finansowej może więc przyczynić się do efektywniejszego procesu resocjalizacji, choć warto zauważyć, że siła zaobserwowanych związków była niska, co sugeruje, iż dalsze badania są potrzebne w celu pełniejszego zrozumienia tego zagadnienia (Western i in., 2015).

Na podstawie przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że istnieje związek między samooceną a karalnością poszczególnych członków rodziny w przypadku wychowanków zakładów poprawczych. W szczególności odnotowano istotne statystycznie różnice w zdolnościach przywódczych w zależności od karalności rodziny – aby lepiej zrozumieć te związki oraz opracować skuteczne strategie resocjalizacji dostosowane do specyficznych potrzeb wychowanków z różnymi rodzinnymi historiami karalności (Farrington, 2005). W wyniku analizy danych uzyskanych w badaniach stwierdzono, że zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne wychowanków zakładów poprawczych różnią się w zależności od karalności poszczególnych członków rodziny. W szczególności związek ten dotyczy egocentryzmu, który był niższy u wychowanków mających matkę/macochę lub partnerkę ojca ukaraną pozbawieniem wolności w porównaniu z innymi grupami badanymi (Blair, 2005)

Wnioskując z prowadzonych analiz, można stwierdzić, że obraz samego siebie wychowanków różni się w zależności od karalności poszczególnych członków rodziny (Farrington i in., 2001). Istotne różnice dotyczą przede wszystkim potrzeby podporządkowania się, wytrwałości, autonomii oraz męskości. Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie potrzeb wychowanków w zależności od sytuacji ich rodziny, co może mieć istotne implikacje w procesie resocjalizacji. Przyszłe badania powinny dalej koncentrować się na analizie zmienności w czasie struktury rodziny i doświadczeń związanych z karalnością na obraz samego siebie oraz rozwój osobowości wychowanków zakładów poprawczych (Ayers i in., 1996; Harper i McLanahan, 2004; Hoeve i in., 2008).

Wnioskując końcowo, proces resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w zakładach poprawczych wymaga holistycznych i indywidualizowanych podejść uwzględniających obraz samego siebie oraz samoocenę jako istotne determinanty postępów w procesie (Lipsey i in., 2010). Specjaliści powinni skupiać się na stymulowaniu rozwoju poznawczego, twórczego i emocjonalno-społecznego, wykorzystując twórcze rozwiązania i nowe technologie, a także zwiększając kompetencje zawodowe pracowników (Thompson i in., 2001). Pasja, zaangażowanie i poczucie misji kadry są kluczowe w pracy z wychowankami, a wspieranie ich zdrowia psychicznego może przyczynić się do powstrzymania przestępczości w tej populacji (Ward, 2003; Chitsabesan, 2006; Day i in., 2014; Wylie, Marzano i Alfes, 2020)

Wnioski końcowe i aplikacje badań własnych

Niniejsza praca empiryczna podkreśla znaczenie istoty obrazu samego siebie jak i samooceny jako determinantów postępów procesu resocjalizacji, ram pojęciowych, które mogą pomóc w zrozumieniu funkcjonowania młodych osadzonych w zakładach poprawczych.

Trudności młodzieży niedostosowanej społecznie obejmują opóźnienia szkolne, zaniedbania dydaktyczne, mało korzystny sposób funkcjonowania psychofizycznego, problemy natury psychicznej, negatywizm szkolny, niska motywacja do nauki, zubożenie potrzeb poznawczych czy zainteresowań (Konaszewski i Kwadrans, 2018). Zaburzony rozwój emocjonalno-społeczny i zaburzenia psychiczne są powiązane z wykroczeniami (Meynen, 2013). Prawidłowe ukształtowanie osobowości jednostki, powinno więc stanowić priorytet wszystkich działań o charakterze społecznym (Sakowicz, 2011). Niektórzy autorzy podkreślają silną potrzebę diagnozy i podjęcia działań na rzecz zdrowia psychicznego nieletnich przestępców celem powstrzymania poważnych przestępstw w tej populacji (Hoeve i in., 2013; Teplin i in., 2002).

Szczególnie w pracy resocjalizacyjnej należy poszukiwać twórczych rozwiązań, które sprostałyby wyzwaniom jakie stawia przed wychowawcami praca z młodzieżą niedostosowaną społecznie (Kromolicka, 2021). Praca terapeutyczna z nieletnimi powinna koncentrować się na redukcji tendencji do radzenia sobie poprzez stosowanie nieadaptacyjnych stylów radzenia sobie (Konaszewski i Niesiobędzka, 2021). Priorytetem we współczesnej polityce oświatowej jest hierarchia wartości, uznanie wartości osobowości dziecka, poszanowanie jego praw, godności i interesów, tworzenie najkorzystniejszych warunków socjalizacji, rozwoju zdolności i talentów dzieci. Sensem procesu pedagogicznego jest wszechstronny (społeczny, poznawczy, ogólnokulturowy) rozwój dzieci i młodzieży celem kształtowania odpowiedzialnych zachowań (Romanova i in., 2018).

Specjaliści stoją przed wyborem podejmowania działań resocjalizacyjnych, które są zorientowane na przeszłość nieletniego lub zorientowanych na przyszłość. Te pierwsze bazują na systemie kar i nagród, diagnozie deficytów, analizie popełnianych błędów, „odwołują” się do faktów i doświadczenia z przeszłości. Działania zorientowane na przyszłość podopiecznego koncentrują się na potencjale, talencie, możliwościach, stymulowaniu rozwoju poznawczego i twórczego, „odcinają” się od przeszłości tworząc wizję przyszłości (Konopczyński, 2022). Działania zorientowane na przyszłość są szczególnie

bliskie autorce niniejszej rozprawy, która na co dzień pracuje terapeutycznie w podejściu terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniu (Brief Solution Focused Therapy - twórcami tego modelu terapii byli Steve de Shazer i Insoo Kim Berg) i widzi ogromny potencjał i skuteczność takich oddziaływań. Terapia BSFT posługuje się m.in. dyskursem rozwiązania, zasobów, pozytywnych aspektów, wyjątków, koncentruje na teraźniejszości i przyszłości, nie bada i nie analizuje problemu, lecz konstruuje rozwiązania (Korma, De Jong i Jordan, 2020). Dla skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych dostrzega się więc potrzebę i sens zastosowania terapii BSFT także w Zakładach Poprawczych.

Przedstawiony w pracy przegląd literatury polskiej i zagranicznej nie wyczerpuje poruszonych zagadnień. Tematyka resocjalizacji jest dziedziną, którą zajmuje się wielu specjalistów i badaczy, ale nadal stawia wiele pytań i pozostawia do odkrycia wiele obszarów. Niewątpliwie obszar psychologii zajmujący się obrazem samego siebie, samooceną jak i efektami postępów procesu resocjalizacji wymaga holistycznych oddziaływań zarówno w płaszczyźnie empirycznej jak i teoretycznej. Podążając za myślą Majewskiej (2020) należy rozważyć także zastosowanie nowych technologii w profilaktyce problemów młodzieży.

Plan pracy z rodziną i dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie powinien być skrojony na miarę jak garnitur od najlepszego krawca. Należy pamiętać o różnicach indywidualnych, bowiem każda rodzina, każdy człowiek, to zupełnie inna historia, odmienne możliwości w zakresie funkcjonowania poznawczego jak i społeczno-emocjonalnego. Holistyczne podejście umożliwi udzielenie właściwego wsparcia, rozpoczęcie procesu powrotu do życia w rodzinie i społeczeństwie. Dzięki profesjonalnym oddziaływaniom możliwa będzie nauka odpowiedzialności za siebie oraz innych, nawiązywania prawidłowych relacji interpersonalnych, pokonywania trudności emocjonalnych, w tym lęków związanych z podejmowaniem nowych ról i zadań, umiejętności rozwiązywania trudności, a przede wszystkim poszukiwania rozwiązań. Doświadczenie zawodowe autorki pracy pokazuje, że konieczne jest zwiększanie świadomości, kompetencji zawodowych pracowników instytucji pomocowych, placówek edukacyjnych czy penitencjarnych. Potrzebna jest szeroka wiedza w zakresie różnorodności metod pracy, standardów obowiązujących na świecie, znaczenia tworzenia sieci wsparcia koleżeńskiego, eksperckiego, superwizyjnego. Należy też zwrócić uwagę, że pasja, zaangażowanie, motywacja wewnętrzna, a niejednokrotnie poczucie misji pracowników zakładów poprawczych mają kluczowe znaczenie w pracy z wychowankami.

Prezentowane badania stanowią wstęp do dalszych analiz i poszukiwań badawczych, a tym samym do budowania modelu efektywnej resocjalizacji nieletnich w środowisku instytucjonalnym.

Podsumowanie

- Samoocena i obronne wzmacnianie: Wychowankowie zakładów poprawczych wykazują niewielkie fluktuacje w samoocenie i obronnym wzmacnianiu, podczas gdy inne elementy samooceny pozostają stabilne. Te różnice, mimo że statystycznie istotne, nie mają dużego znaczenia w praktyce.
- Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne: Wychowankowie zakładów poprawczych nie wykazują znaczących zmian w zniekształceniach poznawczych i wskaźnikach behawioralnych na przestrzeni czasu.
- Wykształcenie rodziców a samoocena: Większość aspektów samooceny wychowanków nie jest silnie powiązana z wykształceniem rodziców. Niemniej jednak, poczucie bycia kochanym wykazuje pewną dodatnią korelację z wykształceniem matki.
- Wykształcenie rodziców a zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne: Nie stwierdzono istotnej korelacji między wykształceniem rodziców a zniekształceniami poznawczymi i wskaźnikami behawioralnymi wychowanków.
- Sytuacja finansowa a obraz samego siebie: Obraz samego siebie wychowanków ma niewielki związek z ich sytuacją finansową.
- Karalność matki/macochy lub partnerki ojca a samoocena: Karalność matki/macochy lub partnerki ojca może wpływać na samoocenę wychowanków, szczególnie w kontekście zdolności przywódczych.

Załączniki

Załącznik 1 Kwestionariusz ankiety osobowej

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych

ANKIETA - dane do opracowań statystycznych

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|---|-------------------------------|
| 1. Pseudonim: | | | | | |
| 2. Wiek: lat(a) | | | | | |
| 3. Szkoła/klasa: | | | | | |
| 4. Miasto pochodzenia: | | | | | |
| 5. Liczba rodzeństwa: | | | | | |
| 6. Struktura rodziny: | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Pełna (oboje rodziców) <input type="checkbox"/> Niepełna (separacja, rozwód, śmierć jednego z członków rodziny) <input type="checkbox"/> Zrekonstruowana (kolejne małżeństwa rodziców, kolejne dzieci) <input type="checkbox"/> Zastępcza <input type="checkbox"/> Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza <input type="checkbox"/> Adopcja <input type="checkbox"/> Inna (jaka?) | | | | | |
| 7. Wykształcenie Twojej matki biologicznej: | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Podstawowe | <input type="checkbox"/> Zawodowe | <input type="checkbox"/> Średnie | <input type="checkbox"/> Wyższe | <input type="checkbox"/> Inne (jakie? | |
| 8. Wykształcenie Twojego ojca biologicznego: | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Podstawowe | <input type="checkbox"/> Zawodowe | <input type="checkbox"/> Średnie | <input type="checkbox"/> Wyższe | <input type="checkbox"/> Inne (jakie? | |
| 9. Jak oceniasz sytuację finansową swojej rodziny pochodzenia? | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Bardzo dobra | <input type="checkbox"/> Dobra | <input type="checkbox"/> Średnia | <input type="checkbox"/> Zła | <input type="checkbox"/> Bardzo zła | |
| 10. Jak oceniasz swoje relacje z rodzicami biologicznymi? | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Bardzo dobre | <input type="checkbox"/> Dobre | <input type="checkbox"/> Średnie | <input type="checkbox"/> Złe | <input type="checkbox"/> Bardzo złe | |
| 11. Jak oceniasz swoje relacje z rodzeństwem? | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Bardzo dobre | <input type="checkbox"/> Dobre | <input type="checkbox"/> Średnie | <input type="checkbox"/> Złe | <input type="checkbox"/> Bardzo złe | |
| 12. Jak oceniasz małżeństwo/pożycie swoich rodziców biologicznych? | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Zgodne (w domu panuje miła i rodzinna atmosfera) <input type="checkbox"/> Raczej zgodne (zazwyczaj panuje miła i rodzinna atmosfera) <input type="checkbox"/> Raczej niezgodne (w domu często są konflikty) <input type="checkbox"/> Niezgodne (w domu codziennie dochodzi do konfliktów i kłótni) | | | | | |
| 13. Zaznacz, który z członków Twojej rodziny pochodzenia odbywał karę pozbawienia wolności: | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Matka | <input type="checkbox"/> Ojciec | <input type="checkbox"/> Macocha /Partnerka ojca | <input type="checkbox"/> Ojczym /Partner matki | <input type="checkbox"/> Rodzeństwo | <input type="checkbox"/> Nikt |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 14. Jaki jest Twój stosunek do wiary? | | <input type="checkbox"/> wierzący i regularnie praktykujący <input type="checkbox"/> wierzący i nieregularnie praktykujący <input type="checkbox"/> wierzący i niepraktykujący <input type="checkbox"/> poszukujący religijnie <input type="checkbox"/> Niewierzący | | |
| 15. Jak często zdarza Ci się pić alkohol? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nigdy | <input type="checkbox"/> raz w miesiącu lub rzadziej | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w miesiącu | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w tygodniu | <input type="checkbox"/> 5 razy w tygodniu lub częściej |
| 16. Jak często palisz papierosy? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nigdy | <input type="checkbox"/> raz w miesiącu lub rzadziej | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w miesiącu | <input type="checkbox"/> Kilka razy w tygodniu | <input type="checkbox"/> codziennie |
| 17. Jak często zdarza Ci się używać narkotyków/środków odurzających? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nigdy | <input type="checkbox"/> raz w miesiącu lub rzadziej | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w miesiącu | <input type="checkbox"/> Kilka razy w tygodniu | <input type="checkbox"/> codziennie |
| 18. Jak często w Twojej ocenie matka biologiczna spożywa alkohol? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nigdy | <input type="checkbox"/> raz w miesiącu lub rzadziej | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w miesiącu | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w tygodniu | <input type="checkbox"/> 5 razy w tygodniu lub częściej |
| 19. Jak często w Twojej ocenie ojciec biologiczny spożywa alkohol? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nigdy | <input type="checkbox"/> raz w miesiącu lub rzadziej | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w miesiącu | <input type="checkbox"/> 2-4 razy w tygodniu | <input type="checkbox"/> 5 razy w tygodniu lub częściej |
| 20. Czy Twoi rodzice biologiczni podejmowali kiedykolwiek terapię odwykową? | | Matka: Tak / Nie Ojciec: Tak / Nie | | |
| 21. Określ w skali od 0 do 10, w jakim stopniu otoczenie wie o Twoim pobycie w zakładzie poprawczym, gdzie „0” oznacza zupełny brak wiedzy otoczenia na ten temat, a 10 – pełen stopień zaznajomienia: | | | | |
| Stopień poinformowania otoczenia określam jako: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | | | | |
| 22. Teraz spróbuj ocenić swoje życie w przeszłości, obecnie i w przyszłości, stosując skalę 10–punktową, tj. od 0 do 10, gdzie „0” oznacza całkowite niezadowolenie, a „10” – całkowite zadowolenie: | | | | |
| Moje życie w przeszłości: | Moje życie obecnie: | Moje życie w przyszłości: | | |

Dziękuję za wypełnienie ankiety. :-)

Wykaz tabel

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne..... | 108 |
| Tabela 2. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – poziom samooceny..... | 109 |
| Tabela 3. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – obraz siebie (pomiar I)..... | 110 |
| Tabela 4. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa badanych zmiennych ilościowych – obraz siebie (pomiar II)..... | 111 |
| Tabela 5. Porównanie samooceny oraz jej podwymiarów u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników..... | 113 |
| Tabela 6. Porównanie zniekształceń poznawczych oraz wskaźników behawioralnych u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników..... | 114 |
| Tabela 7. Obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych i ich niekaranych rówieśników..... | 116 |
| Tabela 8. Związek poziomu samooceny oraz oceny postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych..... | 117 |
| Tabela 9. Związek nasilenia zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych..... | 118 |
| Tabela 10. Związek obrazu samego siebie z oceną postępów procesu resocjalizacji wychowanków zakładów poprawczych..... | 119 |
| Tabela 11. Ogólna zmienność w czasie samooceny i jej podwymiarów u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych..... | 121 |
| Tabela 12. Porównanie zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych..... | 123 |
| Tabela 13. Obraz samego siebie u wychowanków otwartych, półotwartych i zamkniętych zakładów poprawczych..... | 125 |
| Tabela 14. Samoocena i jej podwymiary u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II..... | 126 |
| Tabela 15. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II..... | 127 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 16. Obraz samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych w pomiarze I i II..... | 128 |
| Tabela 17. Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców..... | 129 |
| Tabela 18. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych z wykształceniem rodziców..... | 130 |
| Tabela 19. Związek obrazu samego siebie wychowanków zakładów poprawczych z wykształceniem rodziców..... | 131 |
| Tabela 20. Związek samooceny wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową..... | 133 |
| Tabela 21. Związek zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową..... | 134 |
| Tabela 22. Związek obrazu samego siebie u wychowanków zakładów poprawczych z doświadczaną przez nich sytuacją finansową..... | 135 |
| Tabela 23. Samoocena i jej podwymiary a karalności poszczególnych członków rodziny..... | 138 |
| Tabela 24. Zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne a karalność poszczególnych członków rodziny..... | 140 |
| Tabela 25. Obraz samego siebie a karalność poszczególnych członków rodziny..... | 144 |

Wykaz wykresów

| | |
|---|-----|
| Rysunek 1. Płaszczyzny wpływów socjalizacyjnych..... | 27 |
| Rysunek 2. Struktura wpływów rodzicielskich na dziecko zaangażowanych w socjalizację rodzinną..... | 28 |
| Rysunek 3. Schemat procesów wychowawczych..... | 31 |
| Rysunek 4. Zależność relacyjna w socjalizacji..... | 48 |
| Rysunek 5. Symptomy niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży wraz z przedstawieniem ich źródeł..... | 51 |
| Rysunek 6. Model wyjaśniający antyspołeczne zachowania w ujęciu tradycyjnym..... | 52 |
| Rysunek 7. Model wyjaśniający antyspołeczne zachowania w ujęciu interakcyjnym..... | 53 |
| Rysunek 8. Zależności relacyjne..... | 61 |
| Rysunek 9. Ogólny model systemu oddziaływań resocjalizacyjnych..... | 76 |
| Rysunek 10. Wykształcenie osób badanych..... | 100 |
| Rysunek 11. Struktura rodzinna osób badanych..... | 101 |
| Rysunek 12. Wykształcenie matki osób badanych..... | 102 |
| Rysunek 13. Wykształcenie ojca osób badanych..... | 102 |
| Rysunek 14. Sytuacja materialna osób badanych..... | 103 |
| Rysunek 15. Ocena relacji z rodzicami osób badanych..... | 103 |
| Rysunek 16. Ocena relacji z rodzeństwem osób badanych..... | 104 |
| Rysunek 17. Posiadanie członków rodziny odbywających karę pozbawienia wolności..... | 104 |
| Rysunek 18. Częstość spożywania alkoholu przez osoby badane..... | 105 |
| Rysunek 19. Częstość palenia papierosów przez osoby badane..... | 105 |
| Rysunek 20. Częstość spożywania narkotyków przez osoby badane..... | 106 |

Bibliografia

- Adams, K. (1992). Adjusting to prison life. W: M. Tonry (red.), *Crime and justice: A review of research* (s. 275-359). University of Chicago Press.
- Ackner, S. (2013). Emotional abuse and psychosis: A recent review of the literature. *Journal of Aggression, Maltreatment Trauma*, 22, 1032–1049.
- Akhouri, D. (2018). Impact of parent-child relationship on educational aspiration and self-esteem of adolescent boys and girls. *Indian Journal of Health Well Being*, 9 (1), 43-49.
- Albański, Ł.(2017). Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*, 46, 73-88.
- Aldao, A., Gee, D. G., De Los Reyes, A., Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and Psychopathology*, 28(4), 927–946.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt, Rinehart Winston.
- Ambroziak, W. (2007). Czynniki społecznej readaptacji byłych przestępców. Proces readaptacji społecznej i jego istota, W: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja, t. 2*. Wydawnictwo PWN.
- Ambroziak, W., Kieszkowska, A. (red.) (2012). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Impuls.
- Ambroziak, W. (2013). Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu. *Resocjalizacja Polska*, 4, 13-24
- Ambroziak, W. (2022). Funkcjonalność systemu resocjalizacji. W: W. Ambroziak, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji*. Impuls.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Pub.
- Andrews, D. A., Bonta J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct. 5th ed.* LexisNexis.
- Antoniak, J. (2019). Niedostosowanie społeczne nieletnich – przyczyny, skutki, profilaktyka. *Roczniki Pedagogiczne*, 11, 77-94.
- Aronson, E. (2005). *Człowiek - istota społeczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse Neglect*, 52, 200–209.
- Ayers, S., Sandler, I., West, S., Roosa, M. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64 (4), 923-958.
- Babicka-Wirkus, A. (2016). Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku. W: I. Surina, A. Babicka –Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*. Impuls.
- Babicka-Wirkus A. (2018). *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Babicka-Wirkus A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Wydawnictwo Wolter Kluwer.
- Bailes, L. G, Ennis, G., Lempres, S. M., Cole, D. A., Humphreys, K. L. (2023). Parents' emotion socialization behaviors in response to preschoolaged children's justified and unjustified negative emotions. *PLoS ONE* 18(4), e0283689.
- Bałandynowicz, A. (1993). *Nieudane powroty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bałandynowicz, A. (2015). Kuratela probacyjna systemem zintegrowanych oddziaływań osobowych, środowiskowych i kulturowo-cywilizacyjnych wobec osób naruszających ład społeczny. W: K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko. *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, (23-44). Alter Studio.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Banguero Melo, H. R., Álvarez-Maestre, A. J., Blanco González, L. M., Ruiz García, J. E., Pérez Fuentes, C. A. (2019). Effectiveness of a psychoeducational intervention program for strengthening social skills in prisoners. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 600–607.
- Barash, E. Yu. (2016). Criminological principles of resocialization of convicts sentenced to long terms of imprisonment. *Scientific Bulletin of the National Academy of Internal Affairs*, 4, 99–109.
- Barnes, G. M. (1990). Impact of the family on adolescent drinking patterns. W: R. L. Collins, K. E. Leonard, J. S. Searles (red.), *Alcohol and the family: Research and clinical perspectives* (137–161). Guilford.

- Barnes, G. M., Reifman, A. S., Farrell, M. P., Dintcheff, B. A. (2000). The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: A six-wave latent growth model. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 175–186.
- Basanta, J., L., Fariña, F., Arce, R. (2018). Risk-need-responsivity model: Contrasting criminogenic and noncriminogenic needs in high and low risk juvenile offenders. *Children and Youth Services Review*, 85, 137-142
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141-156.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26–29.
- Bąbel, P., Ostaszewski, P. (red.) (2008). *Współczesna psychologia behawioralna: wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Becht, A. I., Branje, S. J. T., Vollebergh, W. A. M., Maciejewski, D. F., van Lier, P. A. C., Koot, H. M., Denissen, J.J.A., Meeus, W. H. J. (2016). Assessment of identity during adolescence using daily diary methods: measurement invariance across time and sex. *Psychol Assess* 28, 660–672.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka.
- Bennett, T., Holloway, K., Farrington, D. (2008). The statistical association between drug mis use and crime: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 107–118.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2000). Socjalizacja pierwotna. W: Mielicka, H. (red.). *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*. Wydawnictwo Stachurski.
- Bernasiewicz, M. (2015). Pojęcie resocjalizacji (treatment, social rehabilitation) w perspektywie międzynarodowej i interdyscyplinarnej. *Studia Interdyscyplinarne*, 1, 166-177.
- Biel, K., (2011). Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego, W: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe.*: Wydawnictwo WAM-WSF-P Ignatianum,.
- Biel, K. (2014). Rozwój agresji u dzieci i oddziaływania profilaktyczne w rodzinie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli* 4, 71-87.

- Bielicki, E.. (1995). *Młodociani przestępcy, ich wartości i orientacja wartościująca*.
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
- Bielicki, E. (2005). *Z problematyki resocjalizacyjnej, patologia społeczna, patologia indywidualna, etiologia kryminalna, kara*. Wydawnictwo KPSW.
- Biernat, M., Bąk-Sosnowska, M. (2018). Postawa ciała a obraz siebie i funkcjonowanie psychospołeczne. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 14(3), 282-285.
- Bilsky, W., Niemann, F., Schmitz, J., Rose, I. (2005). Value structure at an early age: Cross-cultural replications. W: W. Bilsky, D. Elizur (red.), *Facet Theory: Design, analysis and applications*, (s. 241–248). Agentura Action M.
- Blair, R. J. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and psychopathology*, 17(3), 865-891.
- Bobryk, J. (1981). *Spoleczne podstawy „ja podmiotowego”*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bobulska, M. (2016). Przyczyny i skutki zaniku więzi wśród współczesnej młodzieży. W: K. Pujer (red.), *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*. Wyd. Exante.
- Boroch, R. (2013). *Kultura w systematyce Alfreda L. Kroebera i Clyde'a Kluckhohna*, BEL Studio.
- Bottoms, A. Tankebe, J. (2012) Beyond procedural justice: A dialogic approach to legitimacy in criminal justice. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 102(1), 119–170.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: t. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent – child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brodziński, D. (red.). (1988). *Nauka, światopogląd, moralność*. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.
- Brown, M. (2015). *The Self*. Taylor Francis.
- Brown, J. D., Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575–584.
- Brown, S., Fite, P. J., Stone, K., Bortolato, M. (2016). Accounting for the associations between child maltreatment and internalizing problems: The role of alexithymia. *Child Abuse Neglect*, 52, 20–28
- Bruce, L. C., Heimberg, R. G., Blanco, C., Schneier, F. R., Liebowitz, M. R. (2012). Childhood maltreatment and social anxiety disorder: Implications for symptom

- severity and response to phamacotherapy. *Depression and Anxiety*, 29(2), 131–138.
- Brytek-Matera, A. (2008). *Obraz ciała-obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psycho-społecznym*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Brzezińska, A. (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 87–97.
- Buczak, A., Samujło, M. (2013). Samoocena globalna i postrzeganie własnego ciała a zachowania żywieniowe studentów. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 1, 232-242.
- Burdzik, T. (2013). Socjalizacja prawna – nastawienia wobec prawa a jego skuteczność. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, 14, 156-168.
- Burke, J. D., Mulvey, E. P. Schubert, C. A. (2015). Prevalence of mental health problems and service use among first-time juvenile offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3774–3781.
- Bubeck, M., Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31–41.
- Burneo-Garcés, C., Marín-Morales, A., Pérez-García, M. (2021). Relationship between expressions of aggression and individual characteristics in correctional settings: A path analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 138, 467–476.
- Buss, D. M. (2003). *Psychologia ewolucyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Castellano, T. C., Soderstrom, I. R. (1997). Self-Esteem, Depression, and Anxiety Evidenced by a Prison Inmate Sample: Interrelationships and Consequences for Prison Programming. *The Prison Journal*, 77(3), 259–280.
- Cencini, A., Manenti A. (2002). *Psychologia a formacja*. Wydawnictwo WAM.
- Chitsabesan, P., Kroll, L., Bailey, S., Kenning, C., Sneider, S., MacDonald, W., Theodosiou, L. (2006). Mental health needs of young offenders in custody and in the community. *The British Journal of Psychiatry*, 188(6), 534-540.
- Chomczyński, P. (2015). Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska. *Studia Socjologiczne*, 219(4), 205-236.
- Chomczyński, P. (2017). Rola empatii w działaniach resocjalizacyjnych personelu wobec nieletnich umieszczonych w instytucjach korekcyjnych. *Studia Socjologiczne*, 224(1), 253-276.

- Christiansen, A., Heavey, C. L. (1990). Gender and social structure in the demand/withdraw pattern of marital conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 73–81.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring A.K. (2010). Struktura wartości w późnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2), 33–45.
- Cieciuch, J., Karaś, D., Kłym, M. (2013). Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18(1), 87–101.
- Cieciuch, J. (2007). *Relacje między wartościami a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Liberi Libri.
- Ciosek, M. (1996). *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*. Wydawnictwo Archidiecezji Gdańskiej „Stella Maris”.
- Ciosek, M. (2003). *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.
- Cohn, E. S. White, S. O. (1990). *Legal socialization: A study of norms and rules*. SpringerVerlag.
- Cohn, E. S., Bucolo, D., Rebellon, C. J., Van Gundy, K. (2010). An integrated model of legal and moral reasoning and rule-violating behavior: The role of legal attitudes. *Law and Human Behavior*, 34(4), 295–309.
- Colins, O., Vermeiren, R., Schuyten, G., Broekaert, E. (2009). Psychiatric disorders in property, violent, and versatile offending detained male adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 31–38.
- Collins, W. A., Steinberg, L. (2006). Adolescent development in inter personal context. In N. Eisenberg, W: R, Damon, M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 1003–1067). Wiley & Sons.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and

- psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991.
- Contreras, L., Cano, M. C. (2016). Child-to-parent violence: The role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8(2), 43-50.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corrado, R. R., McCuish, E. C., Hart, S. D., DeLisi, M. (2015). The role of psychopathic traits and developmental risk factors on offending trajectories from early adolescence to adulthood: A prospective study of incarcerated youth. *Journal of Criminal Justice*, 43(4), 357-368.
- Corrigan, P. W., Bink A. B., Schmidt, A. Jones, N., Rüscher, N. (2016). What is the impact of self-stigma? Loss of self-respect and the “why try” effect. *Journal of Mental Health*, 25(1), 10-15.
- Creemers, D. H., Scholte, R. H., Engels, R. C., Prinsein, M. J., Wiers, R. W. (2012). Implicit and explicit self-esteem as concurrent predictors of suicidal ideation, depressive symptoms, and loneliness. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 43(1), 638-646.
- Crocker, J., Park, L. E. (2003). Seeking self-esteem: Maintenance, enhancement, and protection of self-worth. W: M. R. Leary, J. Tangney (red.), *Handbook of self and identity* (s. 291–313). Guilford Press.
- Crocker, J., Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593– 623.
- Cross, S. E., Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5–37.
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J., Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting, Science and Practice*, 14(1), 47–67
- Cullen, F. T., Jonson, C. L., Nagin, D. S. (2011). Prisons do not reduce recidivism: The high cost of ignoring science. *The Prison Journal*, 91, 48-65.
- Cywińska, M., Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w sytuacjach konfliktu, (w:) D. Borecka-Biernat (red.), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Czapów, C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. PWN.
- Czarnecka-Działuk B., Drapała K. (2015). Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków, *Prawo w działaniu sprawy karne*, 23, 313-344.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). Koncepcje młodzieży na temat własnego życia – propozycja nowego modelu badań. *Psychologia Rozwojowa*, 10(4), 59-72.
- Dahl, A., Paulus, M. (2019). From interest to obligation: The gradual development of human altruism. *Child Development Perspectives*, 13(1), 10–14.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children’s financial socialization. *Financial Counseling and Planning*, 5, 127–149.
- Danilewska, J. (2005). *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Day, A., Howells, K., Rickwood, D. (2014). The Role of Self-esteem in the Rehabilitation Process in Correctional Institutions. *Journal of Offender Rehabilitation*, 53(1), 78-94.
- Deacon, L. Carson, J. (2017). The Cycle of Self-Stigma: Negative Self-Appraisal in Juvenile Offenders. *Journal of Forensic Psychiatry Psychology*.
- De Ruigh, E., Popma A., Twisk J., Wiers R., Van der Baan H., Vermeiren R., Jansen L. (2019). Predicting quality of life during and post detention in incarcerated juveniles. *Quality of Life Research*, 28, 1813–1823.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. W: D. Cicchetti D. J. Cohen (red.), *Developmental psycho pathology: Risk, disorder and adaptation (Vol. 3, 2nd ed.)*. Wiley.
- Dobijański, M. (2022). *Metody pracy z uczniem niedostosowanym społecznie. Podmiotowości i dialog w relacji resocjalizacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Doniec, R.(2005). Socjalizacja rodzinna w kontekście przemian współczesnej rodziny polskiej. *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, 226-245.
- Döring, A. K. (2010). Assessing children’s values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 564–577

- Drabik, D. (2022). Wokół dysonansu poznawczego i technik neutralizacji – czyli jak sprawcy przestępstw uzasadniają swoje postępowanie. *Progress*, 11, 77-87.
- Drapała, K. (2012). *Programy oddziaływania resocjalizacyjnego w zakładach poprawczych*. Niepublikowany manuskrypt.
- Drwał, R. Ł. (1981). *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych. Badania nad funkcjami podkultury zakładowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C. A., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Hardesty, J. L. (2002). Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model. *Child Development*, 73, 1573–1592.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65(2), 296-318.
- Durkheim, E. 1968 (1895) *Zasady metody socjologicznej*. PWN.
- Dyczewski, L. (1993). *Kultura polska w okresie przemian*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dymkowski, M. (1993). *Poznawanie siebie: umotywowane sprawdziany samowiedzy*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360–1372.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton Company.
- Erikson, E. H. (2011). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Wydawnictwo Rebis.
- Eysenck, H. J. (1960). Opis i pomiar osobowości. *Psychologia wychowawcza*, 3(3), 4.
- Fagan, J., Tyler, T. R. (2005). Legal socialization of children and adolescents. *Social Justice Research*, 18(3), 217–241.
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Kalb, L. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence*, 24(5), 579-596.
- Farrington, D. P., Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. Oxford University Press.
- Fazel, S., Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23 000 prisoners: A systematic review of 62 surveys. *The Lancet*, 359, 545–550.
- Fecenec, D. (2008). *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych.

- Felson, R. B., Staff, J. (2010). The effects of alcohol intoxication on violent versus other offending. *Criminal Justice and Behavior*, 37(12), 1343–1360.
- Fey, W. F. (1955). Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others: a reevaluation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50(2), 274–276.
- Fidelus, A. (2012). Social Attitudes as an Element of the Social Capital and Its Connections with the Process of the Social Readaptation. *Forum Pedagogiczne*, 1, 87–124.
- Fidelus A. (2022) Od socjalizacji do readaptacji społecznej – konceptualizacja i mechanizmy działania w: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji*. Impuls.
- Fila-Jankowska, A. (red.) (2009). *Samoocena autentyczna - co ukrywamy sami przed sobą*. Academica Wydawnictwo SWPS.
- Filipiak, M. (2003). *Socjologia kultury: zarys zagadnień*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Fine, A., Trinkner, R. (2021). Legal socialization. *Routledge encyclopedia of psychology in the real world*. Routledge.
- Fine, A. D., Amemiya, J., Frick, P., Steinberg, L., Cauffman, E. (2021). Perceptions of police legitimacy and bias from ages 13 to 22 among Black, Latino, and White justice-involved males. *Law and Human Behavior*, 45(3), 243–255.
- Firkowska-Mankiewicz A., Karwowski M. (2012). Stratyfikacja czy socjalizacja? Środowiskowe uwarunkowania rozwoju intelektu i osobowości. W: H. Grzegółowska-Karwowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja. Refleksje i inspiracje*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Fisher, K. A, Hany, M. (2023). *Antisocial Personality Disorder*. StatPearls Publishing.
- Fischer, K. Shaver, P., Carnochan, P. (1989). From basic – to subordinate category emotions. W: W. Damon (red.), *New directions in child development*.
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K. L., Jackson, J. L., McMahon, R. J., Hanley, H. M. (2005). Perceptions of parenting versus parent-child interactions among incest survivors. *Child Abuse and Neglect*, 29(6), 661–681.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale Manual*. Counselor Recordings and Tests..
- Freud, Z. (1982). *Wstęp do psychoanalizy*. Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Fromm, E. (1941). *Ucieczka od wolności*. Spółdzielnia Wydawnicza "Czytelnik"

- Gajewski, M. (2019). Proces socjalizacji dzieci i młodzieży: podstawowe mechanizmy, funkcje, rodzinne i społeczne konteksty. *Tradiție și inovație în educație*, 2, 81-90.
- Gątarek, I. 2016. „Kim jestem? Czyli o kształtowaniu tożsamości dziecka”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 37(1), 105-116.
- George, D., Mallery, M. (2019). *IBM SPSS Statistic 25 Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Routledge.
- Gharamaleki, N., Rajabi, S. (2010). Efficacy of life skills training on increase of mental health and social skills of the students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 5, 1818-1822.
- Głuszyński, J. (1983). Wartości a wychowanie. *Chowanna*, 2, 105.
- Gindrich, P. (2007). *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania*. UMCS.
- Grabowiec, A. (2011). *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*. Wydawnictwo UMCS.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365.
- Growiec, L. (2011). *Kapitał społeczny a zadowolenie z życia i tendencje autorytarne*. Wydawnictwo SWPS Academica.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. PIPS.
- Grzesiak, S. (red.) (2020). *Psychopedagogiczne konteksty wykonywania kary pozbawienia wolności*. Wydawnictwo DiG.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Gudmunson, C. G., Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 644–667.
- Gurba, E. (2009), Umiejętność wypełniania zadań rozwojowych przejawem zdrowia psychicznego, w: Z. Marek, M. Madej-Babul. (red.), *Edukacyjne przestrzenie zdrowia*. Wydawnictwo WAM.
- Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży. Testów Psychologicznych*

- Hadush, E. (2015). *The level of depression and self esteem among institutionalized and non institutionalized orphans*. Niepublikowana praca magisterska.
- Haney, C. (2018). Effects of Long-term Incarceration: A Statistical Comparison of Two Expert Assessments of Two Inmates, Before and After 20 Years of Imprisonment in Solitary Confinement. *Journal of Criminal Justice*.
- Hanson, R. K., Bourgon, G., Helmus, L., Hodgson, S. (2017). Correctional Facilities and Self-esteem: A Longitudinal Study. *Criminal Justice and Behavior*, 44(2), 169-186.
- Harbatski, A. (2022) Socjalizacja jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka. W: E. J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem. Tom 2. Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, (s. 125-140). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Harper, C., McLanahan, S. (2004). Father absence and youth incarceration. *Journal of Research on Adolescence*, 14(3), 369-397.
- Harter, S. (2005). Self-concepts and self-esteem, children and adolescents. W: C. B. Fisher, R. M. Lerner (red.), *Encyclopedia of Applied Developmental Science* (pp. 973–977). SAGE Publications, Inc.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. The Guilford Press.
- Harter, J., Schmidt, F. (2008). Conceptual Versus Empirical Distinctions Among Constructs: Implications for Discriminant Validity. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 36-39.
- Henslin, J. M. (2015). *Essentials of Sociology: A Down-to-Earth Approach, 11th ed.* Pearson.
- Hess, U., Senecal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., Kleck, R. E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition and Emotion*, 14, 609–642.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hirschfield, P. J. (2008). Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA. *Theoretical Criminology*, 12(1), 79–101
- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. R., van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 223-235.

- Hoeve, M., McReynolds, L. S., Wasserman, G. A., McMillan, C. (2013). The influence of mental health disorders on severity of reoffending in juveniles. *Criminal Justice and Behavior*, 40(3), 289–301.
- Holman, B., Zeidenberg, J. (2006). *The dangers of detention: the impact of incarcerating youth in detention and other secure facilities*. Justice Policy Institute.
- Horney, K. (2018). *Nerwica a rozwój człowieka: trudna droga do samorealizacji*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Hughes, M., Cossar, J. (2016). The Relationship between Maternal Childhood Emotional Abuse/ Neglect and Parenting Outcomes: A Systematic Review. *Child Abuse Review*, 25(1), 31–45.
- Ilnicka, R. M. (2008). *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*. Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Iwański, R., Jarzębińska, A., Leszko, M. (2021). Źródła i formy kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2, 203-216.
- Jackson, J., Huq, A. Z., Bradford, B. Tyler, T. R. (2013). Monopolizing force? Police legitimacy and public attitudes toward the acceptability of violence. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(4), 479–497.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology. Vol I*. Dover Publication.
- Janke, A. W. (2008). *Myślenie pedagogiczne o rodzinie i wychowaniu rodzinnym*. Akapit.
- Jarymowicz, M. (1985). Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja ? Inni. W: M. Lewicka i J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego* (235-252). Książka i Wiedza.
- Jaskulska, S., Poleszak, W., (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. (s. 155-175). theQ studio.
- Jaworowska, A., Matczak A., Bitner, J. (2011). *RVS - Skala Wartości Rokeacha*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jedlewski, S. (1978) *Odnowa zakładów dla nieletnich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jędrzejewska, A. (2016). Samoocena dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące. *Zbliżenia Cywilizacyjne*, 12, 144-178.

- Johnson, B. R., Hallett, M., Jang, S. J. (2021). *The restorative prison: Essays on inmate peer ministry and prosocial corrections*. Taylor and Francis.
- Jorgensen, B. L., Salva, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59, 465–478.
- Jurczyk, M. (2020). Przejawy oraz nasilenie lęku wśród młodzieży naruszającej normy prawne oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych: raport z badań. *Seminare*, 41(2), 99-114
- Juszczak-Rygałło, J. (2016). Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 13-25.
- Kacprzak, A. Kudlińska, I. (2014). *Praca socjalna z osobami opuszczającymi placówki resocjalizacyjne i ich rodzinami*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Kalinowska, A. (2015). Bariery polskiej resocjalizacji penitencjarnej. *Rocznik Naukowy*, 15, 79-89.
- Kępiński, A. (1978). *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*. Państwowy Zakład wydawnictw Lekarskich.
- Kalinowski, M. (2005) *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Kamiński, A. (2018). Rola rodziny w procesie resocjalizacji podopiecznych placówek dla nieletnich. *Wychowanie w Rodzinie*, 19(3), 257-272.
- Karwatowska, M. (2012) *Autorytety w opiniach młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Kaye, A. J., Erdley, C. A. (2011). Physical aggression. W: S. Goldstein, J. A. Naglieri (red.), *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer.
- Kelly, G. A. (2001). *The psychology of personal constructs. Vol. 1, A theory of personality*. Routledge.
- Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B. (2006). *Psychologia społeczna*. GWP.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E., Anderson, C. A. (1998). Multiple Facets of Self-Esteem and their Relations to Depressive Symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657– 668.
- Kerr, S., Woods, C., Knussen, C., Watson H., Hunter R. (2013). Breaking the habit: a qualitative exploration of barriers and facilitators to smoking cessation in people with enduring mental health problems, *BMC Public Health*, 13, 1-12.

- Kielar-Turska, M. (2014). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83-129). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2014). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 47-82). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kieszkowska A. (2008). Rola rodziny w procesie wychowania W: R. Stojecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński (red.), *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*.
- Kiliszek, E. (2016). Kontekst rodzinny w kształtowaniu się negatywnych postaw społecznych młodzieży. W: G. Kudlak (red.), *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich* (s. 136-152). Difin.
- Kim, H. S., Moore, M. T. (2019). Symptoms of depression and the discrepancy between implicit and explicit self-esteem. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 63, 1-5.
- Kimonis, E. R., Kennealy, P. J., Goulter, N. (2016). Does the self-report Inventory of Callous-Unemotional Traits predict recidivism? *Psychological Assessment*, 28(12), 1616–1624.
- Kinner, S. A., Degenhardt, L., Coffey, C., Sawyer, S., Hearps, S., Patton, G. (2014). Complex health needs in the youth justice system: A survey of community-based and custodial offenders. *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 521–526.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Tom 2* (s. 561-600). GWP.
- Konaszewski K., Kwadrans Ł. (2017). Prężność psychiczna a wsparcie społeczne w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie: badania pilotażowe. *Resocjalizacja Polska*, 13, 163-173.
- Konaszewski, K., Sosnowski, T. (2017). The Determinants of Self-Esteem Among Juveniles Entering Youth Educational Centres. *Resocjalizacja Polska*, 13, 175-191.
- Konaszewski K., Kwadrans Ł. (2018) *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Uwarunkowania środowiskowe*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M. (2021). Sense of Coherence and Ego-Resiliency as Predictors of Maladaptive Coping Among Juveniles With Different Levels of

- Delinquency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 66, 1862 - 1878.
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2014). Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów, *Resocjalizacja Polska*, 7, 13-28.
- Konopczyński, M. (2022) Wybrane konteksty współczesnej myśli resocjalizacyjnej w: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji* Impuls.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopak, A. M., Vartanian, L., Hoffmann, N. G., Hunt, D. E. (2014). The connections between substance dependence, offense type, and offense severity. *Journal of Drug Issues*, 44(3), 291–307.
- Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L., Guan, M. (2003). The Study of Values: Construction of the fourth edition. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 203–220.
- Koperek, A. (2010). Wpływ kultury na wychowanie społeczne w procesie socjalizacji. *Pedagogika Katolicka*, 2(7), 96-101.
- Korman, H., De Jong, P., Jordan, S. S. (2020). Steve de Shazer's Theory Development. *Journal of Solution Focused Practices*, 4(2), 5.
- Kostyło, P. (2010). *Socjalizacja i wezwanie moralne*. Wydawnictwo KUL.
- Kovalenko, I., Oros, O., Chorna, I., Borodina, O., Zamashkina, O., Bybyk, D. (2022). Training Future Social Workers for Preventive-Corrective Work by Methods of Neuropsychology and Neurocorrection of Deviant Adolescent Behaviour. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 211-244.
- Kowalik, S. (1994). Szkic o koncepcjach socjalizacji. W: J. Brzeziński. L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 277-291). Wydawnictwo Edytor.
- Kowalski, P. (2018). Obraz samego siebie a zachowania zdrowotne młodzieży studiującej *Rocznik Lubuski Rocznik Lubuski*, 44(2a), 297-311.
- Kozdroń, A. (2018). *Trudne doświadczenia rodzinne. Jak się z nich wyzwolić i być szczęśliwym?* Wyd. Difin SA.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kozłowski, P. (2016). *Wartości, cele i plany życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kromolicka, B. (2021). Edukacja nieformalna jako komponent twórczej resocjalizacji w MOW. *Resocjalizacja Polska*, 22(1), 29-43.
- Krupa, B. (2013). Samotność - znak czasu. W: Z. B. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu: zrozumieć, aby pomóc*. Wydawnictwo Naukowe Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria.
- Kubicki, R. (2020), Hierarchia wartości a zachowania dewiacyjne młodzieży, *Studia z Teorii Wychowania*, 11(4), 251-266.
- Kucharewicz, J., Roszkowska, A., Trepka-Starosta, J. J. (2012). Hierarchia wartości a uczestnictwo w podkulturze przestępczej (na przykładzie nastoletnich sprawców przestępstw). *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria R.* 21(2) 245-256.
- Kuchciński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kulas, H. E. (1983). Mechanizm funkcjonowania samooceny. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 400-410.
- Kulas, H. E. (1986). *Samoocena młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kumpfer, K., Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7), 457.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. (2009). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 607-623.
- Kusztal, J., Kmiecik-Jusiega, K., (2014), Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej. Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum.
- Laible, D., Karahuta, E. (2014). Prosocial behaviors in early childhood: Helping others, responding to the distress of others, and working with others. W: L. M. Padilla-Walker, G. Carlo (red.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 350–373). Oxford University Press.
- Lambie, I., Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 448–459.
- Lasota, A., Koźlik-Rączka, A. (2020) *Postawy rodzicielskie predyktorem empatii, wdzięczności i samooceny młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- LeBel, T. P. (2008). Perceptions of and Responses to Stigma. *Sociology Compass*, 2(2), 409-432.
- Letourneau, N., Dewey, D., Kaplan, B. J., Ntanda, H., Novick, J., Thomas, J. C., Deane, A. J., Leung, B., Pon, K., Giesbrecht, G. F. (2019). Intergenerational transmission of adverse childhood experiences via maternal depression and anxiety and moderation by child sex. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, 10(1), 88–99.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1987). *Social Cognition and the Acquisition of Self*. Springer Science+Business Media.
- Lamis, D. A., Wilson, C. K., Shahane, A. A., Kaslow, N. J. (2014). Mediators of the childhood emotional abuse–hopelessness association in African American women. *Child Abuse Neglect*, 38(8), 1341–1350.
- Landau-Czajka, A., Polska Akademia Nauk. Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla. (2015). Socjalizacja obywatelska dzieci i młodzieży. *Metamorfozy Społeczne*, 10, 137-165.
- Liberska, H. (2017). "Klasyczne" i współczesne podejścia do wartości w psychologii, W: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Tradycja a nowoczesność. Wartości współczesnego człowieka - przedmiot, źródła, obszary i konflikty*, (s. 20-32).
- Lindsay, G, Dockrell, J, Palikara, O. (2010). Self-esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *International journal of language & communication disorders*, 45(5), 561-571.
- Lipkowski, O. (1987). *Resocjalizacja*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lis, S. (1992). *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Liu, H., Li, T. W., Liang, L., Hou, W. K. (2021). Trauma exposure and mental health of prisoners and ex-prisoners: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 89, 102069.
- Leary, M. R., MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. W: M. R. Leary J. P. Tangney (red.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). The Guilford Press.
- Lewandowska-Kidoń, T., Wosik-Kawalak, D. (2009). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Leverso, J., Bielby, W., Hoelter, L. F. L. F. (2015). Back on the streets: Maturation and risk factors for recidivism among serious juvenile offenders. *Journal of Adolescence*, 41, 67-75
- Lubiewska, K. (2001), Proces zakorzenia się jednostki w tradycjach życia rodzinnego jako jeden z czynników niezbędnych dla pomyślnego przebiegu socjalizacji pierwotnej. W: H. Cudak (red.), *Socjalizacja i wychowanie we współczesnej rodzinie polskiej*.
- Lubiewska, K. (2019). Socjalizacja rodzicielska w kontekście opieki, rodzicielstwa i wychowania. *Psychologia wychowawcza*, 16, 85-97.
- Łaguna, M. (1996). *Budować obraz siebie: badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Łukasik, J., Nowosad, I. (2020). Readaptacja społeczna byłych skazanych: dyskusje wokół projektrealizowanego w województwie lubuskim. *Resocjalizacja Polska*, 19, 273-295.
- Machel, H. (2010) Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych. *Resocjalizacja Polska*, 1, 174-192
- Madigan, S., Wade, M., Plamondon, A., Maguire, J. L., Jenkins, J. M. (2017). Maternal Adverse Childhood Experience and Infant Health: Biomedical and Psychosocial Risks as Intermediary Mechanisms *Journal of Pediatrics*, 187, 282-289.
- Mahler, A., Simmons, C., Frick, P. J., Steinberg, L., Cauffman, E. (2017). Aspirations, expectations and delinquency: The moderating effect of impulse control. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(7), 1503-1514.
- McRae, K., Rhee, S. H., Gatt, J. M., Godinez, D., Williams, L. M., Gross, J. J. (2017). Genetic and environmental influences on emotion regulation: A twin study of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Emotion*, 17(5), 772-777
- Maio, G., Roesse, N., Seligman, C., Katz, A. (1996). Rankings, ratings and the measurement of values: Evidence for the superior validity of ratings. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(2), 171-181 .
- Majcherek, J. A. (2022). Optymizm pedagogiczny wobec tragicznej wizji natury ludzkiej *Kwartalnik Pedagogiczny*, 263(1), 55-70.

- Majewska, K. (2020). Przygotowanie studentów pedagogiki resocjalizacyjnej do stosowania nowych technologii w profilaktyce problemów młodzieży w: *Resocjalizacja Polska*, 20(1), 283-298.
- Malewska, H. (1973). Mechanizmy socjalizacji a postawy. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 235-256). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mancini, C., Van Brakel, R., Assink, M., Lindauer, R. J. L. (2019). Effects of Correctional-based Programs on Self-esteem and Rehabilitation. *Journal of Experimental Criminology*, 15(1), 141-159.
- Mandal, E. (2004). Ciało jako proces – ciało jako obiekt. Obraz ciała u studentów Akademii Wychowania Fizycznego i studentów kierunków uniwersyteckich.. *Czas Psychologii*, 10, 35-47.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., Vries N. K. (2004). Self-Esteem in a Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research* 19(4), 357–372.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood, *Identity: An international journal of theory and research*, 2(1), 7-28.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. W: D. M. Wegner, R. R. Vallacher (red.), *The self in social psychology* (s. 102-130). Oxford University Press.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. American Psychological Association.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227–238
- Matuszewicz, C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Matyjas, B. (2017). Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji, *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 41-54.
- Mądrzyski, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Mięsowicz, I. (2000). Genetyczne i środowiskowe czynniki rozwoju człowieka i zachowania. W: A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, 207-344.
- McNeil, M. Ch., Polloway E. A., Smith J. D. (1984). Feral and Isolated Children: Historical Review and Analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19(1), 70-79.
- Mecca, A. M., Smelser, N. J., Vasconcellos, J. (1989). *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkley: University of California Press.
- Melosik, Z. (2001), Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości. W: Z. Melosik, (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*.
- Meyer, J. W., Sobieszek, B. I. (1972). Effect of a child's sex on adult interpretations of its behavior. *Developmental Psychology*, 6, 42-48.
- Meynen, G. (2013). A neurolaw perspective on psychiatric assessments of criminal responsibility: Decision-making, mental disorder, and the brain. *International Journal of Law and Psychiatry*, 36(2), 93-99.
- Mielczarek, M. J. (2020). Chocholi taniec, czyli jak szkoła przegrywa walkę z wagarami i galleria handlową. *Rozprawy Społeczne*, 14(2), 72-85.
- Mielczarek-Żejmo, A. (2020). *Podstawy socjologii i metody badań socjologicznych*.
- Mika, S. (1981). *Psychologia społeczna*. PWN.
- Miluska, J. (2021). Prawda i wartości w psychologii. *Psychologia Rozwojowa*, 26(3), 29-37.
- Mier, C, Ladny, R. T. (2018) Does self-esteem negatively impact crime and delinquency? A meta-analytic review of 25 years of evidence. *Deviant Behav*, 39, 1006-1022.
- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Hona, L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, Malcolm, R., Thomson, W. M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Montes, G., Lotyczewski, B. S., Halterman, J. S., Hightower, A. D. (2012). School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten:

- Results from a US national study. *European Journal of Pediatrics*, 171 (3), 541-548.
- Moos, R. H. (1994). *Coping Responses Inventory Youth Form Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Morgan, R. D., Steffan, J., Shaw, L. B., Wilson, S. (2021). Self-esteem and Resocialization in Different Types of Correctional Institutions. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 65(5), 465-482.
- Morszczyński W. (2014). Norma a normalność. W: J. Gazda, S. Ruchała (red.), *Filozoficzna refleksja nad kulturą jako próba odpowiedzi na problemy współczesności*. (s. 26-39). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Mudrecka, I. (2005), Zakład poprawczy, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. (s. 471-498). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Muskała, M. (2014). Znaczenie gotowości do zmiany w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 31, 219-232.
- Muszyński, H. (2022). Socjalizacja i wychowanie. W poszukiwaniu genezy wychowania (perspektywa ewolucyjna). *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 22(2), 7-54.
- Neagu, C. M. (2019). Considerations on Re-Socialisation, Social Reinsertion and Recovery Through Education. *Challenges of the Knowledge Society*, 144-148.
- Nesterak, T. (2021) Wybrane kompetencje kluczowe w procesie resocjalizacji w: P. Piotrowski (red.), *Kryminologia i resocjalizacja w realiach społeczeństwa informacyjnego*. Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Nęcka, E. (2013). Normatywność z perspektywy psychologicznej. W: B. Brożek, M. Hohol, Ł. Kurek, J. Stelmach (red.), *W świecie powinności*. (s. 235-251), Copernicus Center Press.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*. Nasza księgarnia.
- Niewiadomska I., Polakiewicz P. (2005) Niektóre etyczne problemy procesu resocjalizacji. W: J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska (red.), *Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*. (s. 229-239). Wydawnictwo KUL.
- Niewiadomski, K. (2019). Społeczna psychologia rozwoju. *Materiały szkoleniowe*, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/fea9dbf156d7c453381759436a6a3fe1>

- Nivette, A., Eisner, M., Ribeaud, D. (2020). Evaluating the shared and unique predictors of legal cynicism and police legitimacy from adolescence into early adulthood. *Criminology*, 58(1), 70-100
- Nowak, S. (red.). (1973). *Teorie postaw*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowska, I. (2014). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała. J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163-201). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Noszczyk-Bernasiewicz, M. (2010) *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y. (1987). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. *The development and treatment of childhood aggression*, 17, 31-54 .
- Ojha, H., Pramanick, M. (1995). Parental behavior as related to some personality traits of adolescents. *Psychologia*, 28(1), 31-37.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.
- Oniszczenko, W (2017). Genetyka Zachowania. Co wnosi do wiedzy o człowieku? *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(1), 5-19.
- Orth, U., R. W. Robins, and B. W. Roberts. (2008). Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Personality Social Psychology* 95, 695–708.
- Ospina-Gómez, Y., Bedoya-Gallego, D. M. (2019). Psychological effects caused after the breaking of the bonds with the primary support group due to the imprisonment phenomenon. *Interdisciplinaria*, 36(1), 171–185.
- Ossowska, M. (1985). *Normy moralne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ossowska, M. (2005). *Socjologia moralności: zarys zagadnień*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostrihanska, Z. (1997). *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ostrowska, K. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. CMPP-P MENiS.
- Ostrowska, K. (2000). *Nie wszystko o wychowaniu*. CMPP-P MENiS.
- Ostrowska, K. (2004a). *W poszukiwaniu wartości. cz. I: Ja–inni*. Rubikon.
- Ostrowska, K. (2004b). *W poszukiwaniu wartości. cz. II: Z Biblią przez życie*. Rubikon.

- Ostrowska, K. (2010). Warunki pozytywnej resocjalizacji. W: K. Biel, M. Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*. (s. 115-132). Wydawnictwo WAM.
- Ostrowska, K. (2015). Psychologiczne koncepcje człowieka i osobowości. W: K. Ostrowska (Red.). *Psychologia dla służb społecznych*. Difin.
- Ostrowska, K. (2016). Czy i jakie obecnie potrzebne jest instytucjonalne oddziaływanie resocjalizacyjne wobec nieletnich (zaproszenie do dyskusji). W: G. Kudlak (red.), *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich* (s. 11-18). Difin.
- Padilla-Walker, M., Carlo, G. (red.) (2014). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.
- Paluchowski W. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia - standardy*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Pelham, B. W., Koole, S. L., Hardin, C. D., Hetts, J. J., Seah, E., DeHart, T. (2005). Gender moderates the relation between implicit and explicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 84–89.
- Pervin, L. A. (2005). *Psychologia osobowości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Peyre H., Hoertel N., Stordeur C., Lebeau G., Blanco C., McMahon K., i in. (2017). Contributing factors and mental health outcomes of first suicide attempt during childhood and adolescence: results from a nationally representative study. *J Clin Psychiatry*, 78(6), 622–630.
- Pierzchała, K. (2015). The process of social reintegration of convicts on the background of world penitentiary system. *Polish Political Science Yearbook*, 44(1), 154-170.
- Pierzchała, K. (2018). Socjalizacja dziecka w dysfunkcyjnej rodzinie. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 2, 341-367.
- Pietryczuk, B. (2020). Pedagogiczne ujęcie socjalizacji dzieci. *Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy*, 1, 113–123.
- Pina-Sánchez, J., Brunton-Smith, I. (2020). Reassessing the relationship between procedural justice and police legitimacy. *Law and Human Behavior*, 44(5), 377–393.
- Piwowarczyk, M. (2014). Koncepcja ontologii fenomenologicznej. *Studium metaontologii Romana Ingardena*, 342-376.

- Plant, D. T., Pawlby, S., Pariante, C. M., Jones, F. W. (2018). When one childhood meets another – maternal childhood trauma and offspring child psychopathology: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(3), 483–500.
- Plomin, R., Asbury, K., Dunn, J. (2001). Why are children in the same family so different? Nonshared environment a decade later. *Canadian Journal of Psychiatry/Revue Canadienne de Psychiatrie*, 46(3), 225–233.
- Plopa, M. (1996). Stres osamotnienia w izolacji morskiej: uwarunkowania osobowościowe. *Przegląd Psychologiczny*, 1/2, 161-176.
- Plopa, M. (2005). Psychologia rodziny. Teoria i badania. : Oficyna Wydawnicza Impuls
- Porczyńska-Ciszewska, Anna. (2013). *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Pospiszyl, K., Żabczyńska, E. (1985). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pytka, L. (1997). Nieprzystosowanie społeczne i jego odmiany, W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN.
- Machel, H. (2003). *Więzenie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Wydawnictwo ARCHE Gdańsk
- Potter, C. C., Jenson, J. M. (2003). Cluster profiles of multiple problem youth: Mental health problem symptoms, substance use, and delinquent conduct. *Criminal Justice and Behavior*, 30(2), 230–250.
- Przesławski, T. (2020). Normy społeczne a współczesny świat wartości. In T. Przesławski (Ed.), *W poszukiwaniu dobra w perspektywie jednostkowej i społecznej: Księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin Profesor Krystyny Ostrowskiej* (pp. 231-250). Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie.
- Przewęda, R. (1973). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. PZWS.
- Przybyliński, S. (2008). Zakład poprawczy – legislacyjny wizerunek placówki dla nieletnich. W: A. Kieszkowska (red.), *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego.
- Przybyliński, S. (2011) Heterogeniczny wizerunek izolowanego świata kreślony więziennymi tatuażami. *Resocjalizacja Polska*, 2, 145-158

- Przygoda, A. (red.) (2015). *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS.
- Pytka, L. (2010). Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim: wczoraj, dziś, jutro? *Resocjalizacja Polska, 1*, 25-52.
- Pytka, L., Florczykiewicz J. (2020). Nieprzystosowanie społeczne jako wyraz negatywnych ustosunkowań wobec norm. *Resocjalizacja Polska, 19*, 245-257.
- Radochoński, R. (2000). *Osobowość antyspołeczna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Reykowski, J. (1970). Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny, 3*, 45 – 57.
- Rawicka, I. (2020). Współczesna młodzież, jej poglądy i wyznawane wartości. *Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego, 40(1)*, 135-154.
- Roberts, J. E., Kassel, J. D. (1997). Labile Self-Esteem, Life Stress, and Depressive Symptoms: Prospective Data Testing A Model of Vulnerability. *Cognitive Therapy & Research, 21(5)*, 569-589.
- Roberts, A.R., Bender, K. (2006). Juvenile offender suicide: prevalence, risk factors, assessment, and crisis intervention protocols. *International Journal of Emergency Mental Health, 8(4)*, 255–266.
- Rogers, C. (2020). *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogozińska-Pawełczyk, A. (2014). Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2(97)*, 27–38.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Romanova, E. S., Akhtyan, A. G., Abushkin, B., Ovcharenko, L. Yu., Shilova, T. A. (2018). Socialization factors of schoolchildren: psychological aspect. *Astra Salvensis, 6(S)*, 299-309.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review, 60(1)*, 141–156.

- Rosiński, D. (2003). *Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji uczniów*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512–519.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J. C., McDonald, K., Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. W: M. H. Bornstein M. E. Lamb (red.), *Developmental science: An advanced textbook (7th ed.)* (s. 591–649). Psychology Press
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. W: M. H. Bornstein, T. Leventhal, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (s. 175–222). John Wiley Sons, Inc..
- Rutter, M., Giller, H., Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends, as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryk, A. (2004). *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej,
- Saefudin, W., Sriwiyanti S., Hajar, S., Aisyah, M. (2021). Spiritual Well-Being among Juveniles: A Case Study in Pontianak Correctional Facility, Indonesia. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 649 2nd World Conference on Gender Studies (WCGS 2021)
- Sakowicz, T. (2006). *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja (Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji)*. Oficyna Wydawnicza “Impuls”
- Sakowicz, T. (2011). Dylematy rodzinnego i pozarodzinnego systemu wychowania dzieci w Polsce – analiza socjopedagogiczna. W: A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*. Wydawnictwo Koraw.

- Sakowicz, T. (2020). Duchowość więźniów. W: M. Zemeło (red.), *Małe miasta. Duchowość pozakanoniczna*. (421–450). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sarnecki, J. (2021). Nowa klasyfikacja chorób ICD-11 opublikowana, <https://www.standardy.pl/newsy/id/201> [dostęp: 06.06.2021]
- Sarzała, D. (2013). *Patologiczne zachowania więźniów w kontekście izolacji i resocjalizacji penitencjarnej*. Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Scherr, K. C., & Bowman, H. C. (2018). The Impact of Incarceration on Cognitive Functioning. *Journal of Criminal Psychology*.
- Sawicki, K. (2018). Relacje nieletnich z policją w środowisku otwartym w perspektywie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 15, 93-103.
- Schulz, A., Becker, M., Auwera, S. V., Barnow, S., Appel, K., Mahler, J., et al. (2014). The impact of childhood trauma on depression: Does resilience matter? Population – based results from the study of health in Pomerania. *Journal of Psychosomatic Research*, 77, 97–103.
- Schwartz, S. h., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M. (2012). Refining the theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4). Advance online publication. doi: 10.1037/a0029393.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Sęk, H. (2005). *Psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2015). Znaczenie orientacji patogenetycznej i salutogenetycznej w rozwoju podstaw psychologii klinicznej. W: J. Brzeziński, R. Drozdowicz, R., Z. Kubicki, J. Sójka (red.), *Nauki Humanistyczne i Społeczne wobec problemów współczesnego Świata* (s. 429–446). Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Schaffer, D., Kipp, K. (2012). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Harmonia Universals.
- Shrauger, J. S., Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking-glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549 –573.

- Siek, S. (1984). *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Krajowa Agencja Wydawnicza
- Siek, S. (1993). *Wybrane metody badania osobowości*. Wydawnictwa Akademii Teologii Akademickiej.
- Siemionow, J. (2022). Resocjalizacja nieletnich w środowisku instytucjonalnym wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości. W: W. Ambrozik, M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji pod redakcją naukową*. Impuls.
- Simon, N. M., Herlands, N. N., Marks, E. H., Mancini, C., Letamendi, A., Li, Z., ... Stein, M. B. (2009). Childhood maltreatment linked to greater symptom severity and poorer quality of life and function in social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 26, 1027–1032.
- Skarżyńska, K. (2011). Zawiedzione zaufanie, deficyt pozytywnych doświadczeń a negatywna wizja świata. W: J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling (red.), *W kręgu psychologii społecznej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Skarżyńska, K. (2012). Percepcja świata społecznego, a socjalizacja w rodzinie. W: H. Grzegołowska-Klarkowska (red.), *Agresja, socjalizacja, edukacja. Refleksje i inspiracja*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Siuta, J. (red.). (2009). *Słownik psychologii*. Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Skorny, Z. (1975). Koncepcje socjalizacji w literaturze naukowej. *Psychologia Wychowawcza*, 3, s. 373-386.
- Skorny, Z. (1987). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Skuza, A. (2012). Interakcje społeczne w procesie socjalizacji. *Forum Pedagogiczne, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, 2(1), 225-257.
- Smetana, J. G., Rote, W. M. (2019). Adolescent–parent relationships: Progress, process, and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 41–68.
- Smith-Merry, J., Gillespie, J., Hancock, N., Yen, I. (2015). Doing mental health care integration: a qualitative study of a new work role. *Int J Mental Health Syst*, 9(1), 32.
- Smith, M. L., Hoven, Ch. W., Cheslack-Postava K., Musa, G. J., Wicks, J., McReynolds, L., Bresnahan M., Link B. G. (2022). Arrest history, stigma, and self-esteem: a modified labeling theory approach to understanding how arrests impact lives. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, 1849–1860.

- Smolak, L., Levine, M. P. (2001). Body image in children. W: J. K. Thompson, L. Smolak (red.), *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention and treatment* (s. 41–66). American Psychological Association.
- Sobczak, S. (2017) Modele socjalizacji stosowane przez wychowawców w placówkach resocjalizacyjnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 30(3), 59.
- Sowislo J. F., Orth U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychol Bull*, 139(1), 213-240.
- Spionek-Pelc, H. (1969). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka: zagrożenia wybrane*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Staub, E. (2003). *The Psychology of good and evil: Why children, adults and group help and harm others*. Cambridge University Press.
- Strelau, J. (red.). (2018). *Psychologia akademicka: podręcznik*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W Norton & Co.
- Suzuki, A., Poon, L., Kumari, V., & Cleare, A. J. (2015). Fear biases in emotional face processing following childhood trauma as a marker of resilience and vulnerability to depression. *Child Maltreatment*, 20(4), 240–250.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa.
- Szczegóła, L. (2021). Rodzina w perspektywie studiów nad socjalizacją polityczną. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 64(4), 3–18.
- Szczepański, J. (1958). Młodzież we współczesnym świecie. *Nowa Szkoła*, 9, 2-10.
- Szczepański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczęsny, W. (2003). *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Wydawnictwo akademickie Żak
- Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa. Wydanie nowe poszerzone*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Świeca, L. (2016). Norma społeczno-kulturowa/prawna (art. 207 kk) versus patologiczne normy społeczno-kulturowe w komunikacji społecznej. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, 16, 127-147.

- Tapp, J. L., Levine, F. J. (1974). Legal socialization: Strategies for an ethical legality. *Stanford Law Review*, 27(1), 1–72.
- Tapp, J. L. (1991). The geography of legal socialization: Scientific and social markers. *Droit Social*, 19, 331–358.
- Tarkowska, E. (2009). Źródła i konteksty socjologii życia codziennego. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. (s. 95–98). WN Scholar.
- Tatarkiewicz, W. (1978). *Parerga*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tavris, C. Wade, C. (1999). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Wydawnictwo: Zysk i S-ka
- Tchorzewski, A. (2014). Sukces i porażka w wychowaniu. *Edukacja elementarna*, 34, 9–25.
- Terelak, J. (2011). Kontrowersje na temat użyteczności pojęcia normy w psychologii. *Ius Matrimoniale*, 16(22), 299–315.
- Teplin, L. A., Abram, K. M., McClelland, G. M., Dulcan, M. K., Mericle, A. A. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry*, 59(12), 1133–1143.
- Terelak, J. (2016). Człowiek w Kosmosie. Bariery adaptacyjne z perspektywy astronautycznej. *Studia Philosophiae Christianae*, 52(3), 111–128.
- Thomaes, S., Stegge, H., Olthof, T., Bushman, B. J., Nezlek, J. B. (2011). Turning shame inside-out: “humiliated fury” in young adolescents. *Emotion*, 11(4), 786–793.
- Thompson, J. K., Smolak, L. (red.). (2001). *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment*. American Psychological Association.
- Tomlinson, K. L., Brown, S. A. (2012). Self-medication or social learning? A comparison of models to predict early adolescent drinking. *Addictive Behaviors*, 37, 179–186.
- Tracy J. L, Robins R .W (2003). Death of a (Narcissistic) sales-man:” an integrative model of fragile self-esteem. *Psychol Inq*, 14(1), 57–62.
- Trinkner, R., Tyler, T. R. (2016). Legal socialization: Coercion versus consent in an era of mistrust. *Annual Review of Law and Social Science*, 12, 417–439.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205–220.

- Tuczyński, K., Walat, W. (2019). Trójskładnikowa koncepcja postawy człowieka wobec wykorzystywania e-learningu w procesie kształcenia. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3, 209-214.
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375–400.
- Tyler, T. R., Trinkner, R. (2018) *Why children follow rules: Legal socialization and the development of legitimacy*. Oxford University Press.
- Warszawska N. (2011). Kreacja idealnych wizerunków, czyli kult ciała w kulturze popularnej. W: S. Jaskulska, J. Witold (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Oficyna Wydawnicza Impuls
- Underwood M. K., Beron K. J., Gentsch J. K., Galperin M. B., Risser S. D (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*. 32(6), 549-562.
- Waligóra, B. (1985). Warunki i instrumenty resocjalizacji osób pozbawionych wolności. W: S. Walczak (red.), *Spory wokół reformy więziennictwa*, (s.53). Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW.
- Ward, T., Stewart, C. A. (2003). The treatment of sex offenders: Risk management and good lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(4), 353–360.
- Waslin S. M., Kochendorfer L. B., Blier B., Brumariu L. E. Kerns K. A. (2023). Parental Emotion Socialization: Relations With Adjustment, Security, and Maternal Depression in Early Adolescence. *American Psychological Association*, 23(2), 450–459
- Wawro, F. W. (2016). Socjalizacja, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, (1073–1079). Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Western B, Braga AA, Davis J, Sirois C. (2015). Stress and Hardship after Prison. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1512-1547.
- Whitaker, D. J., Rogers-Brown, J. S., Cowart-Osborne, M., Self-Brown, S., Lutzker, J. R. (2015). Public child welfare staff knowledge, attitudes, and referral behaviors for an evidence based parenting program. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 89-95.
- Wilczyński, M. (2021) Wymiar resocjalizacyjny systemu dozoru elektronicznego jako alternatywy dla kary pozbawienia wolności. *Horyzonty Polityki*, 12(38), 147-165.

- Wild, L. G., A. J. Fisher, A. Bhana, and C. Lombard. (2004). Associations among Adolescent Risk Behaviors and Self-Esteem in Six Domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 1454–1467.
- Witkowski, P. (2022). Motywacja osiągnięć, kluczowe autoewaluacje i kompetencje społeczne młodocianych przestępców. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Pedagogia-Psychologia*, 35(3), 209–218.
- Włodarczyk-Madejska J. (2020). Wykonywanie środków izolacyjnych orzeczonych wobec nieletnich. Analiza wyników badania. *Archiwum Kryminologii*, 17(2), 239–312
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Wojciszke, B. (2003). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 79–106). GWP.
- Wojciszke, B. (2003). Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw. W: B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 15-47). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciszke, B. (2012). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wolański, N. (1981). *Czynniki rozwoju człowieka*. PWN.
- Wróblewska, M. (2011). Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17(2), 176-187.
- Wysocka, E. (2021). *Diagnoza w resocjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., DeLisi, M., Maynard, B. R. (2014). Violence and externalizing behavior among youth in the United States. Is there a severe 5%? *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(1), 3-21.
- Viner, R. M., Taylor, B. (2007). Adult outcomes of binge drinking in adolescence: Findings from a UK national birth cohort. *Journal of Epidemiol Community Health*, 61, 902–907.
- Zaborowski, Z. (2002). *Człowiek - jego świat i życie – próba integracji*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zamble, E., Quinsey, V. L. (2001). *The Criminal Recidivism Process*. Cambridge University Press.
- Zduniak, A. (2013). Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa. *Zeszyty Naukowe KUL*, 1(56), 47-62.

- Zdziech, B. (2016). Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a potencjał socjalizacyjno terapeutyczny środowiska szkolnego. *Roczniki Pedagogiczne*, 8, 83-99.
- Zduniak, A. (2013). Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa. *Zeszyty naukowe KUL*, 56, s. 52.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141, 2013.
- Zinkiewicz, B. (2012) Płynność granic normy w rzeczywistości ponowoczesnej – refleksje pedagogiczne W: J. Aksam, J. Pułka (red.), *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*. (s. 61-70). Oficyna Wydawnicza AFM.
- Zimbardo, P. G., Leippe, M. R. (2004). *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Zysk i S-ka.
- Ziółkowski, M. (2002). Dziedziczenie i wybór. Zwiększone możliwości wyboru, nierówności społeczne i problemy społecznej tożsamości. *Studia Socjologiczne* 2002, 3, 5-33.
- Ziółkowski, M. (2012) Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim. *Studia Edukacyjne* nr 22/2012
- Znaniński, F. (2001). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zoabi, K. (2012) Self-Esteem and Motivation for Learning among Minority Students: A Comparison between Students of Pre-Academic and Regular Programs" *Creative Education*, Vol.3 No.8, 2012

Akty prawne

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2020 r. poz. 1444).

Ustawy z dnia 09 czerwca 2022 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700 t.j.).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1897).

Źródła internetowe

<https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich>
(14.01.2022)

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html> (dostęp: 25.11.2021]

<https://jawor.policja.gov.pl/dja/aktualnosci/bieza/90630,Odpowiedzialnosc-karna-nieletnich-w-swietle-ustawy-z-2022-roku.html> (22.03.2023)