

Hubert Kupiec

*Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński**

E-mail: hukus@poczta.onet.pl

ORCID: 0000-0002-7188-008X

Roman Szalachowski

*Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński**

E-mail: roman.szalachowski@usz.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4864-8717

Emocje pozytywne i negatywne wychowanków placówek resocjalizacyjnych oraz uczniów szkół publicznych – analiza porównawcza**

Summary

POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS OF SOCIALLY ADJUSTED AND MALADJUSTED ADOLESCENTS – A COMPARATIVE ANALYSIS**

The objective of this research was to determine whether and what differentiates the intensity of negative and positive emotions amongst socially adjusted and maladjusted adolescents. Empirical studies were conducted on a sample of 380 lower and higher secondary school students and 104 juveniles living in five different rehabilitation facilities. To measure the variables a questionnaire was constructed including statements allowing respondents to describe the frequency of 13 positive and 13 negative emotions.

Socially maladjusted teenagers declare experiencing positive emotions rarer than their well-adjusted peers attending lower and higher secondary schools. On the other hand the students from public schools more frequently declare feeling some negative emotions (disgust, contempt, stress and disaffection) in comparison with rehabilitation facilities' juveniles..

Key words: emotions, adolescents, social rehabilitation

red. Paulina Marchlik

* ul. Krakowska 71-79, 71-017 Szczecin

** Finansowanie: Uniwersytet Warszawski

O tym, jak ogromną rolę odgrywają emocje w życiu każdego człowieka nikogo nie trzeba przekonywać. Emocje są ważne w rozwoju i w komunikacji społecznej. Dbalność o nie wpływa na jakość życia codziennego. W sposób istotny wspierają zarówno proces podejmowania decyzji, jak i procesy poznawcze oraz ogólną orientację w świecie (Ekman, Davidson, 1999). Dlatego przetrwanie, bez adekwatnego korzystania z emocji byłoby znacznie utrudnione, a nawet niemożliwe. Możemy przyjąć, że emocje to pewien „subiektywny stan, doświadczany jako przyjemny, albo nieprzyjemny, który skłania nas (motywuje) do określonych zachowań i który jest wywoływany przez określone sytuacje” (Tyszka, 2010). Funkcja emocji, polegająca na wspieraniu procesów motywacyjnych, jest zatem – w rozumieniu Tyszki – kluczowa. Trzeba jednak dodać, iż nie tyle sama sytuacja jest źródłem emocji i motywacji, ale jej indywidualny odbiór. Jest to poznawcze, klasyczne ujęcie przedstawione przez Becka, Rush, Shaw i Emery (1979) mówiące, że afekt i zachowanie człowieka są w znacznej mierze zdeterminowane tym, w jaki sposób organizuje on swój świat, czyli zarówno emocje, jak i zachowanie w znaczący sposób zależą od sposobu interpretowania otaczającej rzeczywistości i poszczególnych wydarzeń. Kształtowanie tego indywidualnego sposobu odbioru rzeczywistości jest zaś wypadkową wyposażenia biologicznego oraz wpływu środowiska wychowawczego i osobistych doświadczeń każdej osoby (Beck i in., 1979).

W niniejszym artykule przedstawiamy nasze badania, których podstawą interpretacyjną była poznawczo-motywacyjno-relacyjna teoria emocji (Lazarus i in., 1980). Lazarus dowodzi, iż „ocena poznawcza (znaczenia lub istotności) jest podstawą i integralną cechą wszelkich stanów emocjonalnych” (Lazarus, 1982, s. 1021), a zatem każda emocja jest w sposób istotny związana z charakterystycznym dla niej wzorcem oceny. Można przyjąć, iż takie procesy poznawcze jak percepcja, myślenie, uczenie się, pamięć, są kluczowymi dla wyzwolenia danej reakcji emocjonalnej (Lazarus i in., 1980). Lazarus (1984) twierdzi również, że w umyśle człowieka istnieje jeden system emocjonalno-poznawczy, w którym emocje są podatne na zmiany zachodzące w relacji między osobą a otoczeniem oraz na sposób ich oceny.

Taksonomię emocji w prezentowanych badaniach przyjęto zgodnie z ujęciem kołowym modelu emocji pierwotnych Pluchnika (1980), w którym osiem jakościowo zróżnicowanych emocji, tworzy afekty podstawowe. Z ich połączenia powstają z kolei emocje wtórne („emocje mieszane”). W niniejszym badaniu emocje podzielono również na dwie grupy, zgodnie z odczuciem, jakiego doznaje jednostka (*core affect*): pozytywne i negatywne, co w doświadczeniu

osób oznacza także stany przyjemne lub nieprzyjemne (Russel, 2003). Emocje pozytywne wiążą się z zupełnie innymi afektami niż emocje negatywne, stąd nie tworzą jednego kontinuum, lecz stanowią odrębne jakości. Ponadto odczuwanie emocji pozytywnych jest wskaźnikiem zaspokojenie potrzeb, a negatywnych informuje o ich deprivacji.

Znaczenie środowiska wychowawczego w rozwoju emocji

Zależność rozwoju emocjonalnego od środowiska została ujęta w teorii przywiązania stworzonej przez Bowlby'ego i rozwiniętej przez Ainsworth, a później przez kolejnych badaczy. Rozwojowi określonego typu przywiązania towarzyszą określone emocje. Przywiązanie bezpieczne u dziecka jest łączone m.in. z takimi emocjami jak: spokój, poczucie bezpieczeństwa i zadowolenie, natomiast przywiązanie o charakterze pozabezpiecznym można skojarzyć m.in. z poczuciem braku bezpieczeństwa, lękiem, niepewnością, czy złością. Późniejsze badania wskazują na możliwość zmiany stylu przywiązania, niemniej jest to struktura względnie trwała, która znacząco wpływa na sposób funkcjonowania w świecie (Cassidy, Shaver, 1999).

Z perspektywy behawioralnej rzecz ma się podobnie. Dziecko uczy się przeżywania konkretnych emocji, to znaczy może zostać uwarunkowane (niejako nauczone) do przeżywania zarówno zadowolenia, jak i lęku. Obok procesów warunkowania bardzo istotnym sposobem kształtowania jest modelowanie zachowań i przeżywania emocji, dlatego jakość środowiska rodzinnego i opiekuńczego ma zasadnicze znaczenie dla późniejszego funkcjonowania i losów człowieka (Bandura, 1977). Pełniejsze rozumienie rozwoju emocji umożliwi spojrzenie nań z perspektywy poznawczej (także neobehawioralnej), która zakłada, że to, co dzieje się między bodźcem a reakcją, czyli wewnętrzne procesy przetwarzania, odgrywają istotną rolę w tym co, i z jaką intensywnością jest przeżywane (Beck i in., 1979; Bandura, 1986).

Zarówno perspektywa teorii przywiązania, behawioralna, neobehawioralna, poznawcza, jak i społecznego uczenia się, ale także psychodynamiczna, wskazują na ogromne znaczenie jakości relacji dla rozwoju emocji i pozostałych sfer funkcjonowania młodego człowieka. Odmienność przeżywania emocji oraz przejawianych zachowań jest łatwo obserwowalna u dzieci wychowywanych poza rodziną, w środowiskach, które w znacząco inny sposób kształtują

ich osobowość. Dlatego do prezentowanych tutaj badań wybrano uczniów ze szkół publicznych oraz wychowanków z placówek resocjalizacyjnych, aby sprawdzić, czy i jakie występują między nimi różnice w zakresie częstotliwości przeżywanych emocji.

Wśród czynników sprzyjających powstawaniu i rozwojowi niedostosowania społecznego młodzieży, najczęściej wymienia się dysfunkcjonalność rodzin pochodzenia. W większości z nich panuje niekorzystna atmosfera wychowawcza, którą charakteryzują częste występowanie sytuacji konfliktowych oraz obojętne lub wrogie stosunki między członkami rodziny, wynikające ze stosowania przez nich różnych form przemocy (Cudak, 1998, s. 226–254). Jest więc bardzo prawdopodobne, że dzieci wychowujące się w takim środowisku częściej przeżywają emocje negatywne, takie jak: lęk, wstyd, złość, żal, nudę, smutek, rzadziej natomiast pozytywne, takie jak: radość, spokój, wdzięczność czy zachwyty.

Niestety w większości placówek resocjalizacyjnych najczęściej występuje również niekorzystny pod względem wychowawczym, kontrolująco-restrykcyjny (Staniaszek, 2018, s. 175–197; Skuza, 2012, s. 367) lub kontrolująco-opiekuńczy (Granosik i in., 2014, s. 27–33) klimat społeczny. Nie wykluczone więc, że właśnie z tego powodu młodzież przebywająca w placówkach resocjalizacyjnych, wypracowuje niekorzystne rozwojowo strategie radzenia sobie z trudnymi emocjami (lęku, złości, wstydu itp.). Należą do nich:

1. strategia prezentacji siebie jako osoby bezbronnej, która może przerodzić się w jawne manifestowanie wrogości i pogardy wobec nowo przyjętych wychowanków – stosowana w celu uzyskania wyższej pozycji z hierarchii grupowej;
2. strategia upodabniania swoich reakcji emocjonalnych do zaobserwowanych u rówieśników zajmujących wyższe pozycje w grupie;
3. strategia prewencyjnego demonstrowania agresji werbalnej i fizycznej (udział w bójkach i konfliktach);
4. strategia niczym nieskrępowanej spontaniczności;
5. samookaleczania (Chomczyński, 2014, s. 207–230).

Stosowanie tych strategii pomimo doraźnych korzyści związanych z większym prestiżem wśród rówieśników, wiąże się jednak z koniecznością ukrywania prawdziwych emocji, wypierania ich oraz utrwalania się wadliwych mechanizmów zarządzania nimi, które generują konflikty z otoczeniem i pogłębiają poziom niedostosowania społecznego. Blokowanie w sobie negatywnych emocji i wypieranie pozytywnych, prowadzi najczęściej do kumulacji wewnętrznych konfliktów oraz związanego z tym napięcia emocjonalnego,

którego rozładowania poszukuje się w działaniach destrukcyjnych lub auto-destrukcyjnych. Zgodnie z założeniami koncepcji Roberta Agnewa napięcia wywołują całą serię trudnych emocji, takich jak stres, lęk, złość, frustracja, przygnębienie itp., dla których zachowanie przestępcze przy obniżonym poziomie kontroli społecznej i więzi interpersonalnej, stanowi sposób ich redukcji lub ucieczki od nich (Agnew, Bylica, 2011, s. 236).

Znaczenie emocji pozytywnych i negatywnych w procesie demoralizacji i resocjalizacji nieletnich

Z wielu badań wynika, że doświadczanie negatywnych emocji ma istotny wpływ na przejawianie agresji oraz innych zachowań dewiacyjnych przez dorastającą młodzież (Garofalo, Velotti, 2017). Zróznicowana wartość emocji pozytywnych (poziom zdolności do empatii) i brak kontroli nad emocjami negatywnymi w powiązaniu z niską umiejętnością wnioskowania moralnego są istotnymi predyktorami zachowań agresywnych u adolescentów, a w szczególności u osób niedostosowanych społecznie (Llorca-Mestre i in., 2017). Wyniki badań wskazują też, że zdolność do empatyzowania oraz wysoki poziom inteligencji emocjonalnej stanowią znaczący czynnik powstrzymujący młodych ludzi od aktywności antyspołecznej (Jolliffe, Farrington, 2004). Nie jest to jednak tak jednoznaczne, bo w świetle innych doniesień nie występują statystycznie istotne różnice między poziomem empatii emocjonalnej i poznawczej sprawców czynów karalnych a ich społecznie dostosowanymi rówieśnikami (Schalkwijk i in., 2016).

Przyjmując perspektywę interakcjonizmu symbolicznego Maciej Bernasiewicz zwraca uwagę na znaczenie emocji w resocjalizacji w kontekście jednego z kluczowych w tym procesie celów, którym jest kształtowanie lub przebudowa posiadanej przez nieletnich tożsamości (Bernasiewicz, 2011, s. 25). Jeżeli bowiem nawiązywanym interakcjom towarzyszą emocje pozytywne, to wzmacniają one przyswajanie wiedzy o posiadaniu określonej cesze lub umiejętności, która staje się w ten sposób istotna w budowaniu obrazu samego siebie. Jeżeli natomiast pojawiają się emocje negatywne, to powodują one odrzucenie lub zaburzenie dotychczas realizowanej koncepcji samego siebie. Proces ten uwarunkowany jest dwójako: przez oddziaływania społeczne oraz autorefleksję. Z jednej strony o internalizacji określonych treści na temat własnej osoby decyduje rodzaj reakcji otoczenia (przede wszystkim osób znaczących) na dane

zachowanie. Istotne jest tutaj to, za które zachowania (prospołeczne czy destrukcyjne) dana osoba jest obdarowywana uznaniem i akceptacją, a za które dezaprobatą ze strony otoczenia. Wiąże się to z pojawieniem się u niej w następstwie reakcji akceptujących emocji pozytywnych (np. zadowolenia), a w odpowiedzi na brak akceptacji – emocji negatywnych (np. złości lub wstydu). Z drugiej strony, kiedy pojawia się autorefleksja, polegająca na rozpoznawaniu przeżywanych emocji oraz określaniu ich znaczenia dla przebiegu interakcji (zachowania się podmiotu i partnerów), to pozwala ona na lepsze zarządzanie nimi i tym samym poprawę funkcjonowania społecznego. Pojawiające się emocje pełnią tutaj także funkcje filtra, który w przypadku emocji pozytywnych przepuszcza, a w przypadku emocji negatywnych blokuje informacje o sobie i otoczeniu. Emocje nie tylko przenikają bezpośrednio do pola uwagi w obszarze świadomości, ale także głębiej do trwałych struktur wiedzy o sobie (Kolańczyk, 1999). Stąd też bardzo ważna jest znajomość przeżywanych emocji, zarówno dla wychowanków, którzy dzięki temu mogą bardziej świadomie kierować swoim zachowaniem, jak i dla wychowawców, którzy chcą wspierać ich w prawidłowym rozwoju. W tym kontekście istotne wydaje się zatem ustalenie, czy rzeczywiście istnieją różnice pod względem częstotliwości przeżywania poszczególnych emocji przez wychowanków niedostosowanych społecznie w porównaniu z ich rówieśnikami, przebywającymi w środowisku otwartym. Dotychczasowe badania koncentrują się przeważnie na analizowaniu znaczenia związku przeżywania przez młodzież negatywnych emocji np. złości lub poczucia winy i wstydu a wykazywanymi przez nią symptomami demoralizacji (Spruit i in., 2016). Natomiast zdecydowanie rzadziej spotkać można opracowania dotyczące roli, jaką w tym procesie pełnią emocje pozytywne, które odnoszą się do przejawianych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym zachowań eksternalizacyjnych (Kim i in., 2007).

Założenia metodologiczne

Przedmiotem badań była świadomość emocji pozytywnych i negatywnych u dorastającej młodzieży, a celem porównanie częstotliwości przeżywania ich przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych oraz uczniów szkół publicznych. W okresie od grudnia 2014 do maja 2015 r. przeprowadzono badania diagnostyczno-weryfikacyjne na terenie Szczecina i okolic, które miały dostarczyć odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Jakie są różnice w częstotliwości przeżywania emocji pomiędzy wychowankami przebywającymi w placówkach resocjalizacyjnych a uczniami szkół gimnazjalnych i średnich?
- P₁: Jakie są różnice w częstotliwości przeżywania **emocji pozytywnych** u wychowanków przebywających w placówkach resocjalizacyjnych oraz uczniów szkół gimnazjalnych i średnich?
- P₂: Jakie są różnice w częstotliwości przeżywania **emocji negatywnych** u wychowanków przebywających w placówkach resocjalizacyjnych oraz uczniów szkół gimnazjalnych i średnich?

Na podstawie analizy literatury przedmiotu sformułowano odpowiadające im hipotezy robocze:

- Prawdopodobnie między wychowankami przebywającymi w placówkach resocjalizacyjnych a uczniami szkół publicznych występują istotne różnice w częstotliwości przeżywania emocji pozytywnych i negatywnych.
- H₁: Wychowankowie przebywający w placówkach resocjalizacyjnych rzadziej przeżywają emocje pozytywne niż ich rówieśnicy ze szkół publicznych.
- H₂: Wychowankowie w placówkach resocjalizacyjnych częściej przeżywają emocje negatywne niż ich rówieśnicy ze szkół publicznych.

W badaniach uczestniczyła młodzież w wieku od 13 do 18 lat. Było to 104 wychowanków z trzech placówek resocjalizacyjnych woj. zachodniopomorskiego, gdzie średnia wieku wyniosła 16,6 lat, a odchylenie standardowe 1,10 oraz 380 nastolatków ze szczecińskich szkół publicznych, wśród których średni wiek wynosił 16,4 lat, a odchylenie standardowe 1,57. W grupie młodzieży nieprzestępczej byli to uczniowie gimnazjów (39,5%), liceów ogólnokształcących (24,5%), techników (25,5%) oraz zasadniczych szkół zawodowych (10,5%), wśród których 45,2% stanowiły dziewczęta a 54,8% chłopcy. Przy doborze próby uwzględniono proporcje liczby uczniów w poszczególnych typach szkół oraz poziom wyników osiągniętych przez nich na zewnętrznych egzaminach sprawdzających, zdawanych na zakończenie roku. Na podstawie tego wskaźnika wyróżniono w szkołach trzy poziomy: o najwyższych, średnich i słabych wynikach nauczania. Zastosowano losowanie warstwowe-wielostopniowe, w którym jednostką losowania była w pierwszym etapie szkoła, a w drugim klasa szkolna, w której ostatecznie wypełnione były ankiety.

Dobór nieletnich niedostosowanych społecznie do próby badawczej miał charakter celowy i zakwalifikowano do niej 48 dziewcząt z młodzieżowego ośrodka wychowawczego, 25 wychowanków ze schroniska dla nieletnich oraz 31 podopiecznych młodzieżowego ośrodka wychowawczego dla chłopców (45,6% dziewcząt i 54,4% chłopców).

Badania zostały przeprowadzone w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, w ramach której posłużono się kwestionariuszem ankiety skonstruowanym na potrzeby tego badania. Zawiera on dwie podskale do pomiaru natężenia emocji pozytywnych (EP – 13 pozycji) oraz emocji negatywnych (EN – 13 pozycji). Kolejność pytań, dotyczących wyróżnionych emocji została ustalona losowo. Na przykład odpowiedź na pytanie: „Jak często zdarza Ci odczuwać RADOŚĆ?” – badani umieszczali na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie mieli do wyboru odpowiedzi: (a) nigdy; (b) rzadko; (c) czasami; (d) często; (e) bardzo często. Rzetelność narzędzia okazała się wystarczająco wysoka (ogólnie dla całego narzędzia współczynnik alfa Cronbacha wynosi 0,78; dla EP $\alpha = 0,76$, a dla EN $\alpha = 0,82$). Do analizy statystycznej uzyskanych wyników badań zastosowano test nieparametryczny istotności różnic U Manna-Whitney’a oraz test T-Wilcoxon dla dwóch prób niezależnych, zalecane dla danych wyrażonych na skalach porządkowych i nie wymagające rozkładu normalnego.

Rezultaty przeprowadzonych badań

Wyniki analiz statystycznych, które zawiera tabela 1 wskazują, że **wychowankowie przebywający w placówkach resocjalizacyjnych [RESO] rzadziej deklarowali przeżywanie emocji pozytywnych niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół publicznych w środowisku otwartym [SZKOŁA]**. Wskazują na to wyniki zastosowanego testu U Manna-Whitney’a potwierdzające istotność statystyczną odnotowanych różnic (U = 13211,0; p = 0,01). Stwierdzona prawidłowość odnosi się przede wszystkim do przeżywania przez badaną młodzież radości (U = 14151,0; p = 0,01), odprężenia (U = 14161,0; p = 0,01) oraz wolności (U = 14498,5; p = 0,01). W nieco mniejszym stopniu, aczkolwiek również na istotnym statystycznie poziomie, badani rzadziej odczuwają takie emocje, jak ciekawość (U = 15170,0; p = 0,01), zachwyty (U = 13009,5; p = 0,01), spokój (U = 16706,0; p = 0,05), podziw (U = 16747,0; p = 0,05), zadowolenie (U = 17157,5; p = 0,05) oraz sympatię (U = 16629,5; p = 0,01). Nie stwierdzono natomiast istotnej statystycznie różnicy w deklarowanej częstotliwości przeżywania przez młodzież z obu porównywanych grup: miłości, wdzięczności, współczucia i odwagi.

Tabela 1. Częstotliwość przeżywania emocji pozytywnych w porównywanych grupach młodzieży

Rodzaj emocji	Grupa	M średnia	SD	Me- mediana	Test U Manna-Whitneya	p
Radość	RESO	3,46	1,03	3,0	14151,0	0,01
	SZKOŁA	3,96	0,90	4,0		
Spokój	RESO	3,25	1,10	3,0	16706,0	0,05
	SZKOŁA	3,52	1,03	4,0		
Odwaga	RESO	3,37	1,09	3,0	17514,5	n.i.
	SZKOŁA	3,57	1,03	4,0		
Zachwył	RESO	2,62	1,00	3,0	13009,5	0,01
	SZKOŁA	3,27	1,03	3,0		
Współczucie	RESO	3,15	1,20	3,0	19502,0	n.i.
	SZKOŁA	3,14	1,04	3,0		
Zadowolenie	RESO	3,15	1,11	3,0	17157,5	0,05
	SZKOŁA	3,43	0,98	3,0		
Sympatia	RESO	3,10	,99	3,0	16629,5	0,01
	SZKOŁA	3,35	0,99	3,0		
Ciekawość	RESO	3,06	1,08	3,0	15170,0	0,01
	SZKOŁA	3,44	0,97	4,0		
Wdzięczność	RESO	2,99	1,02	3,0	17587,5	n.i.
	SZKOŁA	3,13	0,96	3,0		
Odpężenie	RESO	2,82	1,02	3,0	14161,0	0,01
	SZKOŁA	3,33	1,05	3,0		
Podziw	RESO	2,60	1,13	3,0	16747,0	0,05
	SZKOŁA	2,86	1,02	3,0		
Wolność	RESO	2,78	1,25	3,0	14498,5	0,01
	SZKOŁA	3,31	1,13	3,0		
Miłość	RESO	3,37	1,12	3,0	18065,0	n.i.
	SZKOŁA	3,19	1,22	3,0		
Pozytywne	RESO	39,57	7,78	40,0	13211,0	0,01
	SZKOŁA	43,49	6,80	44,0		

Źródło: badania własne

Można więc przyjąć, że w świetle uzyskanych wyników pierwsza z postawionych hipotez roboczych uległa potwierdzeniu i tym samym uznać, że

młodzież niedostosowana społecznie, przebywająca w placówkach resocjalizacyjnych rzadziej deklaruje przeżywanie emocji pozytywnych niż rówieśnicy uczęszczający do gimnazjów i szkół średnich w środowisku otwartym.

W tabeli 2 dokonano analogicznej analizy wyników w odniesieniu do deklarowanej przez badanych częstotliwości przeżywania emocji negatywnych.

Tabela 2. Częstotliwość przeżywania emocji negatywnych w porównywanych grupach młodzieży

Rodzaj emocji	Grupa	M średnia	SD	Me- mediana	Test U Manna-Whitneya	p
Smutek	RESO	2,95	1,14	3,0	17338,0	n.i.
	SZKOŁA	2,68	0,92	3,0		
Gniew	RESO	3,19	1,10	3,0	17919,0	n.i.
	SZKOŁA	3,05	1,05	3,0		
Nuda	RESO	3,02	1,19	3,0	18797,5	n.i.
	SZKOŁA	2,91	1,09	3,0		
Lęk	RESO	2,16	0,96	2,0	19205,0	n.i.
	SZKOŁA	2,17	0,96	2,0		
Lekceważenie	RESO	2,21	1,06	2,0	16407,0	0,01
	SZKOŁA	2,53	1,12	2,0		
Stres	RESO	2,67	1,09	3,0	16812,5	0,05
	SZKOŁA	2,93	1,13	3,0		
Zniechęcenie	RESO	3,01	1,07	3,0	16886,5	0,05
	SZKOŁA	3,28	1,12	3,0		
Nienawiść	RESO	2,69	1,21	2,5	18658,5	n.i.
	SZKOŁA	2,61	1,21	2,0		
Zniecierpliwienie	RESO	2,73	1,25	3,0	17817,0	n.i.
	SZKOŁA	2,89	1,10	3,0		
Pogarda	RESO	2,18	1,11	2,0	17955,0	n.i.
	SZKOŁA	2,35	1,17	2,0		
Wstręt	RESO	2,16	1,03	2,0	15769,0	0,01
	SZKOŁA	2,51	1,04	2,0		
Zazdrość	RESO	2,53	1,17	2,0	19077,5	n.i.
	SZKOŁA	2,56	1,10	3,0		

Obojętność	RESO	2,77	1,21	3,0	17924,5	n.i.
	SZKOŁA	2,92	1,21	3,0		
Negatywne Ogółem	RESO	34,18	7,96	34,0	18149,0	n.i.
	SZKOŁA	35,39	8,11	35,0		

Źródło: badania własne

Uzyskane rezultaty wskazują na występowanie odwrotnej tendencji niż zakładano w hipotezie roboczej. A mianowicie, zarówno między wynikami sumarycznymi, ogólnymi, jak i w odniesieniu do większości wyróżnionych emocji negatywnych nie występują statystycznie istotne różnice w obu porównywanych grupach. Jedynie pod względem częstotliwości odczuwania wstrętu ($U = 15769,0$; $p = 0,01$), lekceważenia ($U = 16407,0$; $p = 0,01$), stresu ($U = 16812,5$; $p = 0,05$) i zniechęcenia ($U = 16886,5$; $p = 0,05$) występujące różnice okazały się istotne statystycznie, świadczące jednak o częstszym przeżywaniu tych emocji przez uczniów szkół publicznych niż przez wychowanków przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Na tej podstawie można więc przyjąć, że druga z postawionych hipotez uległa całkowitej falsyfikacji, gdyż wychowankowie z taką samą częstotliwością deklarowali przeżywanie większości emocji negatywnych, co ich rówieśnicy przebywający w środowisku otwartym, ale niektóre z nich przeżywają nawet rzadziej.

Warto również zwrócić uwagę na występującą w obu grupach badanej młodzieży tendencję do częstszego deklarowania przeżywania emocji pozytywnych niż negatywnych, przy czym większą rozbieżność w tym względzie wykazują uczniowie dostosowani społecznie niż wychowankowie placówek resocjalizacyjnych (tabela 3).

Tabela 3. Różnice w natężeniu emocji pozytywnych i negatywnych w porównywanych grupach młodzieży

Rodzaj emocji	Grupa	M średnia	SD	Me mediana	Test statystyczny Wilcoxon	p
Pozytywne	RESO	39,57	7,78	40,0	-4,63	0,01
Negatywne		34,18	7,96	34,0		
Pozytywne	SZKOŁA	43,49	6,80	44,0	-12,19	0,01
Negatywne		35,39	8,11	35,0		

Źródło: badania własne

Dyskusja nad uzyskanymi wynikami badań

Potwierdzona w badaniach pierwsza hipoteza o mniejszej częstotliwości odczuwania emocji pozytywnych przez młodzież niedostosowaną społecznie może być efektem dominacji negatywnych doświadczeń oraz deficytu okazji do przeżywania pozytywnych emocji, wyniesionych z dysfunkcyjnych rodzin pochodzenia, a czasem nawet z całego otoczenia społecznego (dzielnice kulturowo zaniedbane). Niekorzystne warunki wychowania sprzyjać mogą także obniżeniu indywidualnych zdolności do rozpoznawania i nazywania przeżywanego stanów emocjonalnych, co może mieć istotny wpływ na uzyskane w badaniu wyniki. Potwierdzeniem tego są obserwacje zachowań, czynione podczas wizyt studyjnych w badanych ośrodkach np. w sytuacjach odnoszenia przez wychowanków sukcesów sportowych lub artystycznych, w których wychowankowie nie okazywali zbyt często przeżywanej radości, czy zadowolenia z siebie, a częściej skrywane zawstyżenie lub zakłopotanie.

Mniejsza częstotliwość emocji pozytywnych odnotowana u wychowanków placówek resocjalizacyjnych może także wskazywać na niekorzystne warunki rozwojowe, które stwarzają dla swoich podopiecznych tego rodzaju instytucje. Wychowankowie przebywają na stosunkowo niewielkim obszarze, w licznej grupie osób zdemoralizowanych, przejawiających różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania. Zdarza się więc, że stanowią dla siebie nawzajem źródło zagrożenia, zwłaszcza jeżeli w placówce rozwinięte jest tzw. drugie życie, gloryfikujące kult siły, sprytu, manipulacji i przemocy. W takich warunkach najczęściej mnożą się sytuacje konfliktowe, które przy niskich kompetencjach społecznych uczestników bardziej sprzyjają przeżywaniu emocji negatywnych (lęk, stres, smutek, złość, wstyd itp.) niż pozytywnych (radość, spokój, wdzięczność itp.).

Nie potwierdziła się natomiast w badaniach **druga z postawionych hipotez**, w której zakładano, że wychowankowie przebywający w placówkach resocjalizacyjnych częściej przeżywają emocje negatywne niż ich rówieśnicy ze szkół publicznych. Sposobów interpretacji uzyskanego wyniku może być kilka. Po pierwsze brak różnic w częstotliwości odczuwanych przez obie grupy emocji negatywnych, może wynikać z silnie działających u wychowanków mechanizmów obronnych (zaprzeczania i wypierania), które zostały ukształtowane w niekorzystnym wychowawczo środowisku rodzinnym. Jedną z nieformalnych zasad funkcjonujących w rodzinie z problemem alkoholowym jest np.: odmawianie dzieciom prawa do przeżywania i wyrażania emocji, a w szczególności emocji

negatywnych. W ten sposób poprzez stopniowy zanik zdolności do kontaktowania się ze swoimi emocjami, dzieci chronią się przed przeżywaniem nieprzyjemnych dla nich doznań afektywnych i stanów uczuciowych.

Zarówno panujący w większości placówek resocjalizacyjnych kontrolująco-restrykcyjny klimat społeczny, jak i duża rotacja oraz szereg zaburzeń (emocjonalnych oraz zachowania), które posiadają wychowankowie, powodują powstawanie trudnych sytuacji, wyzwalających w nich wiele negatywnych emocji. Zastanawiające jest zatem: dlaczego nieletni deklarują odczuwanie tego typu emocji z taką samą częstotliwością co uczniowie szkół publicznych? Jak podaje przywoływany już autor w poświęconej temu zagadnieniu publikacji „wychowankowie poprzez system nakazów i zakazów, zobowiązani są do ukrywania negatywnych emocji lub wypracowania akceptowalnych społecznie sposobów radzenia sobie z nimi” (Chomczyński, 2013, s. 195). Prawdopodobnie wzmocnieniem tendencji do wypierania i zaprzeczania trudnym emocjom, mogą być funkcjonujące z placówce nieformalne reguły „drugiego życia”, które nakazują ukrywanie emocji, a szczególnie takich jak lęk, wstyd, smutek, żal, czy ból, ponieważ w przekonaniu zdemoralizowanej młodzieży, świadczy to o słabości charakteru, a liczy się twardość, odporność na ból, okrucieństwo, spryt, odwaga i lojalność wobec grupy.

Dlatego tak ważna jest tutaj postawa i kompetencje zawodowe kadry pedagogicznej oraz psychologicznej, od których zależy efektywność udzielanej nieletnim pomocy m.in. w zarządzaniu swoimi emocjami. Znaczącą rolę w tym względzie odgrywa również poziom empatii i umiejętność empatyzowania przez wychowawców. Na podstawie badań własnych Piotr Chomczyński twierdzi, że pozytywna lub negatywna reakcja emocjonalna wychowawcy w stosunku do wychowanka pozwala wywołać w nim pożądane w danej sytuacji emocje, których przeżywanie ułatwia zmianę jego postawy na bardziej właściwą. Ponadto przeżywane emocje zarówno przez wychowanka, jak i wychowawcę, sprzyjają kształtowaniu się i rozwojowi współodczuwania, które stanowi niezbędny warunek do budowania więzi emocjonalnej (Chomczyński, 2017, s. 273).

Posiadanie tego rodzaju umiejętności decyduje także o panującym w placówce klimacie społecznym, formach i organizacji zajęć wychowawczych. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki można spodziewać się, że pod tym względem sytuacja w badanych placówkach znacznie odbiega od oczekiwanej. Prawdopodobnie mamy do czynienia ze zbyt małą ilością sytuacji, które sprzyjałyby doświadczaniu emocji pozytywnych. Z obserwacji i rozmów przeprowadzanych podczas badań w placówkach wynika, że kwestia analizy emocji przeżywanych

przez wychowanków jest w znacznym stopniu marginalizowana przez personel pedagogiczny. Nie chodzi jednak o zupełne ich ignorowanie (choć zdarzają się przypadki zupełnego nie liczenia się z odczuciami wychowanków), ale o wyraźną „supremację działań personelu nakierowanych na bieżącą ocenę emocji podopiecznych względem realizacji planu dydaktycznego czy praktycznej nauki zawodu” (Chomczyński, 2014, s. 198). Zazwyczaj uwzględnia się emocje wychowanków – głównie przy planowaniu i realizacji różnego rodzaju działań z ich udziałem, nie prowadzi się natomiast systematycznej pracy ukierunkowanej na podnoszenie zdolności do ich rozpoznawania i przeżywania przez wychowanków, pracy nad rozwijaniem wiedzy i inteligencji emocjonalnej poprzez aktywne i systematyczne uczestnictwo w treningach prowadzonych przez przygotowaną do tego kadre (Matczak, Knopp, 2013). Do najczęściej stosowanych sposobów odreagowania emocji negatywnych należy organizowanie wychowankom aktywności sportowej lub artystycznej. Nie podważając walorów edukacyjnych i wychowawczych tego rodzaju zajęć, zauważyć jednak należy, że nie uczą one zarządzania przeżywanymi emocjami i nie pogłębiają rozumienia siebie, a jedynie pozwalają na odreagowanie nagromadzonego napięcia i krótkotrwałe odprężenie, co jest niewątpliwie korzystne, ale niewystarczające do bardziej świadomego kierowania własnym postępowaniem i rozwojem. Tym samym w organizowanych oddziaływaniach resocjalizacyjnych pomija się jeden z kluczowych predyktorów zachowań destrukcyjnych i auto-destrukcyjnych, jakim jest odnotowywana u większości nieletnich niska zdolność do zarządzania własnymi emocjami, ich rozpoznawania oraz samokontroli.

Efektom zaniedbań w tym wymiarze psychoedukacji, a także na skutek deficytu sytuacji pozwalających na przeżywanie pozytywnych i ekspresję negatywnych emocji, może być występowanie stwierdzonych różnic między wychowankami umieszczonymi w placówkach resocjalizacyjnych a ich rówieśnikami, przebywającymi w środowisku otwartym. Niezależnie jednak od tego, czy dzieje się tak na skutek złej organizacji środowiska wychowawczego, które nie sprzyja przeżywaniu emocji pozytywnych, czy też w wyniku niskiej, indywidualnej zdolności do uświadamiania ich sobie przez nieletnich, to w efekcie następuje zubożenie sfery poznawczej i emocjonalnej młodzieży przebywającej w tego rodzaju placówkach. Dlatego ważne wydaje się podnoszenie świadomości i kompetencji wychowawców, psychologów oraz kadry kierowniczej w zakresie roli i rangi, jaką odgrywa przeżywanie i wyrażanie przez wychowanków swoich emocji, a także wyposażanie ich w wiedzę i umiejętności, pozwalające

na pomaganie nieletnim w samoregulacji emocjonalnej, co powinno stać się jednym z celów resocjalizacji.

Wyniki przeprowadzonych badań można również zinterpretować w ten sposób, że wychowankowie przebywający w placówkach resocjalizacyjnych rzadziej niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół publicznych uświadamiają sobie przeżywane emocje. W większym stopniu dotyczy to emocji pozytywnych niż negatywnych, ale nawet niektóre z tych ostatnich są rzadziej uświadamiane przez nieletnich. Prawdopodobnie świadczą to o niskiej zdolności do rozpoznawania i nazywania przeżywanych stanów emocjonalnych przez wychowanków przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Wskazuje to niewątpliwie na potrzebę rozwijania w młodzieży niedostosowanej społecznie umiejętności rozpoznawania swoich stanów emocjonalnych, co stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji emocjonalnej, która powinna być integralnym elementem procesu resocjalizacji.

Implikacje praktyczne z przeprowadzonych badań

Efektywne wzmacnianie kompetencji społecznych i emocjonalnych jest czynnikiem wzmacniającym w młodych ludziach większą odporność na zażywanie narkotyków, chroniącym przed przedwczesnym zająciem w ciężką, stosowaniem przemocy, chodzeniem na wagary oraz niepowodzeniami szkolnymi (Maurice i in., 1997, s. 5).

Przykładem koncepcji, która może być użyteczna w pracy resocjalizacyjnej jest pedagogika przeżyć. Podkreśla ona znaczenie emocji w przyswajaniu przydatnych życiowo treści. Emocje takie wywoływane są w uczestnikach poprzez celowo organizowane sytuacje wychowawcze, takie jak wyprawy w góry, spływy kajakowe, czy rajdy piesze lub rowerowe. W bardziej zaawansowanej postaci koncepcja ta zakłada wykorzystywanie przeżyć, pojawiających się w toku przejawianej przez wychowanków aktywności, do kreowania refleksji, która jest narzędziem restrukturyzacji poznawczej. Celem jest bowiem uświadomienie sobie przez poszczególne osoby, jakie emocje przeżywały one w związku z uczestnictwem w danym wydarzeniu, a przez to odkrywanie, o czym ich te emocje informują (potrzeby, tęsknoty, sukcesy itp.). W ten sposób dokonuje się głębsze poznanie siebie, które poszerza samoświadomość, a zdobywana w ten sposób wiedza o sobie przyczynia się do poprawy funkcjonowania w relacjach interpersonalnych. Autorzy tej metody zakładają, że z udziałem emocji,

łatwiej dokonuje się transfer ważnej i przydatnej wiedzy o sobie i swoim funkcjonowaniu w interakcjach na inne sfery życia (Michl, 2011, s. 12–13). Przeżycia, którym towarzyszy adekwatna refleksja, tworzą podstawę do utrwalenia nowego wzorca przeżywania świata, zarówno na poziomie poznawczym (nowej umiejętności odbioru oraz interpretacji wydarzeń), jak i na poziomie emocjonalnym, który zyskuje na swojej rozpiętości i różnorodności.

References

- Agnew, R., Bylica, J. (2011). GST – idea oraz rekomendacje dla profilaktyki zachowań przestępczych. *Resocjalizacja Polska*, nr 2, 233–255.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Beck, A. T., Rush, J. A., Shaw, B. F., Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Bernasiewicz, M. (2011). *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cassidy, J., Shaver, Ph. R. (2010). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Chomczyński, P. (2013). Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród wychowanków zakładów poprawczych w Polsce. *Studia Edukacyjne*, nr 26.
- Chomczyński, P. (2014). *Działalność wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chomczyński, P. (2017). Rola empatii w działaniach resocjalizacyjnych personelu wobec nieletnich umieszczonych w instytucjach korekcyjnych. *Studia Socjologiczne*, nr 1 (224), 252–276.
- Cudak, H. (1998). *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Ekman, P., Davidson, R. J. (1999). *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Granosik, M., Gulczyńska, A., Szczepanik, R. (2014). Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS). W: J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Garofalo, C., Velotti, P. (2017). Negative emotionality and aggression in violent offenders: The moderating role of emotion dysregulation. *Journal of Criminal Justice*, nr 51, 9–16.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, nr 9, 441–476.

- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J., Catron, T. (2007). Positive Emotion, Negative Emotion, and Emotion Control in the Externalizing Problems of School-aged Children. *Child Psychiatry Human Development*, nr 37, 221–239.
- Kolańczyk, A. (1999). *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019–1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, nr 39, 124–129.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. W: R. Plutchik, H. Kellerman (red.), *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 1: *Theories of emotion*. San Diego, CA: Academic Press.
- Llorca-Mestre, A., Malonda-Vidal, E., Samper-García, P. (2017). Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, nr 9, 65–73.
- Matczak, A., Knopp, K. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Maurice, J. E., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145–172.
- Skuza, A. (2012). Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (pedagogiczna analiza czynników kreujących). *Resocjalizacja Polska*, nr 3.
- Spruit, A., Schalkwijk, F., van Vugt, E., Stams, G. J. (2016). The relation between self-conscious emotions and delinquency: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, nr 28, 12–20.
- Staniaszek, M. (2018). Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. *Studia Pedagogica Ignatiana*, t. 21, nr 1.
- Tyszka, T. (2010). *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.