




Colloquium 3(43)/2021
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/29coll2021>

(NIE)EFEKTYWNA CZY (NIE)EFEKTOWNA RESOCJALIZACJA – W OBRONIE RESOCJALIZACJI RACJONALNEJ

**(In)effective or (in)effective social rehabilitation –
In defense of rational rehabilitation**

Wiesław Nynca
Uniwersytet Gdański
e-mail: wieslaw.nynca@ug.edu.pl
ORCID  0000-0003-0829-4085

Streszczenie

Wykorzystując wpływy nurtu *evidence based*, autor przedstawia racjonalne argumenty przemawiające za skuteczną resocjalizacją. Tym samym podejmuje on próbę zażegnania kryzysu w działaniach korekcyjnych w pracy wychowawczej z osobami nieletnimi. W tym celu kategoryzuje czynniki wpływające na skuteczną resocjalizację – analizuje elementy rzeczywistości wychowawczej lokujące się po stronie osoby resocjalizowanej, wychowawcy resocjalizującego, programów oddziaływań oraz środowiska. Eksploracji badanej przestrzeni autor dokonuje na podstawie dowodów naukowych, z uwzględnieniem analizy literatury przedmiotu.

Słowa kluczowe: resocjalizacja na podstawie dowodów naukowych, resocjalizacja, nieletni, skuteczność oddziaływań.

Abstract

The author presents rational arguments for effective rehabilitation. He use the influences of the evidence-based trend. He attempts to resolve the crisis in corrective actions in educational work with minors. He categorizes for this purpose the factors influencing effective social rehabilitation – he analyzes the elements of the educational reality located on the side of the rehabilitated person, the social rehabilitation educator, interaction programs and the environment. The exploration of the studied space was made by the author in a manner based on scientific evidence, taking into account the analysis of the literature on the subject.

Keywords: evidence based, social rehabilitation, juvenile, effectiveness of interactions.

Wprowadzenie

Niniejsza publikacja ma na celu podjęcie próby odczarowania przestrzeni publicznej z nader nadużywanego poglądu, który podąża za medialnym populizmem, jaki niesie za sobą Martinsonowska teza o kryzysie resocjalizacji (*nothing works*), a co więcej, ma przenieść punkt zainteresowania czytelnika na bardziej intrygujący nurt *what works* (Franklin, Gau, Pratt 2011). Uczynić chcę to głównie za sprawą oszacowania kondycji myśli resocjalizacyjnej – a zatem efektywności pracy korekcyjnej, zawężając ją do grupy pracy korekcyjnej z nieletnimi. W końcu po wielu latach wyodrębniania i kształtowania się pedagogiki resocjalizacyjnej, choć na pewno uwikłanej (i dobrze) w interdyscyplinarność, to jednak już na tyle samodzielnej, że broniącej się samej w boju społecznego dyskursu o słuszność resocjalizacji. Zatem biorąc pod uwagę racjonalne argumenty, jakie daje idea *evidence based practice*, to dobry moment na to, by okazać szacunek dla dorobku nauk społecznych. Czyniąc to, będąc świadomym aktualnych wciąż niedociągnięć w teorii i praktyce resocjalizacyjnej, żywię przekonanie, że w końcu profesjonalne działania naprawcze są już coraz rzadziej wynikiem niedostatecznej diagnozy i działaniem opierającym się przede wszystkim na intuicji i dobrych chęciach pseudoekspertów i quasi-pedagogów. Jak mówi o nich (propagatorach pseudonauki) Witkowski: „szarlataneria”, która stosuje interwencje niepoparte wiedzą na temat przyczyn przestępczości oraz programy, które okazują się mało bądź wcale nieskuteczne w zmianie zachowań przestępczych (Witkowski, 2013). Podziela to stanowisko także Feynman, nazywając tego typu naukę „nauką kultu cargo” (Feynman, 2013). Takie opinie nie kształtują się same. Są owocem błędnych praktyk resocjalizacyjnych, których wciąż doświadczamy, ale z którymi obecnie świadomie walczymy i niwelujemy. Świadczy o tym chociażby dokonany przez Marczak, chociaż krytyczny, przegląd programów penitencjarnych realizowanych przez Służbę Więzienną w Polsce, który pokazuje, że rzeczywistość resocjalizacyjna nie jest wolna od podobnych wątpliwości. Wyniki jej badań wskazują, że tak naprawdę nie wiadomo, czy podjęte działania naprawcze w rzeczywistości naprawczej przynoszą jakiegokolwiek pozytywne skutki (Marczak, 2009). Wybrzmiewa to także w słowach Machela, który wręcz trywializuje, że nie oczekuje się przeprowadzania badań skuteczności nad wprowadzanymi programami, a wręcz istnieją „programy niewyszczególniające kategorii skazanych, do których są adresowane, i nieokreślające precyzyjnie celów, które powinny zostać przez ich zastosowanie osiągnięte” (Machel, 2009). Również Konopczyński, odnosząc się do funkcjonowania na terenie zakładów karnych tysięcy programów terapeutycznych i resocjalizacyjnych, zauważył: „Tak naprawdę nic nie wiemy na temat efektywności tych programów. Wiemy, że one istnieją” (Konopczyński, 2012). Jednak w tym krytycznym dyskursie, po konfrontacji z często niechlubnymi wynikami badań naukowych, wartością nadrzędną jest obiektywna, jednocześnie sceptyczna, bo racjonalna, ocena stanu nauki, służąca również oczyszczeniu przestrzeni dorobku naukowego.

Ocena ta pomalu i konsekwentnie dokonuje dekonstrukcji uznanych dotychczas poglądów i ocen, przełamania społecznych nawyków myślowych. Ważna cecha to jej sceptycyzm, bo bez niej bylibyśmy co najwyżej przekonani, że coś jest dokładnie takie, jakim się jawi z określonej perspektywy. A tu nie chodzi o przyjęcie „jakiejs” perspektywy, a o odniesienie uwzględniające argumenty wynikające z rzetelnej metodologii nauk.

I. O skuteczności w resocjalizacji

Jak pokazują statystyki, skuteczności resocjalizacji względem nieletnich, wyrażona powrotnością do przestępczego stylu życia, kształtuje się w obrębie około 50% (Włodarczyk-Madejska, 2020). Z kolei około 85–90% sprawców czynów zabronionych, którzy powtórnie znajdują się w warunkach izolacji po opuszczeniu zakładów poprawczych – jak szacuje się w literaturze – wydaje się porzucać przestępczość przed ukończeniem 30. roku życia (Blumstein, Cohen, 1987). Zatem w najbardziej produkcyjnym wieku, po 30. roku życia działania resocjalizacyjne skutecznie wyprowadzają „na prostą” całkiem liczne szeregi osób niedostosowanych społecznie, co do zasady, informacje medialne i głosy krytyków wydają się kompletnie ignorować. Innym, znamionym przykładem niech będzie podejście kognitywno-behawioralne w praktyce resocjalizacyjnej, które przynosi pozytywne rezultaty. Efektywność tych oddziaływań szacuje się, zależnie od sposobu pomiaru, na poziomie 30%, a nawet 40% (Opora, 2010).

Czym ta efektywność jednak jest? Pytanie ważkie o tyle, że dopiero odpowiedź na nie może nam wskazać jakąś mierzalną, obiektywną kategorię skuteczności działań korekcyjnych. Machel (2003) rozróżnia dwa rodzaje takich działań: cel minimum i cel maksimum. Według niego cel minimum resocjalizacji penitencjarnej to taki stan osobowości więźnia, który umożliwi mu funkcjonowanie w społeczeństwie po zwolnieniu z zakładu karnego w sposób zgodny z normami prawnymi. Stanowisko to jest zgodne z przedstawicielami poglądu, iż to recydywa jest bezpośrednim wskaźnikiem skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych. Założenie to jednak nie ujmuje szeregu zachowań, które niekoniecznie są sprzeczne z prawem karnym bądź bardzo trudno je wyłonić – chociażby przemoc domowa czy nieetyczne funkcjonowanie społeczne. Osiągnięty cel minimum, choć często satysfakcjonujący dla społeczeństwa – a raczej opinii publicznej, może stanowić jednak wyłącznie o konformizmie osoby nieprzystosowanej, o instrumentalnym podporządkowaniu się nakazom w celu uniknięcia określonych sankcji, głównie karnych.

Wskazany poziom resocjalizacji z pewnością nie świadczy o internalizacji wpajanych przez czas pobytu w zakładzie treści czy systemu wartości. Wówczas ten sam autor (Machel) definiuje osiągnięcie celu maksymalnego, stanowiącego z kolei taki stan osobowości podopiecznego, który umożliwi mu funkcjonowanie w społeczeństwie nie

tylko w sposób nienaruszający norm prawnych, ale także w sposób respektujący obowiązujące w społeczeństwie ogólnie przyjęte normy, w tym normy moralne (Machel, 2003). To wówczas ma stanowić o pełni sukcesu resocjalizacyjnego, o który tak trudno i o którym tak wiele się mówi jako tym pozostającym w kryzysie. Większość autorów poświęcając się opisowi zagadnień, zmierza do tego szczytnie założonego celu maksimum. Tak według Sobczaka (2008) resocjalizacja ma służyć optymalnemu rozwinięciu w człowieku jego dojrzałości emocjonalnej, indywidualnego poznania własnej osobowości, postaw i zachowań prospołecznych oraz zdrowia i sprawności fizycznej. Realizacja tych celów umożliwi nieprzystosowanemu osiągnięcie pełnej integracji fizycznej, psychicznej i społecznej oraz zdobycie mądrości, która pozwoli mu „realizować stałą sprawność rozumu, poszukującego prawdy i woli dążącej do dobra, oraz wyznaczać takie czynności, które zabezpieczą go przed wpływami fałszu i zła, które gromadzi kultura, w której żyje” (Sobczak, 2008).

Równie dobitnie i patetycznie zadania resocjalizacji pojmuje Szałański, stwierdzając, że osiągnięcie celu minimum oraz celu maksimum to ewentualności, które istotę resocjalizacji ujmują dość powierzchownie. Ciężar oddziaływań pedagogicznych porównuje, podobnie jak Czapów, z „optymalną homeostazą społeczną”, bądź tak jak Obuchowski z „doczłowieczaniem”, stwierdzając, że cel najwyższy resocjalizacji zmierza do twórczej samorealizacji, tj. do kreowania własnej osobowości (Szałański, 2008).

Doniosłość tak formułowanych celów resocjalizacji staje się w tej formie przede wszystkim dogmatem, do którego praktyka – choć dążąca – pozostaje wciąż na przegranej pozycji. Jak pisze Migdał: „sama idea resocjalizacji penitencjarnej jawi się jako piękna, lecz zgoła utopijna” (Migdał, 2008). Przy tak definiowanym zamierzeniu nurt *evidence based*, niejako ekonomizujący efekt resocjalizacji, staje się przynajmniej czytelny i racjonalny, skupia się bowiem na konkretnych czynnikach powiązanych ze sobą przyczynowo, ujętych całościowo (Machel, 1994). Opora (2006) wśród takich kryteriów świadczących o skuteczności oddziaływań wymienia: ustąpienie niepożądanych symptomów, postęp w funkcjonowaniu społecznym i psychicznym oceniany przez obiektywnych obserwatorów (np. nauczycieli, sąsiadów), samopoczucie i zadowolenie z życia (o którym informuje sam nieletni), funkcjonowanie społeczne w opinii najbliższego otoczenia (rodziny), strukturę osobowości podopiecznego, opartą na analizie klinicznej.

II. O wymiernej resocjalizacji

Z powyższego wynika konkluzja, by skategoryzować czynniki wpływające na skuteczną resocjalizację w ramach grupowania wpływających nań zagadnień. Taką próbę podjęto już kilka dekad temu, kiedy to w wyniku omawianych badań i metaanaliz możliwe stało się wstępne wyznaczenie trzech podstawowych reguł skutecznej interwencji resocjalizacyjnej — podnoszonego w niniejszym artykule nurtu *what works* (Andrews

i in., 1990). Owe reguły wiążą się z zasadami skutecznej interwencji: zasadą ryzyka (*risk principle*), zasadą potrzeb (*need principle*), zasadą korekcyjnego działania (*risk treatment* – rozumiana jako „korekcyjnej interwencji, działania”) oraz zasadą dokładności (*risk fidelity*) (Sztuka, 2007). W analogicznym tonie ujmowany jest opracowany Model RNR (*Risk-Need-Responsivity*), który wywodzi się ze złożonej koncepcji ogólnej teorii osobowości i społecznego uczenia się (Andrews, Bonta, 2010). W ocenie jego twórców taka koncepcja podejścia do zjawiska wykolejenia daje możliwość stworzenia narzędzi diagnostycznych stanowiących podstawę konstruowania efektywnych i skutecznych działań resocjalizacyjnych (Andrews, Bonta, 2010). W tym celu przy planowaniu oddziaływań korekcyjnych należy kierować się trzema zasadami zawartymi ujętymi w Modelu RNR – zasadą ryzyka, potrzeb oraz reaktywności.

Zasada ryzyka kładzie nacisk na oszacowanie prawdopodobieństwa z jakim jednostka niedostosowana może popełnić czyn zabroniony, przy czym ryzyko interpretowane jest jako zespół czynników zewnętrznych i wewnętrznych (Gierowski, 2005). Pojęcie ryzyka wiąże się z trzema cechami: kontekstualnością, dynamiką i nasileniem, a jego poziom uzależniony jest od występowania czynników sytuacyjnych (Gierowski, A. Haś, 2007). Celem oszacowania jego wysokości potrzebne są rzetelne narzędzia różnicujące go na trzech skalach: niskim, średnim oraz wysokim stopniu ryzyka (Andrews, Bonta, 2007). Dopiero powyższe staje się przesłanką do podjęcia decyzji o wyborze oddziaływań resocjalizacyjnych, stopniu nasilenia kontroli oraz łączeniu sprawców w grupy wychowawcze. Co istotne, oddziaływania kieruje się wyłącznie do sprawców z grup średniego i wysokiego ryzyka, ponieważ przy objęciu sprawców z grupy ryzyka minimalnego, można uzyskać skutki odwrotne (Poels, 2005).

Druga zasada modelu (zasada potrzeb) – odnosi się do czynników skorelowanych z przestępstwem umiejscowionych w dwóch grupach.

Pierwsza, zwana *wielką czwórką*, włącza te czynniki, które w bezpośredni sposób przyczyniają się do wystąpienia zachowań niezgodnych z normami prawnymi, a których wyeliminowanie w toku oddziaływań korekcyjnych znacząco zmniejsza prawdopodobieństwo recydywy: antyspołeczne zachowania w przeszłości, antyspołeczna osobowość, antyspołeczna postawa oraz antyspołeczna grupa odniesienia (Gierowski, 2013).

Z kolei drugą grupę (zwaną *umiarkowaną czwórką*) stanowią czynniki, które mają mniejszy wpływ na podejmowanie zachowań aspołecznych, jednak są ważne w procesie diagnostycznym: trudna sytuacja rodzinna, szkolna/zawodowa, nieumiejętność zagospodarowania czasu wolnego oraz ryzykowne używanie bądź uzależnienie od substancji psychoaktywnych (Gierowski, 2013). Dodatkowo autorzy modelu określają trzecią grupę potrzeb, która nie jest skorelowana z przestępstwem, ale o której w oddziaływaniach korekcyjnych nie można zapomnieć, gdyż pominięcie ich znacząco mogłyby ograniczać skuteczność interwencji resocjalizacyjnych – tzw. potrzeby niekryminogenne: szczęście, wiara we własne siły, otwartość na nowe doświadczenia,

lęk i zmartwienia, duchowość, historia wiktylizacji, niskie ambicje czy brak aktywności fizycznej (Gierowski, 2013).

Trzecia, a zarazem ostatnia zasada Modelu RNR (zasada reaktywności) określana jest za pomocą pojęć reaktywności ogólnej i szczegółowej. Pierwsza z nich (reaktywność ogólna) wskazuje na zasadność stosowania w praktyce resocjalizacyjnej takich oddziaływań i programów, których skuteczność została udowodniona naukowo, a zatem są oparte na nurtach kognitywno-behawioralnym i na społecznym uczeniu się (Andrews, Bonta, 2007). Reaktywność szczegółowa z kolei winna być rozpatrywana w kontekście konkretnej jednostki, a oddziaływania względem niej dostosowane do jej możliwości: stylu uczenia się, motywacji, ograniczeń poznawczych, cech socjodemograficznych (wiek, płeć, pochodzenie) (Andrews, Bonta, 2007).

Podnoszony w niniejszym artykule nurt podejmowany w ramach *evidence based practice* określa z kolei osiem zasad skutecznego działania profilaktycznego i resocjalizacyjnego, które w spójny sposób prowadzą do sukcesu pedagogicznego.

Pierwsza dotyczy elementu diagnozy potrzeb i ryzyka na podstawie modelu aktuarialnego (*assess actuarial risk/ needs*) (Andrews, Bonta, 2007). Jak wskazują wyniki badań istnieje przede wszystkim konieczność pracy z osobami z grup ryzyka średniego i wysokiego ryzyka, natomiast pozostawia poza swym zasięgiem oddziaływania z grupy niskiego ryzyka, którą tworzą osoby, posiadające zasoby indywidualne i społeczne, a tym samym wystarczające do samodzielnego rozwiązania trudności i samostanowienia i samodzielnej kontroli. W sytuacji włączenia ich w obszar oddziaływań profilaktycznych czy resocjalizacyjnych z przedstawicielami średniego i wysokiego ryzyka stanowiłoby ryzyko ich demoralizacji.

Kolejna, druga zasada koncentruje się na budowaniu wewnętrznej motywacji do zmiany (*enhance intrinsic motivation*). Tutaj korzystne efekty osiąga się poprzez zastosowanie względem podopiecznych oddziaływań opartych na mentoringu (Barczykowska, Dzierżyńska, 2012).

Trzecia zasada dotyczy zakresu działań względem konkretnej osoby – konstruując oddziaływania korekcyjne należy wziąć pod uwagę skalę potrzeb kryminogennych i związany z tym poziom ryzyka oraz aktywa i pasywa osoby. Istotne jest także określenie czasu trwania oddziaływań. Ważna jest także konieczność przewagi działań resocjalizacyjnych nad punitywnymi.

Czwarta zasada dotyczy tworzenia nowych kompetencji (*skill train with directed practice – using cognitive-behavioral treatment methods*), które powstają na bazie podejścia kognitywno-behawioralnego, jako tego, w których zmiana w sposobie myślenia, definiowania swoich emocji i relacji ze światem zewnętrznym prowadzi do zmiany zachowania, a jednocześnie posiada element naukowego potwierdzenia skuteczności (Barczykowska, 2011).

Piąta zasada, pozostając w połączeniu z czwartą, skupia się na wzmacnianiu i budowaniu potencjałów osoby (*increase positive reinforcement*), ponieważ w działaniach

profilaktycznych i resocjalizacyjnych opartych na *evidence based practice* wagę przykładają do budowania sieci wsparcia i kontroli w środowisku lokalnym (*engage ongoing support in natural communities*), o czym z kolei mówi zasada szósta. Ma to na celu włączenie do działania wszystkich potencjalnie zainteresowanych korekturą jednostki niedostosowanej (środowisko rodzinne i lokalne), gdyż wyłącznie podejście systemowe może przynieść oczekiwane efekty, co oznacza budowanie koalicji wśród różnych podmiotów (sformalizowanych i niesformalizowanych) działających na rzecz osób w potrzebie (Barczykowska, Muskała, 2012).

Ostatnie dwie zasady związane są z pomiarem efektywności oddziaływań (*measure relevant processes/practices, provide measurement feedback*), albowiem skuteczna interwencja nie może obyć się bez dokonania ewaluacji – pozawala na weryfikację założonych celów oraz ocenić jakość podjętych interwencji.

III. Kategorie czynników wpływających na proces resocjalizacji

Omówione powyżej zasady skutecznej interwencji spójnie, a co najważniejsze merytorycznie, w sposób oparty na dowodach, określają drogę do sukcesu pedagogicznego w działaniach resocjalizacyjnych. A gdyby pokusić się o taką kategoryzację, by cechy, od których zależy skuteczna interwencja umiejscowić przy elementach rzeczywistości wychowawczej wówczas dostrzeżemy, że lokują się to albo po stronie osoby resocjalizowanej, albo resocjalizującej, albo elementu ich łączącego, tj. treści i jakości programów (metod i projektów realizowanych określoną metodą), czy w końcu szerokiego środowiska w jakim przebywa(ł) resocjalizowany. W ten sposób w dalszej części opracowania pochyłę się na teoretycznych rozważaniach wskazanych pól badawczych.

III.1. Czynniki lokujące się po stronie osoby resocjalizowanej

Zmienną, którą umiejscawia się po stronie podopiecznego, a niewątpliwie wpływa na powodzenie procesu resocjalizacji, jest osobowość wychowanka.

O osobowości niedostosowanych społecznie trafnie pisze Stanisław Górski (1985) przedstawiając stanowisko, że osobowość człowieka jest odpowiedzialna i decyduje o sposobach zachowania się ludzi i dlatego też stanowi główny przedmiot oddziaływań resocjalizujących. Zdaniem wspomnianego autora zaburzenia w rozwoju prawidłowej osobowości wynikają z braku zaspokojenia potrzeb jednostki, która zdeterminowana tym stanem poszukuje alternatywnych sposobów rozwiązania tych sytuacji. Potrzeby, z uwagi na ich genezę, Górski dzieli na trzy rodzaje: biologiczno-fizyczne, psychiczne i społeczne. Te pierwsze dotyczą deficytów w sferze biologicznego poziomu funkcjonowania organizmu. Niezaspokojenie ich może prowadzić do śmierci. Kolejne potrzeby wiążą się z rozwojem emocjonalnym i poznawczym. Dążą do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, uznania, wzajemności, twórczości. Tkwienie we frustracji tych potrzeb

może doprowadzić do zaburzeń i rozpadu osobowości. Ostatni typ potrzeb dotyczy dążenia człowieka do życia w grupie społecznej, jako że człowiek nie jest istotą samotną i ma skłonność do przebywania i uczestniczenia w życiu społecznym. W zależności od poziomu zaspokojenia tych potrzeb jednostka kształtuje swój status społeczny.

Odnosząc się do osobowości jednostek niedostosowanych, generalnie rozróżnia się dwa główne jej typy, których w głównej mierze różni poziom lęku oraz agresywności. Pierwszy z nich stanowi osobowość neurotyczna, charakteryzująca się podwyższonym poziomem lęku, przy obniżonym poziomie agresywności oraz psychopatyczna – analogicznie odwrotnie: obniżony poziom lęku, przy podwyższonym poziomie agresywności. Cechą neurotyczności jest lęk, który towarzyszy człowiekowi w każdej sytuacji bez świadomych przyczyn. Tym samym różni się od klasycznego strachu. Lęk u neurotyków jest wynikiem przeżywanych przez nich konfliktów w sytuacjach, kiedy nie zostają zaspokojone ich potrzeby. Znajduje to przełożenie na zachowanie człowieka, który chcąc zminimalizować uczucie lęku przyjmuje reakcje obronne w postaci bądź skłonności do fantazjowania, marzeń, nieśmiałości, zniechęcenia, depresji, bądź reakcji agresywno-lękowych pod postacią wyrażanych zachowań butnych, negatywistycznych, czy po prostu agresywnych. Cecha wyrażanej agresji nie musi wyłącznie występować w osobowościach o wysokim poziomie psychotyzmu, gdyż większe znaczenie ma tutaj źródło wyrażanej agresji, a nie sama reakcja. Pierwsza wymieniona reakcja w postaci zaburzonych zachowań w formie depresji, nieśmiałości, itp. jest najczęściej wynikiem odczuwanego poczucia niższości, samotności, czucia się niekochanym. Z kolei reakcje agresywno-lękowe są następstwem odrzucenia emocjonalnego dziecka jeszcze w wieku dziecięcym (najczęściej przez rodziców), deficytów na poziomie potrzeb uznania, aprobaty. Wówczas agresja staje się reakcją obronną, wynikającą z obaw przed emocjonalnym zaangażowaniem w związku z innymi ludźmi, czy też w przypadku odwzajemnionej agresji – stworzenia dla siebie usprawiedliwienia, że inni ludzie również są źli i nie jest możliwe stworzenie konstruktywnego związku emocjonalnego. Warty podkreślenia elementem towarzyszącym osobowościom neurotycznym jest ich skłonność do syntonii, która w swej istocie oznacza zdolność człowieka do współodczuwania emocji z innymi ludźmi, a więc empatii.

Cechą odmienną od neurotyzmu jest psychotyzm, który charakteryzuje przede wszystkim niski poziom lęku. Charakterystycznymi cechami osobowości psychopatycznej jest brak wykształconej pozytywnie uczuciowości wyższej, odczuwania poczucia winy oraz chłód emocjonalny. Wiąże się to z nieprawidłowo wykształconym, bądź nawet wcale niewykształconym sumieniem, jako mechanizmu kontroli wewnętrznej, zwany dawniej w krańcowej jego formie psychopatią. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje takich sprawców: impulsywnych – mających skłonności do agresywnych reakcji impulsywnych oraz kalkulatywnych – których charakteryzuje wyraźnie zaplanowana, wyrachowana w celu zaspokajania swoich potrzeb manipulacja innymi ludźmi (Pospiszył, 2000).

Źródeł zaburzonej osobowości wkraczającej na drogę przestępczą należy upatrywać się w przyczynach predyspozycyjnych, które osłabiają regulację potrzeb i przybierają formę zaburzeń w zachowaniu, jak i przyczynach motywacyjnych – będących wyrazem potrzeby nowych doświadczeń, uznania, bezpieczeństwa oraz zadowolenia seksualnego (Pospiszyl, 2000).

III.2. Czynniki lokujące się po stronie osoby resocjalizującej

Osobowość wychowawcy ma kluczowy wpływ na powodzenie procesu resocjalizacji. Warunkuje go nie tyle zbiór najlepszych cech osobowościowych, co ich odpowiednia kombinacja wobec indywidualnych zaburzeń wychowanka. L. Pytka w swoim podręczniku opisuje teorię rozwoju dojrzałości interpersonalnej oraz system diagnostyczny *I-Level Classification* stworzone przez C.E. Sullivana i M.Q. Granta w 1957 r. (Pytka, 2010). Wcześniej z kolei, swoje rozważania zamieścił w publikacji *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym* (2005). Zgodnie z tą klasyfikacją osoby zaburzone społecznie znajdują się na różnych poziomach dojrzałości interpersonalnej. Po szczególne poziomy różnicują przejawy, formy zachowań dewiantywnych oraz motywację postępowania. W celu optymalizacji wyników oddziaływań resocjalizacyjnych do tak sformułowanej diagnozy nieletniego zaleca się pracę z odpowiednim, prezentującym stosowne do zaburzeń wychowanka cechy osobowościowe pedagogiem.

Badania wpływu osobowości wychowawców na ich oddziaływania wychowawcze przeprowadziła Mościcka (1985). W wyniku swojej wieloletniej praktyki skonstruowała empiryczny model osobowości wychowawcy. Ku temu posłużyła się techniką mierzenia osobowości opracowaną przez R.B. Cattella, a przystosowaną do warunków polskich przez M. Nowakowską. Mościcka twierdzi, że znając osobowość człowieka z dużym prawdopodobieństwem można przewidzieć jak będzie on wykonywał powierzone mu zadania. Nawiązująca do jej myśli teoria Cattella tłumaczy, że osobowość jest wartością względnie stałą, a rozwojowi i zmianom ulegają przede wszystkim czynniki osobowości ukształtowane na podłożu społeczno-kulturowym. Elementem wrodzonym zaś, jest stabilny typ układu nerwowego, który kieruje procesami pobudzania i hamowania. W związku z tym, różnica w osobowości ludzi polega na ich reakcjach w sytuacjach trudnych w warunkach stresogennych i konfliktotwórczych, podczas kiedy w różnym stopniu tracą równowagę psychiczną i wykazują zaburzenia w funkcjonowaniu osobowości (Mościcka, 1985).

Istotną rolę w pracy pedagogów resocjalizacyjnych przypisuje się, oprócz predyspozycji osobowościowych, kwalifikacjom pedagogicznym. Pozwalają one na właściwe realizowanie przez nauczyciela procesu kierowania, nauczania oraz wychowania. Jak wskazuje literatura przedmiotu, przez kwalifikacje pedagogiczne rozumie się odpowiednie przygotowanie do pracy w zawodzie, które wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego (Kosyrz, 2005). Składowymi kompetencjami pedagogicznymi są: wiedza pedagogiczna, myślenie oraz działanie pedagogiczne.

Pierwsza z nich to ogół wiadomości stanowiących dorobek nauk pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, historii wychowania, dydaktyki, teorii wychowania, pedeutologii, pedagogiki społecznej, specjalnej, i innych).

Kolejnym aspektem kwalifikacji pedagogicznych jest myślenie pedagogiczne. Kожarzy się je ze zdolnością do poznawania, rozumienia oraz przewidywania faktów, procesów oraz zjawisk, które są lub mogą być przedmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (Kosyrz, 2005). W przypadku nauczyciela umiejętność ta jest konieczna już od realizacji diagnozy po etap stosowanych oddziaływań. Szczególnie przy wspomnianym etapie podjętych działań konieczne jest przewidywanie potencjalnych sytuacji trudnych i ich rozwiązań. Powyższe może przeciwdziałać występowaniu sytuacji trudnych, działań niepożądanych, a nawet zagrożeniom wynikającym ze specyfiki pracy z zaburzonym wychowankiem.

Ostatnim elementem kwalifikacji pedagogicznych jest działanie. Działanie pedagogiczne, jako przejaw aktywności, prowadzi do świadomego i celowego działania, a więc zmieniania rzeczywistości w celu osiągnięcia założonych celów (Kotarbiński, 1965). Działanie, jako element praktyczny, który winien następować po wcześniejszym myśleniu pedagogicznym, jest uwieńczeniem zarówno myśli pedagogicznej, jak i wiedzy pedagogicznej.

Zintegrowane w końcu ze sobą elementy kwalifikacji pedagogicznych ulepszają świadomie koordynowaną przez pedagogów rzeczywistość wychowawczą. W konsekwencji mają doprowadzić do korekty osobowości wychowanka, a następnie utrwalenia zaszczerpionych w nim zmian.

Istotnym elementem osobowości nauczyciela-wychowawcy, niezbędnym w skutecznym oddziaływaniu, jest jego autorytet. Nauczyciel posiada nie tylko formalnie powierzoną mu władzę, ale również stanowi niedościgniony dla swojego ucznia model oraz cel z którym winien się identyfikować. Tym sposobem nauczyciel własnym przykładem w istotny sposób kształtuje osobowość swych uczniów nawet wówczas, gdy z pozoru wydaje się, że nie ma to miejsca. Powodem zachodzącego tu zjawiska jest występowanie autorytetu.

Termin autorytet jest pojęciem powszechnie znanym i używanym. Literatura bardzo obszernie przedstawia jego znaczenie. K. Sośnicki wskazuje, że przez autorytet należy rozumieć taki stosunek między dwiema osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej (Badura, 1958). W autorytecie wyróżniamy, więc dwa przeciwstawne obiekty: stronę wartości i stronę podporządkowania, co warunkuje jego społeczny charakter. Strona wartości tkwi w osobie, o której mówimy, że ma autorytet, natomiast strona podporządkowania zawiera się w osobach, które ulegają wpływowi wychowawczym. Autorytet w znaczeniu pedagogicznym to wpływ wychowawczy osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia społecznego. Autorytet wynika z takich cech osobowości

wychowawcy, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku danej społeczności i sukcesów pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Rozważając pojęcie autorytetu w dotychczasowej literaturze odnajdujemy szereg jego podziałów. Czytamy wówczas o autorytecie intelektualnym, moralnym, wyzwalającym, ujarzmiającym, czy w końcu wewnętrznym i zewnętrznym. Aspekt intelektualny omawianego pojęcia dotyczy wiedzy i specjalności zawodowej; moralny – odnosi się do norm i zasad postępowania wychowawczego wobec uczniów; wyzwalający – polega na łatwym wyzwaniu energii twórczej, mobilizacji do działania; wytrwałości w dążeniu do celu, realizacji zainteresowań, chęci osiągnięcia sukcesu w podejmowanych czynnościach i zachowaniach, zapału do czegoś; ujarzmiający – wyzwala u uczniów poczucie przymusu, bunt, łatwą rezygnację z zamierzonych celów, niechęć do działania, strach i obawę przed nauczycielem. W przypadku wewnętrznego autorytetu nauczyciela, uczniowie dobrowolnie mu się podporządkowują i wysoko cenią jego właściwości osobowe. W zachowaniu uczniów można zauważyć uznanie, podziw, życzliwość, chęć współdziałania. W przypadku autorytetu zewnętrznego wygląda to odmiennie. Uczniowie podporządkowują się nie z wewnętrznego przekonania, ale z obawy, strachu, obowiązku, w wyniku polecenia. Wskazuje to na podporządkowanie wymuszone, które nie zdaje egzaminu w procesie wychowania.

H. Machel (2003) zagadnienie autorytetu interpretuje w ten sposób, iż pod jego pojęciem należy rozumieć spostrzeżoną przez wychowanka właściwość lub syndrom właściwości wychowawcy, na skutek których staje się on osobą odniesienia dla wychowanka, co powoduje, że jest on skłonny uwzględniać jego sugestie, opinie lub rady w sterowaniu swoim zachowaniem. Ponadto rozróżnia podział autorytetu na formalny i nieformalny. Ten pierwszy skłania do podporządkowania się ze względu na zajmowaną w hierarchii pozycję. Z kolei drugi – nieformalny – warunkuje dobry kontakt z wychowankami i wzbudza w nich zaufanie do personelu (Machel, 2003).

Na wagę relacji w układzie nauczyciel-uczeń, jako emocjonalnego uwarunkowania autorytetu, zwraca uwagę E. Badura (Badura, 1958). W swojej teorii nawiązuje do opisywanych przez Newcomba charakterystycznych stosunków zachodzących między matką, a dzieckiem (Converse, Newcomb, Turner, 1970). Analogicznym efektem obu porównań są realizowane, zarówno przez nauczyciela wobec ucznia, jak i matki wobec dziecka formy opieki i nauczania.

III.3. Czynniki lokujące się w obrębie treści i metodyki przekazu między osobą resocjalizowaną a resocjalizującą

Wychowanie resocjalizujące jednostek niedostosowanych społecznie jest procesem celowym oraz zaplanowanym. W związku z tym wymaga przemyślanego działania ze strony pedagogów, jak również znajomości przez nich konkretnych narzędzi, którymi winni się posługiwać, aby osiągnąć założone sobie cele wychowawcze. Ogół tych działań nazywa się metodyką. Jak wyjaśnia Kopalński (1990), przez metodykę rozumie się

szczegółowe normy postępowania właściwe danej nauce. W przypadku omawianych w tym opracowaniu zagadnień będzie to metodyka wychowania resocjalizującego.

Według Węglińskiego (2004) metodyka wychowania określa sposoby i formy konsekwentnego postępowania, którego wynikiem ma zostać osiągnięcie zakładanych rezultatów wychowawczych. Z kolei rezultatami, efektami wychowania resocjalizującego jest osiągnięcie celów tegoż oddziaływania, zatem poprzez realizację działań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych wdrożenie wychowanka do zaakceptowania i przestrzegania norm społecznych, a następnie utrwalenie nabytych kompetencji.

Metodyka jest zapewne podstawowym zagadnieniem w działalności resocjalizacyjnej jako, że jej charakter jest wyraźnie praktyczny, który znajduje swoje podłoże w opracowanej wcześniej teorii wychowania. Zatem resocjalizacja, jako nauka stosowana zawiera klarowny zbiór środków, jakimi może się posługiwać podczas wdrażania jej w życie. Nie ma tu miejsca na przypadkowość. Dobry pedagog winien znać i potrafić korzystać z zakresu możliwości, które pozwolą mu zrealizować postulowane cele. Naturalnie nie sposób wyodrębnić wszystkich istniejących metod, ponieważ obszar ten pozostaje zbiorem otwartym, który zawiera wiele możliwości działania.

Górski (1985) porównuje go do stworzenia listy wszystkich liczb, z której można było wybrać tę akurat potrzebną. Owa mnogość zależy przecież od indywidualnych cech wychowanka, specyfiki sytuacji wychowawczych, zadań i celów wychowawczych, możliwości osobistych wychowawcy, czy w końcu od wszystkich innych elementów rzeczywistości wychowawczej.

Wszelkie działania resocjalizacyjne, ujmując w nie bogatą metodykę przedmiotu, aby były skuteczne, muszą łączyć się z profesjonalną diagnozą, jako elementem poprzedzającym wszelkie działania zaradcze. Wskazuje na to Ostrowska (2008), zakładając, że: „Efektywne oddziaływanie resocjalizacyjne jest możliwe tylko wtedy, gdy u jego podstaw leży prawidłowe rozpoznanie przyczyn wewnętrznych (psychofizycznych, duchowych) i zewnętrznych (środowiskowych)”.

Według Stanika (2008) diagnoza obejmuje rozpoznanie wszelkich stanów rzeczy i ich tendencji rozwojowych, bądź inwolucyjnych na podstawie znajomości objawów oraz leżących u ich podłoża prawidłowości i mechanizmów rządzących zmianami interesującego nas fragmentu rzeczywistości.

Pytka (2005) diagnozę definiuje jako rozpoznanie interesującego stanu rzeczy, co do którego istnieje ewentualność postępowania interwencyjnego, np. poprzez sporządzenie tzw. diagnoz cząstkowych dotyczących genezy, funkcji, fazy, struktury czy prognozy zjawiska.

Wnikliwej analizy zagadnień diagnozy resocjalizacyjnej dokonuje Wysocka (2008), w ocenie której pełni ona funkcję uzyskania wielowymiarowego obrazu funkcjonowania jednostki we wszystkich jej sferach (poznawczo-intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej, społeczno-kulturowej i behawioralnej) i właściwości jej

środowiska życia, dokonywanych w perspektywie rozwojowej (przeszłości, teraźniejszości, przyszłości). Wskazuje jednocześnie, że winna przebiegać w czterech podstawowych etapach:

1. Pierwszy etap ma na celu określenie stanu rzeczy, jaki zastajemy. Powinien dotyczyć zarówno sfery dysfunkcji, jak i mocnych stron jednostki. Dokonujemy tutaj opisu sytuacji wychowawczej, a zarazem szeroko pojętej analizy osobowościowej pod względem funkcjonowania nieletniego. Istotne jest, aby ten etap był wykonany rzetelnie pod względem analizy wszelkich możliwych materiałów mogących dostarczyć informacje pomocne w formułowaniu charakterystyki badanego. Podsumowaniem tego etapu jest konkluzja dotycząca konieczności zastosowania bądź wstrzymania się od interwencji.
2. Drugi etap diagnozowania (diagnoza projektująca) polega na sformułowaniu hipotez i postulatów stanowiących podstawę podjęcia decyzji o kierunku i zakresie planowanych działań naprawczych (strategiach, procedurach i metodach czynności korekcyjnych).
3. W kolejnym etapie diagnozy – kontrolującej przebieg oddziaływań – dokonuje się weryfikacji oceny warunków procesu oddziaływań korekcyjnych poprzez analizę czynników sytuacyjnych i osobowych mających potencjalnie wpływ na przebieg zaprojektowanego programu naprawczego (cechy osobowe kompetencje wychowawcy, wpływ grupy, relacje interpersonalne, funkcjonowanie instytucji i inne).
4. W ostatecznym etapie diagnozy (efektów) dokonuje się sprawdzenia prawidłowości dokonanych informacji diagnostycznych, założeń i rozwiązań resocjalizacyjnych. Weryfikuje, więc za pomocą powtórnej analizy stanu faktycznego, te same elementy, co we wcześniejszych stadiach, osiągnięte cele – porównanie stanu wyjściowego ze stanem postulowanym.

III.4. Czynniki lokujące się po stronie środowiska

W resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie nie sposób pominąć wpływu środowiska. Szczególny nacisk kładzie na nie stosunkowo młoda z myśli resocjalizacyjnych – edukacja inkluzyjna. Swe źródła wywodzi z pedagogiki rewalidacyjnej i doskonale odnajduje się na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej. Założenia tego nurtu wiążą się ściśle z reintegracją, włączaniem społecznym oraz destygmatyzowaniem. Ideą edukacji inkluzyjnej jest przygotowanie i organizacja środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania, zmarginalizowanych oraz przestępców (Pytka, 2010). Należy przez to rozumieć przygotowanie nie tylko, szeroko rozumianej kadry pedagogicznej, innych pracowników zajmujących się niedostosowanymi społecznie, ale także środowiska do którego ma powrócić korygowana jednostka. W ten sposób inkluzyja, czy innymi słowy teoria włączania społecznego jest antynomią teorii wykluczenia społecznego, tj. ekskluzji. Efektem działań inkluzyjnych winna być

zmiana interakcji społecznych i wymiarów tożsamości osobowej jednostek niedostosowanych. Chodzi o to, aby dzięki działaniom zmierzającym do aktywnego udziału w różnych obszarach życia społecznego umożliwić nieprzystosowanym funkcjonowanie w postaci pełnoprawnego członka społeczności.

Pomyślnie włączenie społeczne jest podyktowane obszarami związanymi z czynnikami tkwiącymi w środowisku włączającym, z kompetencjami osób, które z racji zawodowych pracują z osobami niedostosowanymi społecznie oraz związanymi z uwarunkowaniami samej osoby włączanej (Fidelus, 2011).

Pierwszy z wymienionych, związany ze środowiskiem włączającym dotyczy udziału społeczeństwa. Od jego postaw, reakcji i działań uzależniony jest efekt resocjalizacji inkluzyjnej. W tym celu należy zadbać o świadomość społeczeństwa, zwłaszcza tych osób pozostających w bezpośrednim kontakcie z niedostosowanymi społecznie, jak i pracowników zajmujących się zagadnieniami resocjalizacji. W pracy z wykojezonymi należy bazować na ich mocnych stronach, patrzeć na nich przez pryzmat możliwości i potencjałów. Odrzucić uprzedzenia, nie ulegać stygmatyzacji.

Osoby, które z racji zawodowych pracują z osobami niedostosowanymi społecznie winny posiadać następujące umiejętności:

- diagnozowania z uwzględnieniem potencjału jednostki niedostosowanej, na których można oprzeć proces resocjalizacji,
- rozwiązywania trudności w pracy resocjalizacyjnej oraz określenia, jakie sfery umiejętności wymagają usprawnienia,
- kształtowania u wychowanka wewnętrznej motywacji do zmian prospołecznych,
- współpracy z podopiecznym, z naciskiem na docenianie pozytywnych form jego zachowania,
- znajomość relacji rodzinnych i środowiska lokalnego, w którym przebywa podopieczny w celach nawiązywania kontaktów zarówno z rodziną, jak i instytucjami pomocowymi,
- inicjowania działań integrujących wszystkich członków danego środowiska lokalnego, w którym odbywa się włączanie podopiecznego.

Ostatni z podanych obszarów, związany z uwarunkowaniami osoby przywracanej społeczeństwu, odnosi się do takich elementów jak wiara we własne możliwości, właściwy poziom samooceny, samokontroli, niski poziom lęku psychicznego, umiejętność rozwiązywania problemów, cierpliwość, wytrwałość, poczucie sensu życia. W tym kontekście należy dążyć do przedefiniowania u podopiecznego obrazu siebie i własnej roli w społeczeństwie. Ogromną rolę odgrywa tu praca resocjalizacyjna wspierająca rozwój struktur poznawczych i twórczych, gdzie konieczne jest wsparcie i reakcje społeczne potwierdzające przeobrażenia w funkcjonowaniu i realizacji nowo zdefiniowanych ról

społecznych. Tyczy się to problemu związanego z poczuciem tożsamości niedostosowanych, a co za tym idzie możliwości kreowania jej na nowo. Sprzyjają temu włączające postawy społeczne, takie jak akceptacja czy wsparcie.

Tak przedstawiona pokrótce resocjalizacja inkluzyjna winna być daleka od marginalizacji i wykluczenia społecznego. Nie powinna bazować na deficytach osób niedostosowanych, a na działaniach wzmacniających, budujących, inspirujących. Jednostkom wymagającym pomocy, należy udzielić stosownego wsparcia poprzez zaspokojenie jej potrzeb prowadzących do właściwej aklimatyzacji w warunkach środowiska społecznego. Dopiero taka droga spowoduje dekonstrukcję dotychczasowych schematów poznawczo-emocjonalnych osób niedostosowanych społecznie. W tym jednak celu niezbędna jest współpraca szeroko pojmowanego środowiska społecznego, w którym ten proces się odbywa i prowadzi do, jak to nazywa Pytko (2010), elementu docelowego działań inkluzyjnych „nowego ładu”.

Zakończenie

Nie sposób odmówić słuszności tezie Konopczyńskiego (2015), że:

Uzasadnienia merytorycznej potrzeby pogłębionej analizy założeń teleologicznych pedagogiki resocjalizacyjnej oraz form i metod jej oddziaływania wydają się w chwili obecnej bezdyskusyjne i pozostają poza wszelkimi wątpliwościami. Stajemy oto bowiem przed odpowiedzialnością na zasadnicze pytania dotyczące samej współczesnej teoretycznej istoty formuły resocjalizacji i jej aplikacyjnych, praktycznych wymiarów w zmieniającej się na naszych oczach rzeczywistości kulturowo-społecznej, w którą wkomponowany jest już mocno przestarzały formalno-prawny system rozwiązań organizacyjno-instytucjonalnych.

Nie dziw jednak, że tak jest, ponieważ rzeczywistość wychowawcza w ogóle, a ta specjalna (resocjalizacyjna) w szczególności, jest niezwykle skomplikowana i zawiła. Wynika to z niebywalej złożoności problemów, w które jest uwikłana. Osoba niedostosowana społecznie, jak i każdy człowiek niewykraczający poza obszar norm społecznych stanowi wypadkową swojej historii oraz warunków egzystencji. By zrozumieć i wyjaśnić proces odchodzenia od przestępczości, należy zgłębić się w jego procesy wewnętrzne, uwzględnić kontekst psycho-społeczny i kulturowy, a przy tym wszystkim zachować zasady metodologicznego poznania opartych na weryfikowalnych i rzetelnych narzędziach. Aż prosi się tutaj zastosowanie takich metod pomiaru jak badania eksperymentalne i porównywanie wyników grup eksperymentalnych z grupą kontrolną złożoną z podobnych podopiecznych przebywających pod opieką wychowawców o jednorodnych kwalifikacjach (Brzeziński, 1996). Może wówczas, przy zastosowaniu prawideł ekonomii i statystyki w naukach społecznych zażegany zostanie nader częsty dyskurs manifestujący o kryzysie pedagogiki resocjalizacyjnej. Odrzucone zostaną pseudofakty w pseudonauce, bo ta właściwa – nauka – (o)broni się przecież sama.

BIBLIOGRAFIA

1. Andrews, D.A., Bonta, J. (2007). *Risk-need-responsivity model for offender. Assessment and rehabilitation*. Ottawa: Public Safety Canada.
2. Andrews D.A., Bonta J. (2010). *The psychology of criminal conduct*. New Providence: LexisNexis Group.
3. Andrews, D.A., Zinger I., Hoge R.D., Bonta J., Gendreau P., Cullen F.T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically-relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28(2), 369–404.
4. Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa WSiP.
5. Barczykowska, A. (2011). Podejście kognitywno-behawioralne w pracy penitencjarnej i postpenitencjarnej (na przykładzie wybranych programów korekcyjnych stosowanych w USA). *Probacja*, 2, 87–113.
6. Barczykowska, A., Dzierżyńska, S. (2012). Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych. *Resocjalizacja Polska*, 3, 263–276.
7. Barczykowska, A., Muskała, M. (2012). „*Transition from Prison to the Community Model*” jako przykład zastosowania podejścia multiagencyjnego w zakresie wsparcia procesu re-adaptacji osób opuszczających zakłady karne. Poznań: Wydawn. UAM.
8. Bielicki, E. (2005). *Z problematyki resocjalizacyjnej*. Bydgoszcz: Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy.
9. Blumstein, A., Cohen, J. (1987). Characterizing Criminal Careers, *Science*, 237, 985–991.
10. Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa PWN.
11. Czapów, Cz. (1962). *Młodzież a przestępstwo*. Warszawa: PWN.
12. Czapów, Cz., Jedlewska S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.
13. Feynman, R.P. (1999). *Przyjemność poznania. Zbiór najciekawszych, krótkich wypowiedzi Richarda Feynmana*. Warszawa Prószyński i Spółka.
14. Fidelus, A. (2011). W stronę resocjalizacji inkluzyjnej. *Probacja*, 2, 70–86.
15. Gierowski, J.K. (2005). Czynniki ryzyka i opiniowanie przemocy u adolescentów, *Farmakoterapia w Psychiatrii i Neurologii*, 2, 117.
16. Gierowski, J.K. (2014). Uwagi psychologa sądowego o możliwościach opiniowania o stopniu zagrożenia u osób objętych ustawą z 22 listopada 2013 r. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 82, 94.
17. Gierowski, J.K., Haś, A. (2007). Konfiguracja czynników ryzyka, wybrane cechy osobowości i funkcjonowanie nieletnich w zakładzie karnym. W: M. Stanik (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania i mechanizmy kryminogenezy a zachowania paraprzestępcze i przestępcze* (s. 189–208). Warszawa: Kamandor.
18. Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek w praktyce szkolnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
19. Konopczyński, M. (2015). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
20. Konopczyński, M. (2012). Pytania, pytania, pytania..., wywiad przeprowadzony przez Agatę Pilarzką-Jakubczak. *Forum Penitencjarne*, 9, 14.
21. Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: PWN.
22. Kotarbiński, T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa: Ossolineum.
23. Kopaliński, W. (1990). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
24. Kryśka-Łabuć, I. (1990). Diagnostyka w wychowaniu resocjalizującym. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy – Studia Psychologiczne*, 7.
25. Machel, H. (2003). *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo ARCHE.
26. Machel, H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*. Gdańsk: Wydawn. Uniwersytetu Gdańskiego.

27. Marczak, M. (red.) (2009). *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków: Impuls.
28. Migdał, J. (2008). Resocjalizacja skazanych – utopia czy perspektywiczne wyznanie, *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 61.
29. Mościcka, L. (1985). Wpływ osobowości wychowawców na ich oddziaływania wychowawcze. W: K. Pospiszyl (red.). *W poszukiwaniu systemów wychowawczych placówek resocjalizujących dla młodzieży*. Warszawa.
30. Muskała, M. (2012). Amerykańskie i angielskie wzory strategii awersyjnych. *Studia Edukacyjne*, 21.
31. Muskała, M. (2017). „Odstąpienie od przestępczości” w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Poznań: Wydawnictwo UAM.
32. Muskała, M. (2010). Skazani na brak sukcesu? Reprodukacja wykluczenia społecznego w świetle koncepcji Pierre’a Bourdieu. W: D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodzież i sukces życiowy* (s. 185–222). Kraków.
33. Muskała, M. (2006). *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
34. Muskała, M. (2011). Zakłady poprawcze readaptacyjne – nowa szansa readaptacji? *Probacja*, 2.
35. Newcomb, T., Turner, R., Converse, P. (1970). *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa.
36. Opora, R. (2010). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wyd. UG.
37. Opora, R. (2010). Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności. *Resocjalizacja Polska*, 1.
38. Opora, R. (2010). *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
39. Opora, R. (2006). *Rola sędziów i kuratorów sądowych w resocjalizacji nieletnich*. Gdańsk: Wyd. UG.
40. Opora, R. (2014). Warunki pomyślnej implementacji oddziaływań resocjalizacyjnych, W: P. Stępiak (red.), *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*. Kalisz–Poznań.
41. Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
42. Poels, V. (2005). *Risk assessment of recidivism of violent and sexual female offenders*. Rotor.
43. Pratt, T.C., Gau, J.M., Franklin, T.W. (2011). *Key Ideas in Criminology and Criminal Justice*. Chicago: SAGE Publications, Inc.
44. Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
45. Pytka, L. (2010). Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim. Wczoraj, dziś, jutro? *Resocjalizacja Polska*, 1.
46. Pytka, L. (1986). *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
47. Sobczak, S. (2008). Cele resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1. Warszawa: PWN.
48. Sośnicki, K. (1958). Autorytet a wychowanie. *Nowa Szkoła*, 10,
49. Sztuka, M. (2017). Resocjalizacja oparta na faktach. W: I. Mudrecka (red.), *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*. Warszawa.
50. Urban, B., Stanik, J.M. (red.). (2008). *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t.1 i 2. Warszawa: PWN.
51. Węgliński, A. (2004). *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.

52. Witkowski, T. (2013). *Zakazana psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Bez Maski.
53. Włodarczyk-Madejska, J. (2020). Efektywność środków izolacyjnych orzekanych wobec nieletnich. *Prawo w działaniu*, 43, 172–210.
54. Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.