

# REALIZACJA ZADAŃ ROZWOJOWYCH PRZEZ MŁODZIEŻ NIEPRZYSTOSOWANĄ SPOŁECZNIE

MARTA POREMBSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Wprowadzenie

Zgodnie z podejściem interakcyjnym w pedagogice resocjalizacyjnej, wyjaśnienie ludzkiego zachowania objawia się przez odwołanie do pojęcia podstawowego, jakim jest interakcja. Jest ona procesem interpretatywnym, w którym istotą jest jakość stosunków międzyludzkich. Interakcja, którą można nazwać pozytywną dla procesu resocjalizacji, zajdzie wówczas, gdy pod jej wpływem podopieczny włączy się w kulturę, jej wartości, przekonania i normy (Karaszewska, Silecka, 2011, s. 531).

Lesław Pytka (2005) zauważa, że człowiek jako istota społeczna może „eksponować” swoją społeczność w rozmaity sposób, stając się jednostką prospołeczną lub też antyspołeczną. Interakcja jest bowiem konstruowana, a nie wyzwalana. Oznacza to, że ludzie konstruują swoje działania w trakcie ich wykonywania, a nie reagują mechanicznie na zewnętrzne bodźce czy wewnętrzne potrzeby. W procesie socjalizacji człowiek nabywa kulturowych treści i pełni w swoim środowisku różne role. Stąd też postulat zwolenników podejścia interakcyjnego, aby wyjaśniając zachowania, ich motywy – odwoływać się do kwestii związanych z rozwojem człowieka, jego stadiami i problemami adaptacyjnymi.

Jan M. Stanik (2007) zwraca uwagę, że większość z przedstawianych w literaturze przedmiotu ujęć niedostosowania społecznego jest w zasadniczym stopniu związana z adaptacyjno-społecznym nurtem badawczym, w którym jako punkt wyjścia przyjmuje się wzory społeczne, tj. pewne ustalone schematy zachowań obowiązujące członków określonej zbiorowości. Zachowania odbiegające od tych wzorców są traktowane jako dezadaptacyjne, tzn. stanowią przejawy wadliwych czy szkodliwych zachowań społecznych. Zdaniem autora w wyjaśnianiu przyczyn niedostosowania społecznego pomijane są dwa istotne obszary uwarunkowań psychologicznych, tzn. sytuacja i jej wpływ

na funkcjonowanie człowieka oraz „własna aktywność” jednostki jako spontaniczny przejaw jej autonomizującej się osobowości (za: Kucharewicz, 2008, s. 19).

Brunon Hołyst (1991) podkreśla, że nie tylko otoczenie oddziałuje na jednostkę i wywołuje zmiany w jej zachowaniu, lecz także człowiek w procesie zaspokajania swoich potrzeb psychicznych przekształca środowisko, w którym żyje. Zatem problem przystosowania człowieka do otoczenia społecznego powinno się rozpatrywać w kategoriach wzajemnej interakcji i wynikających z niej zmian.

Zadania rozwojowe jako specyficzne oczekiwania wobec jednostki są wymaganiami społecznymi, którym każda osoba nadaje indywidualną treść. Zdaniem Aliny Szczurek-Boruty (2007, s. 57–58), struktura potrzeb i interesów jednostki, a także jej kompetencje do działania nie muszą być zgodne ze szczególnymi, określonymi instytucjonalnie i organizacyjnie oczekiwaniami społeczeństwa. Osiągnięcie rzeczywistej koordynacji polega na aktywnym przekształcaniu napięć, które nieuchronnie pojawiają się jako efekt braku harmonii pomiędzy jednostkowymi potrzebami, społecznymi wymogami a kompetencjami działania człowieka.

Analizując zaburzenia kształtowania się pojęcia „ja” w kontekście przystosowania indywidualnego jednostki, Piotr Gindrich (2007, s. 66) zwraca uwagę, że osoby niedostosowane społecznie mogą w sposób niepomyślny rozwiązywać poszczególne kryzysy (zgodnie z koncepcją Eriksona) na danych etapach rozwojowych.

Okres dorastania to specyficzny etap w życiu człowieka, charakteryzujący się ilościowo-jakościowymi przemianami rozwojowymi. Irena Obuchowska (1996) podkreśla, że jest to czas szczególnej wrażliwości i gotowości do zdobywania nowych doświadczeń. Młodzież musi podołać gwałtownym zmianom i zrealizować wiele nowych zadań rozwojowych związanych z wchodzeniem w świat ludzi dorosłych.

Jak zauważa Iwona Grzegorzewska (2011), czas rozwojowych przemian występujących w fazie młodzieńczej wyznacza kierunek badań empirycznych. Naukowcy szukają m.in. odpowiedzi na pytania, w jaki sposób normatywne zadania rozwojowe mogą powodować zmianę kierunku ścieżek pośredniczących i modyfikujących w dynamicznym modelu wrodzonej podatności na stres oraz czy czas podejmowania zadań rozwojowych wpływa na pojawianie się problemów u młodzieży (Grzegorzewska, 2011, s. 58).

Zgodnie z teorią Roberta Havighursta (1981), w większości społeczeństw istnieją ramy czasowe przeznaczone na realizację przez jednostkę różnorodnych celów (zadań rozwojowych). Ich realizacja prowadzi do przystosowania jednostki, osobistego zadowolenia oraz poczucia sukcesu w następnych zadaniach. Owo powodzenie wiąże się z momentem wyuczalności, czyli chwilą całkowitego przygotowania jednostki pod względem biologicznym, motywacyjnym i kulturowym do wypełnienia określonych zadań. Havighurst (1981, s. 2) szczególnie podkreśla przystosowawczy charakter zadań, a obrazując ich sposób realizowania odnosi się do procesów uczenia się. Według autora wzór uczenia się nie jest jedną, długą, znużającą wspinaczką, w której codziennie uczymy się czegoś nowego, ale składa się z wygórowanych miejsc, gdzie wysiłek uczenia się jest bezwzględny, a następnie przechodzi w fazę *plateau*, kiedy jednostka może przyspieszyć wzdłuż prawie bez wysiłku.

Zadania wymieniane przez Havighursta obejmują zasięgiem wszystkie sfery funkcjonowania człowieka. Dzięki uwzględnieniu wpływu (1) środowiska zewnętrznego – społeczeństwa i wymagań kultury (wymiar społeczny) oraz (2) wewnętrznego – zmian biologicznych i preferowanych wartości i aspiracji (wymiar biologiczny i duchowy), zmiany zachodzące w jednostce w czasie realizacji zadania również są bardzo złożone. Zmianom ulega zarówno zachowanie, przetwarzanie odbieranych informacji, sposób organizacji osobowości, jak i relacje jednostki z otoczeniem (Szczurek-Boruta, 2007).

Wyjątkowo znaczącą wagę otoczenia społecznego dla zjawiska przystosowania jednostki podkreśla Natalia Han-Ilgiewicz (1971). Uznaje ona adaptację za proces dynamiczny, polegający na wzajemnych interakcjach między jednostką a środowiskiem społecznym. Autorka rozpatruje zagadnienie „niedostosowania społecznego” w kontekście „dostosowania się” jednostki do konkretnych komponentów, składających się na jej otoczenie społeczne i wpływających na jej funkcjonowanie. Uwzględnia przy tym: nieumiejętność akomodacji (niedostosowanie do warunków), niezdolność asymilacji (niedostosowanie do ludzi), braki w zakresie akceptacji norm (niedostosowanie do norm), nieumiejętność identyfikacji z wartościami (niedostosowanie do wybranych przez jednostkę wartości i celów obowiązujących w społeczeństwie) (Han-Ilgiewicz, 1971, s. 37). Zdaniem autorki umiejętność dostosowania się w wymienionych zakresach stanowią o prawidłowym rozkwicie osobowości, natomiast niespełnienie ich powoduje zaburzony rozwój człowieka, nazywany społecznym niedostosowaniem.

Wypełnianie zadań rozwojowych sprzyja harmonijnemu włączaniu się w życie społeczeństwa. Niepowodzenia w realizacji zadań przewidzianych dla dorastających osób powodują trudności w efektywnym, satysfakcjonującym dla siebie i innych, funkcjonowaniu w grupie i społeczeństwie jako całości. Osiągnięcie celów i zadań rozwojowych jest podstawą płynnego przejścia do następnego okresu rozwojowego (Zakrzewski, 1991; Brzezińska, 2004).

Zdzisław Majchrzyk (2001, s. 99) podkreśla, że niepomyślna realizacja zadań rozwojowych pozbawia jednostkę wiary we własne siły, przekonania o własnym sprawstwie oraz utwierdza w poczuciu niskiej wartości, co kształtuje pesymizm w przewidywaniu własnej przyszłości. W odniesieniu do młodzieży nieprzystosowanej społecznie przeświadczenie o kontroli nad własną przyszłością nabiera szczególnego znaczenia, gdyż determinuje ono ocenę szans w radzeniu sobie z antycypowanymi problemami rozwojowymi, zgodnie ze społecznie cenionymi normami i wartościami.

Aniela Popielarska (2000) wśród zaburzeń zachowania okresu adolescencji wymienia grupę zaburzeń związanych z trudnościami w realizacji zadań rozwojowych. Autorka podkreśla, że szczególne znaczenie w etiologii zachowań o charakterze przestępczym dzieci i młodzieży mają te zaburzenia, które zaczynają się w dzieciństwie, zaostrzają się w okresie dojrzewania i trwają nadal w okresie dorosłości.

Wielu autorów twierdzi, że zadania rozwojowe są powiązane ze sobą i wzajemnie zależne (Havighurst, 1953; Erikson, 1968; Levinson, 1986; Obuchowska 1982, Smoleńska 1993; Drwał, 1993; Brzezińska, 2000). Opanowanie zadań rozwojowych

kolejnych faz życia oznacza zarazem osiągnięcie właściwego dla danej fazy przystosowania społecznego i psychicznego.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że niewiele jest doniesień na temat realizacji zadań rozwojowych przez młodzież nieprzystosowaną społecznie. Irena Budrewicz (1999), prowadząc badania w tym obszarze wśród dziewcząt z zakładu poprawczego i schroniska dla nieletnich w Koronowie, założyła, że u nieletnich występują pewne ograniczenia szans rozwojowych, a formy realizacji poszczególnych zadań rozwojowych badanych dziewcząt są nieakceptowane społecznie. Wyniki badań autorki wskazały, że nieletnie dziewczęta – wychowanki instytucji resocjalizujących, były opóźnione w realizacji zadań rozwojowych okresu dorastania w porównaniu do swoich rówieśniczek – uczennic szkoły odzieżowej. Jednakże w odniesieniu do poszczególnych zadań okazało się, że nieletnie dziewczęta znacznie niżej, niż ich rówieśniczki oceniają własne osiągnięcia w zakresie realizacji tych zadań. Szczegółowe analizy podjęte przez Budrewicz wykazały, że żadna z badanych nieletnich dziewcząt nie zdobyła (przed umieszczeniem w placówce) poziomu wykształcenia, które powinna osiągnąć w tym wieku zgodnie z wymaganiami obowiązku szkolnego (opóźnienie szkolne sięgało od jednego roku do lat pięciu). Badana młodzież z obu grup w tym samym stopniu i najbardziej spośród innych zadań zaawansowana była w realizacji zadania związanego z posiadaniem bliskich przyjaciół i przynależnością do grupy rówieśników. Uzyskane przez autorkę dane empiryczne sygnalizują, że istotnym czynnikiem ułatwiającym podejmowanie i realizację zadań rozwojowych, stosownie do płci i wieku jest wsparcie rodzicielskie. Ważną rolę wychowawczą pełni również szkoła, gdzie odpowiednio zorganizowane zajęcia, np. z wychowania fizycznego, edukacji seksualnej czy przygotowania do życia w rodzinie, mogą dostarczyć odpowiednich warunków dla realizacji zadań rozwojowych (Budrewicz, 1999).

Badania nad stanem wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież nieprzystosowaną społecznie są również przedmiotem analiz prowadzonych przez Stanika (2007). Autor zwraca uwagę, że w przypadku nieletnich proces podmiotowego kształtowania się i realizacji zadań rozwojowych jest znacznie utrudniony. Na początku z powodu złych warunków opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie, a następnie w rezultacie wpływu dewiacyjnych grup podkulturowych oddziałujących na jednostkę szczególnie intensywnie w fazie rozwojowej, tj. adolescencji. W wyniku takich interakcji socjalizacyjnych u adolescenta powstaje stan anomii podmiotowej, ujawniający się m.in. w wadliwej strukturze jego osobistych zadań rozwojowych, które można i należy poddać diagnozie psychologiczno-pedagogicznej (tamże, s. 195). Badacz podkreśla, że trafne zdiagnozowanie poziomu rozwoju i realizacji zadań rozwojowych u nieletniego stanowi ważny wymóg w rozpoznawaniu parcjalnych opóźnień czy wręcz autonomizujących się standardów regulacyjnych – generujących dewiacyjny czy (i) asocjalny zespół skryptów składających się na niedostosowany społecznie styl życia nieletniego (za: Kucharewicz, 2008, s. 31).

Stanik (2013) wskazuje, że większość badaczy podejmujących problematykę asocjalności nieletnich objektem swoich rozważań czyni adolescenta w normie rozwojowej,

wszelkie odchylenia i przejawy zaburzeń w zachowaniu stanowią zaś tylko tło badawcze. W swojej koncepcji badacz podkreśla, że w diagnozowaniu niedostosowania społecznego nieletnich (w tym jego fragmencie, w którym zajmujemy się rozwojem i realizacją osobistych zadań rozwojowych, tzw. OZR adolescenta) ważne poznawczo jest ustalenie poziomu dwojakiego rodzaju wskaźników. Po pierwsze, oszacowanie poziomu rozwoju OZR i ustalenie odchylenia (różnicy) między uzyskanym w pomiarze wynikiem a normą rozwojową dla danego wieku adolescenta (nieletniego). Po drugie, rozpoznanie syndromologiczne, polegające na wykazaniu, jakie konfiguracje opóźnień rozwojowych w zakresie OZR pojawiają się u danego nieletniego. Te właśnie dwa ustalenia diagnostyczne powinny mieć bezpośrednie i bardzo istotne (dla celów resocjalizacyjno-korekcyjnych) znaczenie w konstruowaniu zindywidualizowanych programów oddziaływań psychopedagogicznych ukierunkowanych na ich poprawę (Stanik, 2007, s. 196).

W prezentowanym projekcie badawczym podjęto próbę rozpoznania stanu wypełniania zadań rozwojowych w deklaracjach młodzieży nieprzystosowanej społecznie, tj. nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych oraz socjoterapeutycznych.

### Przebieg badań

Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie deklarowanej przez młodzież nieprzystosowaną społecznie realizacji zadań rozwojowych oraz uwarunkowań ich wypełniania. Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego tekstu, zaprezentowane zostaną jedynie wybrane wyniki badań empirycznych.

Badania przeprowadzono wśród wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz młodzieżowych ośrodków socjoterapii, znajdujących się na terenie województwa mazowieckiego. Wzięło w nich udział 45 dziewcząt oraz 100 chłopców w wieku od 14 do 17 lat. W badaniach wzięła udział mniejsza liczba dziewcząt w porównaniu z chłopcami, co jest spowodowane niższym udziałem procentowym dziewcząt w ogólnej liczbie orzeczeń sądowych wydawanych w Polsce wobec nieletnich.

Analiza danych dotyczących czynów karalnych wśród nieletnich na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, wyraźnie wskazuje na ogólny wzrost orzeczeń sądów rodzinnych wobec nieletnich dziewcząt. Jednakże udział kobiet na tle ogólnej przestępczości pokazuje, że dominującą grupą sprawców ze względu na płeć są mężczyźni i nieletni chłopcy. Nie ma takiego kraju na świecie, w którym wskaźniki przestępczości kobiet i nieletnich dziewcząt osiągałyby poziom 40–50% przestępczości całkowitej (Biel, 2009, s. 51).

Badania zostały przeprowadzone za pomocą Kwestionariusza Zadań Rozwojowych (KZR) autorstwa Aliny Szczurek-Boruty (2007) oraz autorskiego kwestionariusza biograficznego, zastosowanego w celu pozyskania danych formalnych dotyczących osób badanych. Młodzież została poddana badaniom po wcześniejszym uzyskaniu zgody dyrektora danej placówki oraz rodziców (w przypadku możliwości skontaktowania się z nimi). Przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariuszy nieletni zostali poinformowani o całej procedurze, ze szczególnym uwzględnieniem dobrowolności i anonimowości przeprowadzanych badań.

W trakcie przygotowań do realizacji projektu zauważono, że podejmowane zadanie wymaga bardziej wnikliwego rozpoznania ze szczególnym odwołaniem do subiektywnych refleksji młodzieży nieprzystosowanej społecznie i jej doświadczeń życiowych. Dlatego uznano, że niezwykle istotnym uzupełnieniem dla analiz ilościowych stanowiąc będą badania jakościowe, które pozwolą na pełne rozpoznanie rzeczywistości badawczej w zakresie realizacji zadań rozwojowych w deklaracjach młodzieży nieprzystosowanej społecznie.

W związku z tym w ramach realizacji badań przeprowadzono także 10 pogłębionych wywiadów z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie.

### Wyniki badań – deklaracje młodzieży nieprzystosowanej społecznie w zakresie wypełniania przez nią zadań rozwojowych

Przeprowadzona analiza posłużyła scharakteryzowaniu wyników w zakresie realizacji zadań rozwojowych w okresie adolescencji (którego przejawem są deklarowane zachowania, tzn. subiektywne odczucia jednostki co do występowania w jej życiu określonych faktów, zdarzeń, sytuacji) w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie, umieszczonej w placówce resocjalizacyjnej lub socjoterapeutycznej.

Szczegółowy rozkład wyników w zakresie zadań rozwojowych w grupie młodzieży umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych lub socjoterapeutycznych został zaprezentowany w tabeli 1.

**Tabela 1.** Realizacja zadań rozwojowych w grupie młodzieży umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych

Zadanie rozwojowe:	N = 145			
	M	SD	Min	Max
A1: Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników	7,16	2,11	5	13
A2: Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci	5,99	1,8	4	12
A3: Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa	4,75	1,61	3	9
A4: Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych	6,17	1,71	4	12
A5: Uzyskanie wiedzy o sobie	7,34	1,67	4	12
A6: Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych	9,34	2,66	5	15
A7: Wybór i przygotowanie do zawodu	8,28	2,49	5	13
A8: Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości	8,58	2,31	4	12
A9: Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała	11,28	2,61	5	15
A10: Nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego	8,64	2,31	5	15

Objaśnienia: **N** – liczba osób, **M** – średnia arytmetyczna, **SD** – odchylenie standardowe, **Min** – wynik minimalny w grupie, **Max** – wynik maksymalny w grupie.

Źródło: wyniki badań własnych.

W badanej próbie młodzieży, w przypadku następujących zadań uzyskano wyniki maksymalne: A6: *Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych*; A7: *Wybór i przygotowanie do zawodu*; A9: *Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała* oraz A10: *Ustalenie systemu etycznego, nabieranie zbioru wartości*. W żadnej z kategorii zadań rozwojowych nie odnotowano wartości najniższej (0).

W grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie najwyższą średnią wartość uzyskało zadanie A9: *Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała* ( $M = 11,28$ ). Jednocześnie warto odnotować, że ta sama zmienna uzyskała jedno z najwyższych odchyłeń standardowych ( $SD = 2,61$ ). Na drugiej i trzeciej pozycji znalazły się odpowiednio zadania rozwojowe: A6: *Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych* ( $M = 9,34$ ,  $SD = 2,66$ ); A10: *Nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego* ( $M = 8,64$ ,  $SD = 2,31$ ) oraz A8: *Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości* ( $M = 8,58$ ,  $SD = 2,31$ ). Za nimi uplasowała się zmienna A7: *Wybór i przygotowanie do zawodu* ( $M = 8,28$ ,  $SD = 2,49$ ). W dalszej kolejności znalazły się następujące zadania rozwojowe – A5: *Uzyskanie wiedzy o sobie* ( $M = 7,34$ ,  $SD = 1,67$ ); A1: *Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników* ( $M = 7,16$ ,  $SD = 2,11$ ); A4: *Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od Innych* ( $M = 6,17$ ,  $SD = 1,71$ ); A2: *Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci* ( $M = 5,99$ ,  $SD = 1,8$ ). Najniższą średnią uzyskała zmienna A3: *Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa* ( $M = 4,75$ ,  $SD = 1,61$ ).

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że otrzymane wyniki są zbieżne z wynikami badań Olgi Głuchowskiej-Bogackiej (2001), zgodnie z którymi młodzież osiągała najwyższe rezultaty w zakresie realizacji zadania: *Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała*. W prezentowanych badaniach zadanie to (A9) również znalazło się na pierwszej pozycji. W badaniach Głuchowskiej-Bogackiej 46,26% badanych uzyskało wyniki w granicach 75%–89% w zakresie realizacji tego zadania, 20,32% zaś w najwyższym przedziale 90–100%.

Drugie miejsce w rangowaniu zadań rozwojowych przez uczniów szkół ogólnodostępnych (badania Głuchowskiej-Bogackiej) zajęło zadanie związane z osiągnięciem nowych, dojrzałych relacji z rówieśnikami. Okazało się, że 45,45% badanych uzyskało wyniki z przedziału 75%–89%. Podobne rezultaty odnotowano w badaniach Aliny Szczurek-Boruty (2007), gdzie w kilku różnych regionach Polski, młodzież ze szkół ogólnodostępnych uzyskiwała najwyższe średnie w zakresie poczucia wypełniania tego zadania. Rezultaty prezentowanych badań realizowanych wśród młodzieży umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych wykazały, że zadanie to (A1) znalazło się dopiero na siódmej pozycji.

Można przypuszczać, że wspomniane rezultaty wynikają z interpretacji przez badanych sformułowań zawartych w kwestionariuszu badawczym KZR. Poprzez umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej lub socjoterapeutycznej, młodzież została odsunięta od społeczności, w jakiej na co dzień funkcjonowała. W związku z tym, młodzież nie identyfikowała się ze stwierdzeniami zawartymi w kwestionariuszu, np. „zależy mi na integracji z grupą klasową” lub „identyfikuję się z grupą społeczną,

w jakiej przebywam” prezentując tym samym brak poczucia przynależności do grupy, w jakiej znalazła się poprzez formalne działania zewnętrzne, nie mając wpływu na dobór jej uczestników.

W tym miejscu warto przytoczyć rezultaty badań jakościowych. Podczas wywiadów badani podkreślali wagę tego zadania rozwojowego i wskazywali istotność kontaktów z rówieśnikami ze środowisk lokalnych, w jakich wzrastali przebywając w domach rodzinnych. Egzemplifikacją tej tezy są fragmenty wypowiedzi badanej młodzieży, np. [...] *w ośrodku nie mam przyjaciół, tu nikt się z nikim nie przyjaźni, tutaj liczy się kasa no i szacunek, na który musisz sobie zapracować, tu nie jesteśmy sobą [...] więc nie zależy mi na kontaktach, co innego u mnie na osiedlu, tam są prawdziwe ziomki, tam jest prawdziwe życie* (Wywiad 4.); *tak na serio to ja tu nikogo nie lubię i nie obchodzi mnie co oni o mnie myślą, byle skończyć szkołę i wrócić do domu, to jest mój cel, a integrować to się z nikim tu nie muszę, bo to nie moje towarzystwo* (Wywiad 5.).

Interesujący okazał się wysoki wynik młodzieży umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych w zakresie deklaracji realizacji zadania A6: *Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych* ( $M = 9,34$ ). Literatura przedmiotu, a także analiza dokumentacji szkolnej badanej młodzieży jasno wskazuje na ich obniżone osiągnięcia szkolne i nabywane kompetencje w tym zakresie. Pewnych wyjaśnień (i w tym obszarze) dostarczyły przeprowadzone badania jakościowe, dostarczając danych o przyczynach otrzymanych rezultatów. Młodzież odnosiła się do stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu takich, jak: „zależy mi na dobrych wynikach w nauce” albo „unikam sytuacji, w których mogę narazić się nauczycielom” zgodnie z jej aktualną sytuacją – przebywanie w placówce, w środowisku zamkniętym. W wypowiedziach młodych ludzi zauważana była cezura ich sytuacji życiowej. W sposób różny wypowiadali się o okresie sprzed i po sprawie sądowej. Zastosowany wobec nich środek wychowawczy (w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej lub zobowiązania do uczęszczania do placówki socjoterapeutycznej) wyraźnie zmienia optykę postrzegania sytuacji edukacyjnej. Oznacza to, że poziom poczucia badanych w zakresie ich kompetencji szkolnych był znacznie niższy w czasie, gdy funkcjonowali oni bez kontroli instytucjonalnej. Natomiast w momencie uzyskania niezbędnej pomocy w sytuacji szkolnej, ich poczucie realizacji niniejszego zadania rozwojowego znacznie wzrosło. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są również rezultaty badań Anety Rusteckiej-Krawczyk (2012), przeprowadzone wśród wychowanków MOW i MOS. Zgodnie z wynikami badań autorki, pomiędzy I i III klasą zaobserwowano spadek liczby negatywnych ocen z zachowania (w I klasie 51%, w III klasie 24%), nieznaczny spadek zauważono także w powtarzaniu klasy przez wychowanków. Bardzo podobny procent badanych uzyskano w zakresie ucieczek z lekcji (ok. 45%) oraz wagarowania (40%, 31%, 35%). W przedstawionych w tej pracy badaniach, młodzież nieprzystosowana społecznie o swoich kompetencjach szkolnych wypowiadała się następująco: *w szkole, tam w domu to nic mi się nie chciało, nuda była, ale teraz jest inaczej bo jak zawalę lekcje to jest zerko w punktacji i do domu nie pojedę na przepustkę [...], mam motywację* (Wywiad 5.); *no tutaj unikam przypałów, wiadomo, na*

*co mi kłótnie z wychowawcami, ale na wolności to byłem pierwszy, żeby jakąś akcję rozkręcić i żeby dobra jazda była (Wywiad 6.); w MOSie jest inaczej, lekcje są inne, to i uczyć się chce, bo jest po co, w starej szkole i tak zawsze miałam jedynki, ile bym się nie uczyła, jechałam na opinii, więc miałam ciągle pały, a teraz okazało się że mogę mieć lepsze oceny i bez wielkiego wysiłku (Wywiad 9.).*

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują również, że młodzież przebywająca w placówkach resocjalizacyjnych prezentuje najniższą średnią w zakresie realizacji zadania rozwojowego A3: *Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa* ( $M = 4,75$ ). Uzyskane wyniki korespondują z rezultatami uzyskanymi przez Krzysztofa Rubachę (2000) oraz Olę Głuchowską-Bogacką (2001). Stan niskiego poczucia wypełniania tego zadania wśród młodzieży z placówek resocjalizacyjnych ilustrują następujące wypowiedzi: *nie planuję męża, a po co mi to, wystarczy mi jak patrzę na moich starych, muszą się tyle lat ze sobą męczyć [...] można być szczęśliwym bez papierka jak to się mówi [...] a na pewno nie będę miała dzieci, myślę, że nie byłabym dobrą matką, więc nie myślę o tym [...] rodzina jest potrzebna, ale bez niej też można żyć (Wywiad 9.); mam chłopaka, widujemy się, jak wracam do domu na przepustki [...], sama nie wiem czy to coś poważnego, pewnie jeszcze będę miała wielu, nim wybiorę tego jedyne (Wywiad 10.).*

## Wyniki badań – istotność różnic w realizacji zadań rozwojowych z uwzględnieniem płci

Celem następnego etapu podejmowanych analiz jest prezentacja wyników poczucia wypełniania zadań rozwojowych w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie z uwzględnieniem zmiennej płeć. Szczegółowy rozkład wyników w zakresie realizacji poszczególnych zadań rozwojowych, z uwzględnieniem zmiennej płeć został zaprezentowany w tabeli 2.

Uwzględniając w analizach zmienną płeć, stwierdzono, że chłopcy z placówek resocjalizacyjnych uzyskali wyższe średnie wyniki w zakresie realizacji ośmiu spośród dziesięciu zadań rozwojowych, są to zadania: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9. Dziewczęta uzyskały wyższe średnie wartości w przypadku dwóch zadań: A7 (*Wybór i przygotowanie do zawodu*) i A10 (*Nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego*). Średnia wartość zmiennej A7 u dziewcząt wynosiła  $M = 8,19$ ,  $SD = 2,14$ ; podczas gdy u chłopców  $M = 7,95$ ,  $SD = 2,30$ . Natomiast średnia wartość zmiennej A10: *Nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego* u dziewcząt to  $M = 8,33$ ,  $SD = 2,37$ , a u chłopców  $M = 7,99$ ,  $SD = 2,11$ .

Następnie dokonano porównania poziomu poczucia wypełniania poszczególnych zadań rozwojowych między grupami młodzieży nieprzystosowanej społecznie, z uwzględnieniem zmiennej płeć. W tym celu zastosowano test t-Studenta dla prób niezależnych. W badanych grupach stwierdzono różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie poczucia wypełniania dwóch spośród dziesięciu zadań rozwojowych. W przypadku zadania A3: *Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa* dziewczęta uzyskały wynik  $M = 4,23$ ,  $SD = 1,55$ , a chłopcy  $M = 4,79$ ,  $SD = 1,59$ . Badania

wykazały, że chłopcy charakteryzowali się istotnie wyższym poczuciem wypełniania tego zadania rozwojowego [ $t(294) = -2,77$ ;  $p < 0,005$ ]. Z kolei w przypadku zmiennej A6: *Osiągnięcie kompetencji w realizacji zadań szkolnych* wynik dziewcząt to  $M = 8,59$ ,  $SD = 2,74$ ; a chłopców  $M = 9,32$ ,  $SD = 2,53$ . Chłopcy charakteryzowali się istotnie wyższym poczuciem wypełniania tego zadania rozwojowego [ $t(294) = -2,22$ ;  $p < 0,005$ ].

**Tabela 2.** Istotność różnic między dziewczętami a chłopcami w zakresie deklaracji wypełniania zadań rozwojowych w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie z placówek resocjalizacyjnych

Zadanie rozwojowe:	Grupa badawcza – dziewczęta		Grupa badawcza – chłopcy		T	Df	P
	M	SD	M	SD			
A1: Osiągnięcie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników	6,51	2,00	6,82	1,86	-1,28	294	0,200
A2: Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci	5,64	1,64	5,71	1,58	-0,32	294	0,751
A3: Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa	4,23	1,55	4,79	1,59	-2,77	294	0,006*
A4: Osiągnięcie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych	5,82	1,60	5,97	1,65	-0,72	294	0,472
A5: Uzyskanie wiedzy o sobie	7,28	1,68	7,43	1,64	-0,74	294	0,460
A6: Osiągnięcie kompetencji w realizacji zadań szkolnych	8,59	2,74	9,32	2,53	-2,22	294	0,027*
A7: Wybór i przygotowanie do zawodu	8,19	2,14	7,95	2,30	0,83	294	0,405
A8: Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości	8,49	2,26	8,64	2,27	-0,53	294	0,597
A9: Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała	10,83	2,80	11,21	2,44	-1,18	294	0,240
A10: Nabywanie zbioru wartości i systemu etycznego	8,33	2,37	7,99	2,11	1,24	294	0,216

Objaśnienia: **M** – średnia arytmetyczna; **SD** – odchylenie standardowe; **t** – wartość testu t; **df** – liczba stopni swobody; **p** – poziom istotności; \* $p < 0,05$

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki badań Aliny Szczurek-Boruty (2007) nie ujawniły występowania efektu płci w zakresie realizacji zadania A3: *Przygotowanie do życia w rodzinie i małżeństwa*. Z kolei Głuchowska-Bogacka (2001) uzyskała rezultat badawczy wskazujący, że płeć jest zmienną różnicującą. Jednakże w jej wynikach badań, zrealizowanych wśród uczniów szkół ogólnodostępnych, średnia dziewcząt była wyższa niż średnia uzyskana przez chłopców. Warto zaznaczyć, że poziom poczucia realizacji tego zadania wśród młodzieży w dużej mierze może zależeć od sytuacji rodziny pochodzenia. Młodzi ludzie bardzo często przejmują od własnych rodziców wzorce funkcjonowa-

nia społecznego (zarówno prawidłowe, jak i nieprawidłowe) oraz te związane z podejmowanymi rolami w rodzinie i w małżeństwie. Duże znaczenie dla opanowania tego zadania ma również styl wychowania, występujący w środowisku rodzinnym.

Odwolując się do rezultatów badań jakościowych, można stwierdzić, że młodzież nieprzystosowana społecznie przywiązuje bardzo duże znaczenie do realizacji zadania: *Przygotowanie do życia w rodzinie i małżeństwa*. Jednocześnie w wywiadach wskazane zostały ich urazowe doświadczenia związane z niewielkim udziałem rodziców, wychowawców i nauczycieli w realizacji tego zadania rozwojowego. Świadczą o tym następujące wypowiedzi młodzieży, np. *miałem już kilka dziewczyn tutaj w ośrodku, ale przecież w tym wieku nikt nie myśli o zakładaniu rodziny, o dzieciach [...], no zdarzają się wpadki, w zeszłym roku na trzeciej grupie jedna urodziła, ale już jej nie ma teraz, chyba oddała dziecko, bo nikt jej nie uczył jak się zająć dzieckiem i tak coś słyszałem, że oddała* (Wywiad 6.); *mieliśmy w szkole przygotowanie do życia w rodzinie, ale heca była jak kumpel przyniósł paczkę prezerwatyw, chyba nauczycielka sama nie wiedziała do czego służą, takiego rabanu narobiła i do dyra kazała mu iść* (Wywiad 10.)

## Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych wykazano, że młodzież nieprzystosowana społecznie prezentuje zróżnicowany poziom poczucia realizacji zadań rozwojowych. W grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie najwyższą średnią wartość uzyskało zadanie A9: *Akceptowanie swojego wyglądu i efektywne korzystanie ze swojego ciała* ( $M = 11,28$ ), natomiast najniższą średnią wartość uzyskało zadanie A3: *Przygotowanie się do życia w rodzinie i małżeństwa* ( $M = 4,75$ ).

Wyniki badań wykazały także, że zmienna płeć różnicuje deklarowane wypełnianie poszczególnych zadań rozwojowych. W badanych grupach stwierdzono różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie poczucia wypełniania dwóch spośród dziesięciu zadań rozwojowych: A3: *Przygotowanie do życia w rodzinie i małżeństwa* oraz A6: *Osiągnięcie kompetencji w realizacji zadań szkolnych*.

Zdaniem Szczurek-Boruty (2007, s. 58) należy przyjąć, że przebieg, kierunek i efekty procesu rozwojowego jednostki (realizacja zadań rozwojowych) są uwarunkowane właściwościami fizjologicznymi, psychologicznymi, społecznymi oraz charakterem i wartościami charakterystycznymi dla kultury, w jakiej jednostka ta wzrasta, a ponadto warunkami i zasadami procesu rozwojowego, którego częścią są owe procesy przyswajania kultury.

Należy podkreślić, że oddziaływania wychowawcze w ośrodkach typu MOW i MOS poprzedzone są często kompleksową opinią (diagnozą psychologiczno-pedagogiczną), sporządzoną na zlecenie sądu rodzinnego. Umożliwia to wychowawcom pracującym w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych dostosować podejmowane oddziaływania do możliwości psychofizycznych nieletnich. W nawiązaniu do uzyskanych wyników badań, należy zatem rozważyć możliwość włączenia do diagnozy nieprzystosowania społecznego również kwestii realizacji przez młodzież

poszczególnych zadań rozwojowych (w szerszym ujęciu niż tylko dotyczącym nauki szkolnej), co mogłoby wpłynąć pozytywnie na efektywność oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych.

## Bibliografia

- Biel, K. (2009). *Przestępczość dziewcząt*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Budrewicz, I. (1999). Realizacja zadań rozwojowych nieletnich dziewcząt. W: S. Kawula, H. Machel, *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Drwal, R.L. (1993). Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających. W: Z. Smoleńska (red.), *Badania nad rozwojem w okresie dorastania* (s. 15–47). Warszawa: PAN.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E.H. (1980). (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gindrich, P. (2007). *Psychospoleczne komponenty nieprzystosowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Głuchowska-Bogacka, O., Walczak, K. (2001). Krótki wstęp do teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta. *Edukacja i Dialog*, 131(8), 68–72.
- Głuchowska-Bogacka, O. (2002). Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie adolescencji. W: A.I. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Grzegorzewska, I. (2011). *Dorastanie w rodzinie z problemem alkoholowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Han-Ilgiewicz, N. (1971). *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*. Warszawa: PWN.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and Education*. New York–London–Toronto: Longmans & Green.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmans & Green.
- Holyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Karaszewska, H., Silecka, E. (2011). Metody pracy z nieletnimi w zakładach poprawczych. W: Kieszowska, A., *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kucharewicz, J. (2008). *Psychologiczna analiza procesów motywacyjnych przestępstw popełnianych przez nieletnich* (na przykładzie przestępstw agresywnych i nieagresywnych). Katowice: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Majchrzyk, Z. (2001). *Nieletni, młodociani i dorośli sprawcy zabójstw*. Warszawa: IPiN.
- Obuchowska, I. (1982). Psychologiczne aspekty dojrzewania. W: A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), *Dojrzewanie* (s. 131–206). Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: WSiP.
- Popielarska, A. (red.). (2000). *Psychiatria wieku rozwojowego*. Wyd. 2. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Pytka, L. (1984). *Skala nieprzystosowania społecznego. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwa Radio i Telewizji.

- Pytko, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pytko, L., Zacharuk, T. (1995). *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Siedlce: WSRP.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Rustecka-Krawczyk, A. (2012). W poszukiwaniu czynników chroniących młodzież z grupy ryzyka. *Dziecko Krzywdzone*, 3(40).
- Smoleńska, Z. (1993). *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa: PAN.
- Stanik, J.M. (2007). Diagnostowanie niedostosowania społecznego i asocjalności. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Stanik, J.M. (2013). *Psychologia sądowa*. Warszawa: WN PWN.
- Szczurek-Boruta, A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Urban, B., Stanik, J. (red.). (2007). *Resocjalizacja*. Warszawa: WN PWN.
- Zakrzewski, J. (1991). Zadania rozwojowe w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385–392.

## IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENTAL TASKS BY SOCIALLY MALADJUSTED YOUTH

### Abstract

The subject of this article focuses on the implementation of development tasks by socially maladjusted youth. According to the concept of Robert J. Havighurst, a person reaching a certain age of life has to meet the specific developmental tasks. Mastering developmental tasks means achieving social and mental adaptation appropriate for a given stage in life. On the other hand, difficulties in coping with some developmental task indicate that the individual deviates from patterns and norms, and this may lead to an increase in the symptoms of maladjustment. The article presents the results of own research on the implementation of developmental tasks declared by socially maladjusted youth.

**Keywords:** developmental tasks, social maladjustment, youth, adolescence, Havighurst