

IDENTYFIKACJA EFEKTÓW W PROCESIE RESOCJALIZACJI DZIEWCZĄT NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE NA PODSTAWIE INDYWIDUALNYCH PROGRAMÓW EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNYCH

W artykule prezentuję wyniki badań jakościowych zrealizowanych w wybranej instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich dziewcząt w grupie kadry pedagogicznej z różnym stażem zawodowym. Podstawą do analizy stały się dane pochodzące z wywiadów grupowych z kadrami pedagogicznymi. Celem omawianych badań była analiza wypowiedzi kadry pedagogicznej na temat rozumienia efektów w pracy resocjalizacyjnej z wychowankami. Badanie obejmowało siedem grup fokusowych. Wnioski z przeprowadzonych badań pozwalają na stwierdzenie, że kadra pedagogiczna wybranej instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich nie ma trudności w identyfikacji efektów procesu resocjalizacji, utożsamia je z pożądaną (prospołeczną) zmianą zachowania swoich podopiecznych, nie zawsze utrwaloną, jednak na tyle możliwą do zidentyfikowania, że można nad nią dalej pracować, co w opinii badanych jest również efektem. Najczęściej pojawiające się efekty w pracy resocjalizacyjnej z wychowankami, wymieniane przez uczestników grup fokusowych, to osiągnięcia edukacyjne oraz wychowawcze związane z przestrzeganiem regulaminu instytucji oraz realizacją obowiązków. Zdaniem badanych efekty związane ze zmianami w kształtującej się osobowości wychowanków są trudniejsze do określenia i potrzeba zdecydowanie więcej czasu, aby je osiągnąć. Badani zwracali także uwagę na kluczową rolę informacji zwrotnych, które są przekazywane podopiecznym na temat zmian w ich zachowaniu, co sprzyja pojawianiu się kolejnych, już bardziej złożonych zmian, jak np. wzrost poziomu samooceny nieletnich. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) z perspektywy badanych jest ważnym narzędziem w pracy wychowawczej i ułatwia identyfikację efektów oraz określanie celów w bieżących działaniach. Uczestnicy badania mają świadomość, że na efekt pracy resocjalizacyjnej składa się wiele czynników i nie można analizować go przez pryzmat pojedynczych wskaźników.

Słowa kluczowe: proces resocjalizacji nieletnich, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, efektywność procesu resocjalizacji, badania jakościowe, grupy fokusowe

Wprowadzenie

Termin „resocjalizacja” oznacza ponowną socjalizację, czyli proces uspołecznienia człowieka. U dzieci i młodzieży, u których cykl rozwoju osobowości nie jest jeszcze zakończony, kluczowy dla ich adaptacji społecznej staje się proces interioryzacji norm i zasad życia społecznego, tworzący podstawy do poprawnego funkcjonowania w różnych rolach społecznych. Niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania i emocji to ujęcie tego samego zjawiska w różnych perspektywach: pierwsza to perspektywa pedagogiczna, kolejne dwie – psychologiczna (psychopatologiczna). W literaturze dotyczącej omawianego zagadnienia również

często pojawia się termin demoralizacja, który reprezentuje prawną perspektywę analizowanego zjawiska. Bogactwo pojęć związanych z zagadnieniem niedostosowania społecznego młodzieży wynika zatem nie z chaosu terminologicznego, a bardziej ze złożonego charakteru i jego interdyscyplinarności. Według klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 u dzieci i młodzieży mamy do czynienia z jednym lub dwoma rozpoznaniem: zaburzeniem opozycyjno-buntowniczym oraz zaburzeniami zachowania. Podstawą diagnozy jest rozpoznanie trwałego wzorca wrogich, buntowniczych, prowokacyjnych i niszczyielskich zachowań, co oznacza, że muszą one występować stale i wielokrotnie w przeciągu kilku miesięcy. Zachowania te muszą wyraźnie przekraczać normy funkcjonowania dla danego wieku i dla norm kulturowych. Zaburzeniu opozycyjno-buntowniczem nie towarzyszą poważniejsze naruszenia praw innych osób, tak jak w przypadku poważnych zaburzeń zachowania (Kołakowski, 2013, s. 24–26). Termin niedostosowanie społeczne ma wieloaspektowe i bardzo szerokie znaczenie, jest nadrzędnym pojęciem w odniesieniu do zaburzeń zachowania i emocji. W prezentowanym artykule za niedostosowanie społeczne przyjmuję kolejny etap nieprawidłowego funkcjonowania dzieci i młodzieży, w którym za punkt wyjścia (pierwszy etap) uważam zaburzenia emocjonalne i/lub zaburzenia zachowania. Zaburzenia zachowania i emocji, jako zasadniczy element diagnozy psychologiczno-pedagogicznej dziecka, nie muszą jednocześnie oznaczać zachowań naruszających normy społeczno-prawne, przez pryzmat których analizowane jest niedostosowanie społeczne (Opora, 2009, s. 16).

Lesław Pytka (2005) rozróżnia resocjalizację od wychowania resocjalizującego, podkreślając również, że istnieje wiele różnych modeli i pomysłów resocjalizowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Tak jak nie ma jednej monolitycznej teorii zdrowia i zdrowienia, brak jest również jednej teorii resocjalizacji, której aplikacja gwarantowałaby resocjalizacyjny sukces w każdym przypadku (Pytka, 2007, s. 74). Wspomniany autor uważa, że resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, a wychowanie resocjalizacyjne ma głębszy wymiar pedagogiczny i nacechowane jest systemową wizją wychowawczą (Pytka, 2005). Filozofia resocjalizacji, traktowana jako swoisty namysł nad koncepcją stawania się człowieka, zaburzeń w procesie kształtowania się dojrzałej osobowości, a także koncepcją „naprawy człowieka zaburzonego” i/lub „naprawy warunków jego stawania się”, odnosi się do różnych paradygmatów i teorii pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych oraz kulturowych (Wysocka, 2017, s. 50). Zdefiniowanie resocjalizacji w kategoriach postępowania zmierzającego do rozwiązania określonego problemu pozwala określić ją jako heurystyczną drogę utorowania rozwoju człowieka, który ten rozwój miał utrudniony lub zablokowany. Według Marka Konopczyńskiego (2014, s. 93) proces resocjalizacji jest zorganizowanym postępowaniem metodycznym, zmierzającym do wykreowania nowych sposobów rozwiązywania problemów przez osoby niedostosowane społecznie. Proces ten musi być zaplanowany, celowy i realizowany z pełną świadomością zarówno przez wychowujących, jak i wychowywanych. Ponadto powinien opierać się na wytyczonych celach, a jego efekty muszą być możliwe do zweryfikowania w określonym czasie. Ważne jest również, aby proces ten był kontrolowany oraz realizowany za pomocą właściwie dobranych metod pracy wychowawczej. Bę-

dzie to możliwe do wykonania, jeśli oprzemy się na indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET), który jest opracowywany przez zespół wychowawczy dla każdego podopiecznego młodzieżowego ośrodka wychowawczego na podstawie wyników diagnozy resocjalizacyjnej. W IPET-ach wskazwane są cele krótko- i długoterminowe oraz zadania, poprzez które kadra pedagogiczna dąży do ich realizacji. Programy te podlegają systematycznej ewaluacji, minimum dwukrotnie w ciągu roku szkolnego. Wiedza dotycząca tego, co jest efektem tych działań, co jest skuteczne wobec konkretnego wychowanka jest niezbędna, aby wprowadzać określone zmiany, jak również monitorować i wspierać psychospołeczny rozwój nieletnich.

Głównym celem artykułu jest prezentacja wyników badań jakościowych zrealizowanych w wybranej instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich dziewcząt w grupie kadry pedagogicznej z różnym stażem zawodowym. Badania ograniczono do jednej instytucji resocjalizacyjnej ze względu na to, że przedmiot badań, czyli rozumienie i nazywanie efektów pracy resocjalizacyjnej, pozostaje w ścisłym związku z koncepcją pracy wychowawczej przyjętą przez tę instytucję. Z pewnością badania obejmujące kilka tego typu instytucji dałyby możliwość bardziej złożonych analiz i tym samym wniosków. Wykracza to jednak zdecydowanie poza ramy pojedynczego tekstu naukowego.

Podstawą do analizy były dane pochodzące z wywiadów grupowych z kadrami pedagogicznymi. Wywiady obejmowały trzy zasadnicze części: pierwsza – rozumienie efektów pracy wychowawczej; druga – przygotowywanie indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych, które zawierają cele i zadania do realizacji, a tym samym pośrednio wskazują na oczekiwane zmiany w zachowaniu nieletnich (efekty); trzecia – identyfikowanie trudności w procesie konstruowania tych programów, a także ich wykorzystywania do ewaluacji prowadzonych przez siebie działań wychowawczych. Podstawą teoretyczną modelu pracy resocjalizacyjnej przyjętego w instytucji, w której przeprowadzono opisywane badania, jest koncepcja twórczej resocjalizacji – pedagogiki kreującej, która odwołuje się do podstawowych założeń psychologii kognitywnej oraz poznawczej koncepcji funkcjonowania człowieka.

Podstawowe założenia koncepcji twórczej resocjalizacji

Kluczowym pojęciem w omawianej koncepcji jest nowa tożsamość nieletnich, która rozwija się w wyniku odpowiednio dobranych, opartych na indywidualnych predyspozycjach nieletnich metodach pracy resocjalizacyjnej. „Jeśli przyjmujemy stwierdzenie, że tożsamość nadaje społeczną perspektywę ludzkiemu funkcjonowaniu, to twórcza resocjalizacja jest nauką o potencjalności osób niedostosowanych społecznie. Oznacza to, że jej metody mają za zadanie poszukiwać i rozwijać zarówno potencjały tkwiące w tych osobach, jak i stwarzać im perspektywy wykreowania nowej tożsamości indywidualnej i społecznej” (Konopczyński, 2007, s. 282). Tożsamość jest tu ujmowana jako poznawczy obraz własnej osoby, zintegrowane i spójne przekonania na temat siebie oraz relacji z innymi osobami, o fundamentalnym znaczeniu dla przystosowania społecznego jednostki (Bailey, 2003; Syed, McLean, 2016; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Kon-

cepcja twórczej resocjalizacji nie jest przeciwieństwem ani też zaprzeczeniem tzw. klasycznej koncepcji resocjalizacji. Różni się przede wszystkim odmiennie zdefiniowanym celem oddziaływań wychowawczych. Można zatem wskazać pięć zasadniczych różnic. Pierwsza dotyczy tego, czym jest resocjalizacja, w koncepcji twórczej resocjalizacji jest rozwijaniem i kreowaniem potencjałów; druga wiąże się z tym, że konsekwentnie traktuje się zjawisko nieprzystosowania społecznego jako problem wadliwie ukształtowanych tożsamości; trzecia różnica mówi o tym, że celem oddziaływań resocjalizacyjnych jest wykreowanie nowych parametrów tożsamości nieletnich, czwarta – środkiem do realizacji tego celu jest zmiana skryptów poznawczych i zafałszowanych atrybucji wychowanków przez rozwój strukturalnych czynników oraz mechanizmów twórczych; piąta różnica wskazuje na metodę osiągania tych celów jako trenowaną autoprezentację wybranych i odpowiednio wizualizowanych parametrów tożsamości (Konopczyński, 1996; 2007). Tak rozumiana działalność resocjalizacyjna wymaga dostosowania wszystkich elementów, jakie tworzą określoną rzeczywistość wychowawczą danej instytucji, zarówno po stronie kadry, rozwiązań organizacyjnych i przemyślanej bazy dydaktycznej, terapeutycznej, czyli czynników osobowych i pozao osobowych. Zdaniem Roberta Oporo pojęcie efektywności w resocjalizacji, ze względu na niejasność i różnorodność przyjmowanych kryteriów, sprawia wiele problemów i jest dość kontrowersyjne, budzi tym samym wiele wątpliwości (Opora, 2015). Stąd też, przyjmując określoną koncepcję teoretyczną jako podstawę realizowanego modelu działań, w konsekwencji przyjmuje się definiowanie celów w pracy resocjalizacyjnej oraz analizę uzyskiwanych efektów. Warto zwrócić uwagę na to, że koncepcja twórczej resocjalizacji stawia wyraźną granicę między pojęciem efektywności resocjalizacji a powrotności do aktywności przestępczej, co uważane było wcześniej za jedyne kryterium skuteczności zrealizowanych działań. Konopczyński, autor koncepcji twórczej resocjalizacji, podkreśla, że wychowanie musi mieć zaplanowany, celowy i świadomy charakter, musi opierać się na wytyczonych celach, ponadto jego efekty powinny być weryfikowalne w czasie (Konopczyński, 2014, s. 95). Kluczową rolę w tych działaniach odgrywa więc IPET.

IPET jest opracowywany dla każdego wychowanka MOW (podstawa prawna: Dz.U. 2017 poz. 1578). Program powinien zawierać informacje dotyczące: zakresu i sposobu dostosowania programu wychowania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych nieletniego na podstawie wyników wielospecjalistycznej oceny poziomu jego funkcjonowania; prezentacji zintegrowanych działań nauczycieli, specjalistów oraz wychowawców prowadzących zajęcia z podopiecznym; przewidywanych form i okresu udzielania wychowankowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej; działań wspierających rodziców oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi i innymi instytucjami; wykazu zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz innych odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne wychowanka; a także informacje dotyczące zajęć z zakresu doradztwa zawodowego dla ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum.

Program opracowuje zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści (psycholog, pedagog, logopeda, terapeuta, doradca zawodowy) prowadzący zajęcia z wychowankami. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania wychowanka, uwzględniając ocenę efektywności programu oraz, w miarę potrzeb, dokonuje jego modyfikacji. Dobrą praktyką jest organizowanie spotkań wspomnianego zespołu co dwa miesiące oraz po każdym istotnym wydarzeniu z udziałem konkretnego wychowanka. Nie ma jednego wzoru takiego programu, instytucje resocjalizacyjne samodzielnie przygotowują arkusze do IPET-ów. Niewątpliwie odgrywa on podstawową rolę w planowaniu i projektowaniu działań w procesie resocjalizacji. Przykład analizy takich działań (w instytucji, w której zrealizowano badanie), oparty na indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych, to:

1. Wskazanie problemu (problemów) wiodącego w pracy z podopieczną, określonego na początku I semestru.
2. Krótko omówić, jakie zadania były realizowane w I semestrze, jeżeli nie doszło do ich realizacji lub przebiegało to z określonymi trudnościami – omówić je.
3. Mocne strony – czy uległy zmianie, czy pojawiły się nowe zasoby wychowanki, na których można oprzeć pracę wychowawczą.
4. Jak można opisać poziom samooceny i poczucia własnej skuteczności u wychowanki?
5. Istniejące deficyty plus zadania do realizacji na kolejny semestr z podziałem na zadania kontynuowane oraz zadania nowe.

Metodologiczne podstawy badań własnych

W prezentowanych badaniach zastosowano podejście jakościowe, zogniskowany wywiad grupowy, określany również jako wywiad fokusowy (*focus group interview*) – jako technikę zbierania danych. Dla pełnego zrozumienia omawianego zagadnienia istotne jest, aby odnieść się do nieścisłości terminologicznej związanej z pojęciami metoda i technika. Możemy przyjąć, że różnica między metodą i techniką polega na tym, że metoda jest ogólnie zalecanym sposobem rozwiązywania problemów badawczych, natomiast technika odnosi się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i stosowanych w danej nauce. Są one zatem podporządkowane metodom badawczym, pełniąc wobec nich rolę służebną (Łobocki, 2003; Ciechowska, Szymańska, 2018).

Wielu badaczy ma wątpliwości dotyczące definicji tego, czym jest grupa fokusowa oraz takich terminów, jak wywiad grupowy i zogniskowane dyskusje grupowe, które są często stosowane zamiennie (Barbour, 2011, s. 23). W prezentowanych badaniach *focus group interview* został zdefiniowany jako „technika badawcza, w której poprzez współdziałanie, interakcję grupy uczestników, badacz zbiera niezbędne dla jego celów informacje. Zogniskowany wywiad grupowy nie jest techniką jednorodną; w praktyce badawczej występują różne jego odmiany, wyodrębnione ze względu

na rozmaite kryteria, np. czas trwania – *brief group/extended group*; liczba uczestników – *mini group* (4–6 osób)/*focus group* (10–12 osób)” (Lisek-Michalska, 2013, s. 16–21). W omawianych badaniach zastosowano *brief mini group*, w których można odnaleźć cztery podstawowe cechy wywiadów fokusowych (Nachmias-Frankfort, Nachmias, 2001). Po pierwsze, udział respondentów, którzy mają określony, tzn. wspólny typ doświadczeń pożądaných z punktu widzenia omawianej tematyki – jest to kadra pedagogiczna bezpośrednio pracująca z wychowankami oraz przygotowująca indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Po drugie, poruszana problematyka w pełni odnosi się do sytuacji zaistniałych przed wywiadem i wcześniej analizowanych. Trzecią cechą jest plan (scenariusz) wywiadu (tabela 1), wskazujący na istotę zagadnienia, a czwartą cechą stanowi koncentracja wokół doświadczeń osób badanych, mających ścisły związek z omawianą tematyką.

Celem tego typu badań jest w większym stopniu eksploracja niż opis lub wyjaśnianie w jakimkolwiek wiążącym sensie (Babbie, 2003, s. 330). Celem omawianych badań jest analiza wypowiedzi kadry pedagogicznej na temat rozumienia efektów w pracy resocjalizacyjnej z wychowankami.

Problem główny został sformułowany w postaci pytania: Jak kadra pedagogiczna Młodzieżowego Centrum Edukacji i Readaptacji Społecznej w Goniądzu rozumie i definiuje efekty procesu resocjalizacji?

Odpowiedź na to pytanie badawcze została udzielona poprzez rozwiązanie następujących problemów szczegółowych:

1. Jakie efekty osoby badane identyfikują w procesie resocjalizacji nieletnich dziewcząt na podstawie własnych doświadczeń?
2. Jakie czynniki, zdaniem badanych, decydują o osiągnięciu tych efektów?
3. W jaki sposób indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny wspiera proces zakładania określonych celów w pracy resocjalizacyjnej oraz osiągnięcia zamierzonych efektów?

Badanie obejmowało siedem grup fokusowych, każda z grup liczyła pięć–sześć osób, zostało ono zrealizowane na tzw. terenie neutralnym – w centrum szkoleniowo-wypoczynkowym, a więc nie w instytucji, w której pracują uczestnicy. Scenariusz wywiadu grupowego, według którego przebiegały spotkania w grupach, prezentuje tabela 1. Badacz występuje tu w roli moderatora, na początku definiuje problem, a potem kieruje toczącą się dyskusją, w której badani dzielą się własnymi doświadczeniami. Pozwala im na swobodną ekspresję, nie wpływając na treści wypowiedzi (Rubacha, 2008, s. 135). Czas trwania jednego spotkania wynosił od 2,5 do 3,5 godziny. Analiza danych w przypadku omawianego projektu miała charakter etapowy. Wykorzystano strategię zaproponowaną przez Barneya Glasera, Anselma Straussa i Juliet Corbin (Glaser, Strauss, 2009), ze szczególnym uwzględnieniem przesłanek teorii ugruntowanej Kathy Charmaz (2009). Metodologia teorii ugruntowanej jest strategią badawczo-analityczną, która koncentruje się na tworzeniu pojęć, hipotez i teorii z danych empirycznych, stąd też tworzenie hipotez odbywa się podczas prowadzenia badania, a nie na podstawie klasycznej metody dedukcyjnej (Konecki, 2000). Analiza danych na każdym z etapów objęła redukcję informacji, tworzenie ich reprezentacji i weryfikację. Ze względu na konieczność syntetycznej prezentacji wyników przedstawione zostaną jedynie najważniejsze elementy tej analizy.

Tabela 1. Scenariusz wywiadu grupowego

Etap I – wprowadzenie Przywitanie uczestników i prezentacja moderatora. Przedstawienie założeń i celów spotkania, zdefiniowanie problemu. Przedstawienie etapów spotkania i jego przebiegu.	czas trwania 10 minut
Etap II – omówienie zasad spotkania Ustalenie zasad dyskusji. Wyjaśnienie sposobu wykorzystania zebranych informacji. Poinformowanie uczestników, że wywiad będzie nagrywany.	czas trwania 5 minut
Etap III – dyskusja właściwa – część pierwsza Ustalenie, czym jest efekt pracy resocjalizacyjnej, określenie niezbędnej terminologii. PYTANIA: <ul style="list-style-type: none"> • Jak definiujemy efekt działań wychowawczych/resocjalizacyjnych? • Co jest dla nas efektem? Przykłady. • Perspektywa ilościowa i jakościowa analizy uzyskanych efektów. • Jakie czynniki decydują o wystąpieniu efektów pracy resocjalizacyjnej w tej instytucji? • Czy badani mają poczucie, że ich praca jest efektywna? 	czas trwania 45 minut
Przerwa	czas trwania 10 minut
Etap IV – dyskusja właściwa – część druga Wyjaśnienie, w jakim celu konieczne jest i dlaczego jest ważne określanie efektów pracy resocjalizacyjnej na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. PYTANIA: <ul style="list-style-type: none"> • Czy definiowanie efektów sprawia badanym trudności? Jeżeli tak, to jakie? Jakie widzą możliwości ich rozwiązania? Co jest przyczyną tych trudności? • Jak badani oceniają swoje umiejętności tworzenia IPET-ów? Czy otrzymują/otrzymywali wsparcie przy ich tworzeniu? • Czy IPET jest przydatny w procesie analizy efektywności prowadzonych działań? Czy i w jaki sposób pomaga badanym dokonywać ewaluacji własnej pracy? 	czas trwania 45 minut
Etap V – podsumowanie dyskusji właściwej Dyskusja na temat wybranych efektów w pracy resocjalizacyjnej opartej na koncepcji twórczej resocjalizacji oraz możliwości ich osiągnięcia.	czas trwania 20 minut
Etap VI – zakończenie Opracowanie wniosków. Podziękowanie za udział w spotkaniu.	czas trwania 10 minut

Grupy fokusowe, powołane na potrzeby badania, tworzyli pracownicy pedagogiczni Młodzieżowego Ośrodka Edukacji i Readaptacji Społecznej w Goniądzu. W skład ośrodka wchodzi: Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy (MOW) oraz Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii (MOS), oferując łącznie 96 miejsc dla dziewcząt niedostosowanych społecznie lub zagrożonych tym zjawiskiem. W instytucji, w której zostały zrealizowane badania, zatrudnionych jest dwóch psychologów oraz dwóch pedagogów, brali oni udział w więcej niż jednej grupie fokusowej (dla odróżnienia zostali określani jako psycholog 1 i 2 oraz pedagog 1 i 2). W tabeli 2 zaprezentowano skład grup fokusowych oraz ich podstawową charakterystykę.

Tabela 2. Charakterystyka uczestników badania

Grupy	Struktura zawodowa grup	Kobiety	Mężczyźni	Średni staż pracy pedagogicznej	Średnia wieku badanych
1.	pedagog 1, wychowawca, wychowawca, pracownik socjalny, psycholog 1	5	1	15 lat	40 lat
2.	pedagog 1, wychowawca, wychowawca, pracownik socjalny, psycholog 1	5	1	11,5 roku	34 lata
3.	pedagog 1, wychowawca, wychowawca, wychowawca, nauczyciel- -bibliotekarz, psycholog 1	4	2	9 lat	32 lata
4.	pedagog 2, wychowawca, wychowawca, wychowawca, nauczyciel, nauczyciel	4	2	12 lat	37 lat
5.	wychowawca, wychowawca, wychowawca, nauczyciel, nauczyciel, psycholog 2	4	2	10 lat	39 lat
6.	wychowawca, wychowawca, wychowawca, nauczyciel, psycholog 2, pracownik socjalny	5	1	9 lat	35 lat
7.	wychowawca, wychowawca, wychowawca, psycholog 2, pedagog 2, pracownik socjalny	5	1	9 lat	33 lata

Ośrodek oferuje kształcenie na poziomie szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej: technikum i liceum. Dziewczeta przebywające w MOW są tam umieszczane na mocy prawomocnego postanowienia sądu i mogą przebywać w instytucji do ukończenia 18. roku życia lub klasy w danym roku szkolnym, w którym osiągają pełnoletniość. Do MOS przyjmowane są dziewczeta na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) oparty na opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Nadrzędnym zadaniem, które realizuje prezentowana instytucja, jest prowadzenie wszechstronnych działań edukacyjnych, terapii psychologicznej i pedagogicznej oraz pracy z rodziną, tak aby wychowanki po opuszczeniu ośrodka powróciły do środowiska otwartego przygotowane do pełnienia różnych ról społecznych, były samodzielne, aktywne i realizowały swoje potrzeby oparte na obowiązujących normach społeczno-prawnych.

Badania jakościowe są prowadzone przy założeniu, że rzeczywistość nie ma charakteru uniwersalnego (Wasilewski, 2013, s. 17). Jest ona konstruowana społecznie, poprzez swoją działalność każda osoba nadaje oddzielne znaczenia własnym doznaniom, a rzeczywistość spostrzega odmiennie. Tym samym badania jakościowe umożliwiają zrozumienie i analizę danej problematyki w jej naturalnym środowisku (Neuman, 2000). W realizowanych badaniach chodziło o poznanie różnych ujęć omawianego zagadnienia, a nie wypracowanie czy też ustalenie jednego stanowiska wszystkich członków grupy.

Wyniki badań oraz dyskusja

Podstawę do opracowania raportu z badań stanowiły materiały przetworzone, czyli transkrypcje wywiadów oraz arkusze obserwacji, w których znajdowały się takie informacje, jak: długość trwania wypowiedzi poszczególnych osób, emocje jej towarzyszące, spójność wypowiedzi z tematem dyskusji, zaangażowanie poszczególnych uczestników. Warto podkreślić, że uczestnicy badania to osoby pracujące w jednej instytucji, współpracujące ze sobą na co dzień, co było czynnikiem sprzyjającym wzajemnej komunikacji oraz prezentacji swojego stanowiska w danej sprawie. W ramach projektu badawczego (naukowego) możliwy jest dobór członków grupy, którzy znają się i mają wspólne doświadczenia (Barbour, 2011, s. 106). W grupach fokusowych w czasie dyskusji panowała miła atmosfera, uczestnicy bardzo chętnie wypowiadali się na poruszany temat. Oczywiście aktywność uczestników była zróżnicowana. Moderator stwarzał szanse każdemu uczestnikowi na wypowiedzenie się. Na początku badani byli pytani o to, jak definiują efekt w pracy resocjalizacyjnej, co jest efektem oraz o konkretne ich przykłady. Odpowiedzi ujawniły, że uczestnicy efekt utożsamiają z trwałą bądź częściowo utrwaloną zmianą w zachowaniu swoich podopiecznych. Wskazywanie efektów w swojej pracy nie stanowi dla nich żadnego problemu. Zmiana ma dla uczestników charakter postępowy, progresywny, a zatem jest różnicą w zachowaniu nieletnich w danej sytuacji, pojawiającą się w określonym czasie. Co najważniejsze, uczestnicy dają informację zwrotną nieletnim na temat zmian (efektów), które zauważają w ich zachowaniu. W opinii osób badanych to właśnie akcentowanie zmian w zachowaniu wychowanek, nawet tych najdrobniejszych, jest bardzo istotne i toruje drogę kolejnym zmianom nieco większym. Zda-

niem badanych można to porównać do efektu śnieżnej kuli. Mówili: „Efekt w naszej pracy z wychowankami wiąże się z osiągnięciem celu czy też celów zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym”. „Czasami pojawiają się efekty niezaplanowane, niespodziewane – na tym polega specyfika pracy resocjalizacyjnej”. „Pracujemy z adolescentami, u których osobowość jest w fazie rozwoju, a więc mamy też zmiany tego typu, gdzie w wyniku stworzonych do tego rozwoju sprzyjających warunków te zmiany się pojawiają”.

W wyniku dyskusji w poszczególnych grupach zebrano materiał badawczy, na podstawie którego, stosując kodowanie rzeczowe, otwarte, wyodrębniono określone kategorie efektów oraz podano ich przykłady – tabela 3.

Tabela 3. Kategorie efektów w pracy resocjalizacyjnej

Nazwa efektu	Przykłady	Grupa fokusowa, w której się pojawił dany efekt
Edukacyjny	uzyskanie promocji do następnej klasy,	1, 3, 4, 7
	poprawa średniej ocen,	2, 3, 5, 4
	zrealizowanie tzw. promocji śródrocznej, czyli ukończenie dwóch klas w jednym roku szkolnym.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Poznawczy	bardziej obiektywne spostrzeżenia dotyczące siebie oraz innych,	1, 2, 4
	wyraźnie mniej wrogie nastawienie wobec otaczającej rzeczywistości.	6, 7
Społeczny	poprawa relacji z rodzicami (matką),	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	inicjowanie kontaktów interpersonalnych w grupie,	2, 4, 7
	skuteczna komunikacja w grupie, wobec rówieśników i wobec kadry pedagogicznej.	1, 3, 5, 7
Wychowawczy	przestrzeganie regulaminu MOW,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	wywiązywanie się z codziennych obowiązków (tzw. dyżurów), systematyczne utrzymywanie higieny własnej i otoczenia,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	terminowe powroty z udzielanych urlopów i przepustek.	1, 3, 5, 6, 7
Osobowościowy	wzrost poziomu samooceny ogólnej,	1, 4, 5, 6
	umiejętność określania swoich zasobów,	1, 2, 3, 5, 6
	radzenie sobie z porażką i niepowodzeniem.	3, 4, 6, 7

Uczestnicy badania, dyskutując z wychowankami na temat efektów w pracy resocjalizacyjnej, odnieśli efekty do celów, jakie zawarte są np. w IPET-ach, precyzując, że określony cel, np. obniżenie poziomu agresji werbalnej, staje się efektem w chwili osiągnięcia go, czyli jego realizacji. Uczestnicy szybko i bardzo sprawnie definiowali, czym jest efekt w pracy wychowawczej, zgodnie w grupach wskazywali zbliżone przykłady. Na uwagę zasługuje wysoki poziom świadomości uczestników o tym, jak ważne w ich pracy jest nazywanie efektów, kształtujące ich poczucie własnej skuteczności jako wychowawcy, nauczyciela. Wskazuje na to wypowiedź jednego z uczestników badania (grupa 2): „Planuję różne działania i je realizuję; widzę, że to działa i widzę zmiany u wychowanek, wiem też, że nie wszystkie moje starania zakończą się sukcesem”. Nazywanie efektów (oczekiwanych zmian) w procesie resocjalizacji nieletnich ma znaczenie dla obydwu stron uczestniczących w tym procesie, czyli wychowujących i wychowywanych: „Dziewczyny wiedzą, jakie zachowania są właściwe, zwracamy na to bardzo często uwagę, praktycznie przy każdej okazji” (grupa 4). „Radość wychowanek, gdy odniosą sukces, choćby najmniejszy, jest dla mnie jako wychowawcy bardzo motywująca, ja wówczas pracuję nad tym, aby utrzymać ich chęć do pracy nad sobą” (grupa 6). Poszukiwania skutecznych rozwiązań w zakresie pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi widoczne są w dostępnych publikacjach zarówno polskich, jak i zagranicznych, gdzie można znaleźć odniesienia do licznych metaanaliz dotyczących programów wobec nieletnich oraz ich skuteczności (m.in. Lipsey, 2019; Zara, 2019). Na gruncie polskiej pedagogiki omawianą tematyką zajmują się m.in. Paweł Frąckowiak (2017), Karol Konaszewski, Łukasz Kwadrans (2018), Michał Kranc (2018), Bogdan Stańkowski (2018), Jacek Szczepkowski (2016). Kluczowy, z punktu widzenia oceny skuteczności resocjalizacji i określania efektów, jest termin korzystna zmiana. Obszaru korzystnych zmian nie można ograniczyć jedynie do sfery zachowania, czyli tego, co dostępne obserwacji. Można bowiem udawać poprawę i przez jakiś czas powstrzymywać się od naruszania norm. Ponadto oddziaływania resocjalizacyjne ukierunkowane są przecież nie tylko na zmianę zachowania, lecz także, i to w większym stopniu, na zmianę postaw, korygowanie systemu wartości czy zmianę obrazu własnej osoby (Bartkowicz, 2008, s. 24–25). Wypowiedzi uczestników wskazują na takie właśnie rozumienie efektów (zmian): „Wychowanka może nam pokazać, co tylko chce, może nami manipulować dla uzyskania korzyści, np. urlopowania” (grupa 6). „W mojej ocenie bardzo ważne są zmiany w sposobie myślenia wychowanek, np. o sobie, o swoich umiejętnościach, o przyszłości” (grupa 2). „To trudne i niemierzalne efekty, ale ja rozpoznaję, kiedy wychowanka się zmienia, kiedy jest gotowa na pracę nad sobą i widzi, że to działa” (grupa 7). Kryteria skutecznej resocjalizacji, jakimi posługuje się pedagogika, to głównie kryteria natury psychopedagogicznej. To zmiany, jakie pojawiają się u osoby resocjalizowanej w obszarze jej kształtującej się osobowości. Pedagog, który bezkrytycznie osądza efekty własnej działalności, jedynie oparte na powrocie do aktywności przestępczej, naruszającej normy społeczno-prawne, zdaniem Zdzisława Bartkowicza (tamże) zdaje się nie rozumieć i nie doceniać wysiłków, jakie podejmuje. Z wypowiedzi uczestników badania wynika, że efekty należy „analizować i przyglądać się im” (grupa 7), że głównie przyjmujemy perspektywę jakościową, a nie

ilościową, polegającą na policzeniu i wskazaniu, ile razy dane zachowanie wystąpiło u wychowanki. Uczestnicy badania podkreślali, że zmiany pojawiające się w zachowaniu podopiecznych wymagają utrwalenia. Działanie to jest realizowane na podstawie IPET-u.

Kolejnym zagadnieniem omawianym w trakcie badań były czynniki, które decydują, zdaniem uczestników, o powodzeniu prowadzonych przez nich działań w procesie resocjalizacji. W wyniku analizy wyłonione zostały najbardziej reprezentatywne kategorie czynników – tabela 4.

Tabela 4. Czynniki decydujące o przebiegu procesu resocjalizacji

Instytucjonalno-organizacyjne	Osobowe – kadra	Osobowe – wychowankowie
Regulacje wewnętrzne (regulaminy, statut)	Wiedza	Doświadczenia z poprzednich instytucji
Model pracy resocjalizacyjnej, np. koncepcja twórczej resocjalizacji	Wykształcenie	Poziom funkcjonowania poznawczego
Rozwiązania wewnętrzne, np. ruchomy czas nauki własnej wychowanek	Doświadczenie zawodowe	Zachowania agresywne (agresja werbalna, fizyczna)
Zajęcia w środowisku lokalnym	Umiejętności komunikowania się i pracy zespołowej	Zaburzenia emocji
	Zaangażowanie	
	Zainteresowania	

W każdej grupie uczestnicy zwracali uwagę na to, że skuteczność podejmowanych przez nich działań, a tym samym pojawiające się efekty w pracy wychowawczej, zależą od wielu czynników, ściśle ze sobą skorelowanych; nie jest możliwe – zdaniem badanych, aby wskazać pojedyncze czynniki i powiązać je z konkretną zmianą zachowania u wychowanki. Wymieniając konkretne przykłady efektów (tabela 3), uczestnicy podkreślali ich wieloczynnikowe uwarunkowania: „Różne czynniki są związane z realizacją danego celu w pracy resocjalizacyjnej, oczywiście są czynniki pierwszorzędowe i drugorzędowe, jako ten najważniejszy, dla mnie numer jeden, wymienilibym zainteresowanie wychowanką ze strony rodziców” (grupa 3).

Kluczowe znaczenie szeroko rozumianego wsparcia ze strony rodziny w procesie resocjalizacji nieletnich pojawiło się w dyskusjach wszystkich grup fokusowych: „Bez współpracy z rodziną wychowanki nie ma mowy o skutecznej resocjalizacji, dlatego tak ważne jest, aby tworzyć programy pracy z rodziną” (grupa 2). W dwóch grupach (4 i 5) pojawiły się wyraźne, pozbawione optymizmu pedagogicznego stwierdzenia: „Co my jako wychowawcy możemy zrobić, kiedy wychowanka sama się zmienia, a powraca do środowiska, gdzie nie praktycznie się nie zmienia, wówczas nasza praca nie przynosi efektów”. Sławomir Śliwa (2013) zrealizował badania w 20 młodzieżowych ośrodkach wychowawczych na terenie całego kraju, analizując bariery i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych w tych instytucjach. W badaniach wzięło udział prawie 200 wychowawców oraz ponad 720 nieletnich. Dla wychowawców uczestniczących

w tych badaniach najważniejszy był pedagogiczny aspekt zmiany, co oznacza, że nawet drobna, ale pozytywna zmiana w zachowaniu podopiecznych oceniana była przez badanych w kategoriach skuteczności. Również wykształcenie u nieletnich podstawowych umiejętności, np. dbanie o higienę, to w pewnym sensie sukces dla wychowawców (tamże, s. 118). Podobne rozumienie zmiany zachowania nieletnich, a tym samym określanie efektów, pojawiło się w omawianych w prezentowanym artykule badaniach (tabela 3).

Trzecim głównym zagadnieniem poruszonym w grupach fokusowych był IPET jako podstawa do oceny skuteczności realizowanych działań w procesie resocjalizacji nieletnich oraz potencjalne trudności związane z jego opracowaniem. W latach 2016–2018 w badanej instytucji kadra pedagogiczna zrealizowała kilka szkoleń oraz warsztatów dotyczących pisania tych programów, zrozumienia ich znaczenia w długofalowej perspektywie pracy z wychowankami. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. oraz 28 sierpnia 2017 r.* (Dz.U. 2017 poz. 1606, 1643) wskazują, jak ma być organizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w tych placówkach oraz akcentują konieczność dokonywania jej analizy i oceny skuteczności.

Redukcja zebranych danych: kodowanie rzeczowe oraz teoretyczne (Rubacha, 2008, s. 261–265) doprowadziła do wyodrębnienia następujących znaczeń, jakie nadają badani indywidualnym programom edukacyjno-terapeutycznym. Znaczenia te, celem lepszego ich zrozumienia, podzielono na trzy kategorie. Pierwsza to planowanie i projektowanie działań, druga – realizacja działań opartych na IPET-ach, trzecia to analiza skuteczności zrealizowanych działań, nazwanie efektów i wnioski do dalszej pracy. Zebrane dane prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny – wyniki kodowania

Planowanie i projektowanie działań	Realizacja działań	Analiza skuteczności i nazywanie efektów
Pomoc zespołu wychowawczego Wsparcie psychologa i terapeuty Wielowymiarowa diagnoza Zadania specjalistyczne Zadania rozwijające zainteresowania	Czas Praca zespołowa Zajęcia indywidualne Zajęcia grupowe Współpraca z rodziną	Zmiana Oczekiwane zachowania, Utrwalone pozytywne zachowania Przestrzeganie norm i zasad

W pracy z osobami antyspołecznymi należy uwzględnić wiele czynników związanych z relacją między wychowawcą a podopiecznym oraz elementów systemu resocjalizacyjnego. Debata nad tym, co jest skuteczne w resocjalizacji nieletnich, pozostaje wciąż aktualna i istnieje małe prawdopodobieństwo, aby kiedykolwiek sformułowano w pełni wyczerpującą odpowiedź. Omawiając różne interwencje podejmowane wobec nieletnich, należy pamiętać, że ich właściwy dobór pozwoli uzyskać oczekiwane efekty (Opora, 2010, s. 18). Uczestnicy grup fokusowych

zgodnie twierdzili, że IPET odgrywa ważną rolę w ich pracy i „jest niezmiernie pomocny”, bez niego prowadzone przez nich działania – a jest ich przecież bardzo wiele i są one realizowane równolegle – „byłyby w chaosie”. Odwoływanie się do głównych założeń IPET-u jest zdaniem badanych „standardem w pracy pedagogicznej”. W trzech grupach fokusowych (3, 4, 5) uczestnicy podkreślali, że wcześniej, tzn. przed szkoleniami, przygotowanie programów dla wychowanek stanowiło dla nich duży problem: „nie wiedziałam, jak mam się do tego zabrać, od czego zacząć, jak korzystać z wyników diagnozy psychologicznej” (grupa 3), „uważałam to za przykrą konieczność” (grupa 5), „jeden program pisałam kilka godzin” (grupa 3). Każda osoba pracująca z podopieczną ma możliwość zapoznania się z diagnozą resocjalizacyjną, zadaniami, jakie przyjęto do realizacji w określonym czasie, celami, do których dąży zespół wychowawczy: „Moim zdaniem efekty naszej pracy są bardziej widoczne dzięki tym programom, ale też cały czas wiem, co mam do zrobienia w przypadku konkretnej wychowanki i wiem, co mam powiedzieć rodzicom” (grupa 7). Uczestnicy badania podkreślali, że przygotowanie IPET-ów nie jest zadaniem łatwym. Oczywiście, w miarę zdobywania kolejnych doświadczeń zawodowych, zmienia się perspektywa ich roli i znaczenia: „Początkowo traktowałam to jako przykry obowiązek, przygotowanie jednego programu zabierało mi dużo czasu” (grupa 2). „Pamiętam, gdy kilka lat temu napisałam swój pierwszy IPET samodzielnie, zrozumiałem wówczas, że sytuacja tej wychowanki i jej funkcjonowanie stało się dla mnie bardziej czytelne” (grupa 4). W wypowiedziach uczestników badania można wskazać jeden wspólny obszar trudności dotyczących przygotowania IPET-ów – są to zasoby (mocne strony) wychowanek.

Wnioski z badań

W prezentowanych badaniach identyfikacja efektów w procesie resocjalizacji nieletnich w wybranej instytucji stanowiła najważniejszy punkt odniesienia. Podstawą do uzyskania wiedzy na ten temat były jakościowe analizy danych pochodzące z badania fokusowego kadry pedagogicznej Młodzieżowego Centrum Edukacji i Readaptacji Społecznej w Goniądzu. Łącznie w badaniu wzięło udział 35 osób, w tym 10 mężczyzn (psycholog i pedagog uczestniczyli w więcej niż jednej grupie, były to kobiety). Kadra pedagogiczna z zauważalną łatwością identyfikuje efekty procesu resocjalizacji, utożsamia je z pożądaną (prospołeczną) zmianą zachowania swoich podopiecznych, nie zawsze utrwaloną, jednak na tyle możliwą do zidentyfikowania, że można nad nią dalej pracować, co w opinii badanych jest również efektem. Najczęściej pojawiające się efekty w pracy resocjalizacyjnej z wychowanekami to osiągnięcia edukacyjne oraz wychowawcze związane z przestrzeganiem regulaminu instytucji oraz realizacją obowiązków. Zdaniem respondentów u części podopiecznych można osiągnąć tylko ten rodzaj zmian w zachowaniu, co odpowiadałoby celom minimum w resocjalizacji (Machel, 1994). Efekty związane ze zmianami w kształtującej się osobowości wychowanek są trudniejsze do określenia i według badanych potrzebny jest dłuższy czas, aby je osiągnąć. Uczestnicy grup fokusowych zwracali uwagę na kluczową rolę informacji zwrotnych, które są przekazywane podopiecznym na temat zmian w ich zachowaniu, co tworzy sprzyjające okoliczności do pojawienia się

kolejnych, już bardziej złożonych zmian, jak np. wzrost poziomu samooceny nieletnich. IPET z perspektywy badanych jest ważnym narzędziem w pracy wychowawczej i ułatwia identyfikację efektów oraz określanie celów w bieżących działaniach. Uczestnicy badania mają świadomość, że na efekt pracy resocjalizacyjnej składa się wiele czynników, nie można analizować go przez pryzmat pojedynczych wskaźników. Zdaniem badanych praca włożona w przygotowanie IPET-u zawsze procentuje, to czas „zainwestowany we własny rozwój” (grupa 7). W przypadku pojawiających się trudności w procesie przygotowania IPET-ów kadra pedagogiczna współpracuje ze sobą, powoływane są zespoły wychowawcze czy też zespoły diagnostyczne, które stanowią organ doradczy, wspierający wychowawcę w tym działaniu. Diagnoza rezultatów resocjalizacji jest zadaniem niezwykle trudnym i czasochłonnym. Poszukiwanie obiektywnych wskaźników efektywności realizowanych działań jest nadal ważnym i aktualnym celem badań pedagogicznych, co w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-prawnej staje się dodatkowo zadaniem ciekawym i inspirującym.

Bibliografia

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bailey, J.A. (2003). Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the National Medical Assoc*, 95(5), 383–386.
- Barbour, R.S. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartkowicz, Z. (2008). Skuteczna resocjalizacja w perspektywie aksjologicznej i pomiarowej. W: Z. Bartkowicz, A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja: doświadczenia i propozycje* (s. 23–28). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Charmaz, K. (2009). Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną. W: N.K. Denzin, Y.S. Linkoln (red.), *Metody badań jakościowych*, T. 1 (s. 707–746). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Frąckowiak, P. (2017). *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kołąkowski, A. (2013). Kliniczny obraz zaburzeń zachowania. W: A. Kołąkowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka* (s. 15–63). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konaszewski, K., Kwadrans, Ł. (2018). *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie: uwarunkowania środowiskowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konecki, T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (1996). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2007). *Twórcza resocjalizacja. Kształtowanie nowych tożsamości*. W: B. Urban, J.M. Stanik (red. nauk.), *Resocjalizacja*, T. 1 (s. 278–311). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kranc, M. (2018). *Metodyka procesu resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lipsey, M.W. (2019). *Rehabilitation Programs for Adult Offenders: A Meta-Analysis in Support of Guidelines for Effective Practice*. National Institute of Justice (NIJ) final report. <http://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=274729>.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe: problemy metodologiczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Machel, H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Nachmias-Frankfort, C., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon, Pearson Education Company.
- Opora, R. (2009). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Opora, R. (2010). *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Opora, R. (2015). *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pytko, L. (2005). Pedagogika resocjalizacyjna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 4 (s. 1091–1092). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pytko, L. (2007). Różne ujęcia definicji resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red. nauk.), *Resocjalizacja*, T. 1 (s. 73–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania. Dz.U. 2017 poz. 1606.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017 poz. 1643.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Stańkowski, B. (2018). *Efektywność resocjalizacji w Salezjańskich Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Syed, M., McLean, K.C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 47, 109–118.
- Szczepkowski, J. (2016). *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach – w poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliwa, S. (2013). *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Wasilewski, M. (2013). O wykorzystaniu badań jakościowych w pedagogice. W: B.J. Grzyb, A. Łacina-Łanowski, M. Wasilewski, *W poszukiwaniu metodologicznych fundamentów współczesnej pedagogiki* (s. 15–42). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

- Wysocka, E. (2017). Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe pojęcia, przedmiot, problemy i modele diagnozy w naukach społecznych. W: J. Skibska (red. nauk.), *Diagnoza interdyscyplinarna: wybrane problemy* (s. 39–68). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zara, G. (2019). Cognitive-behavioral treatment to prevent offending and to rehabilitate offenders. W: D.P. Farrington, L. Kazemian, A.R. Piquero (red.), *The Oxford Handbook on Developmental and life-Course Criminology* (s. 694–725). Oxford: Oxford University Press.

IDENTIFICATION OF EFFECTS IN THE SOCIAL REHABILITATION OF SOCIALLY MALADJUSTED GIRLS BASED ON INDIVIDUALIZED EDUCATION AND THERAPY PROGRAMS

Abstract

In the article, I present the findings of a qualitative research study conducted in a juvenile rehabilitation facility for girls among teaching staff with different length of service. Data from group interviews with the teaching staff were analyzed. The study aimed to analyze the teaching staff's statements regarding their understanding of effects in the social rehabilitation of juveniles. The study covered seven focus groups. The conclusions from the study show that the teaching staff in the juvenile rehabilitation facility can identify the effects of the social rehabilitation process and equate them with desirable (prosocial) changes in the juveniles' behavior – these changes are not always consolidated but identifiable enough for the teachers to be able to continue working on them, which is an effect as well according to the participants. The juveniles' academic achievements and behavior changes relating to observing the rules of the facility and performing their duties are the effects of social rehabilitation listed most frequently by the participants. According to the participants, the effects related to changes in the juveniles' developing personalities are more difficult to determine and need definitely more time to be achieved. The participants also point to the key role of the feedback on changes in behavior the juveniles are provided with, which promotes further, more complex changes, such as, for example, the juveniles' higher self-esteem. According to the participants, Individualized Education and Therapy Programs are an important tool in their work and make it easier for them to identify the outcomes and set goals in ongoing interventions. The participants of the study are aware that numerous factors contribute to the effect of social rehabilitation work and it cannot be analyzed from the angle of individual indicators.

Keywords: social rehabilitation of juveniles, Individualized Education and Rehabilitation Programs, effectiveness of social rehabilitation, qualitative research, focus groups