

*Hubert Kupiec**

Edukacyjno-wychowawcze aspekty warsztatów fotograficznych w ocenie nieletnich uczestniczek

Wstęp

– o znaczeniu badań nad efektywnością metod w resocjalizacji

Znakomita większość opracowań teoretycznych oraz badań empirycznych odnosi się do opisu lub (i) wyjaśniania fenomenu niedostosowania społecznego, jak również celów i zasad, które należy uwzględnić w szeroko pojętych oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Ten postulatywny charakter wiedzy pedagogicznej jest tworzony albo na podstawie refleksji z wykorzystaniem znanych autorowi opracowań teoretycznych, albo na podstawie analizy wyników badań empirycznych, wskazujących w jednym i drugim przypadku w świetle przyjętych założeń, na czynniki warunkujące przyczyny zaburzeń i możliwości powrotu do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. W większości przypadków jednak wiedza ta ma charakter bardziej postulatywny (jak powinno być) niż realizacyjno-metodyczny (w jaki sposób można to osiągnąć). Odnosi się wręcz czasem wrażenie, że wiele opracowań naukowych dostarcza głównie odpowiedzi na pytania do czego należy dążyć w oddziaływaniach resocjalizacyjnych, w jakich warunkach proces ów powinien przebiegać (jak powinien być zorganizowany), rzadziej natomiast jakie działania podejmować, aby osiągnąć wyznaczony cel i jaka jest rzeczywista skuteczność – według jakich wskaźników i jak mierzona? – proponowanych metod oddziaływania.

A przecież, jak pisze znany autorytet w tej dziedzinie, ambicją pedagogiki resocjalizacyjnej jest zatem nie tylko opis i wyjaśnienie określonych procesów zachodzących między wychowywanym i wychowującym w procesie wychowania, ale przede wszystkim modyfikacja tych parametrów osobowościowych czy tych zachowań, które są określane jako niekorzystne, szkodliwe, wadliwe, patologiczne czy zgubne dla jednostki lub społeczeństwa.

* Dr Hubert Kupiec, Uniwersytet Szczeciński.

Jej praktycznym celem jest dokonywanie zmian, czyli modyfikacja rzeczywistości wychowawczej, dzięki znajomości twierdzeń o charakterze opisowo-wyjaśniającym, które czerpie z teorii wychowania. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, iż istotą pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny praktycznej jest formowanie zaleceń, czyli opracowywanie, uzasadnianie i wdrażanie projektów określonych zmian w procesie kształtowania człowieka i jego środowiska wychowawczego. Tak więc pedagogika resocjalizacyjna w sensie pragmatycznym przywiązuje największą wagę do tzw. metodyki przekształcania rzeczywistości wychowawczej, a nie jej objaśniania, tak jak to bywa w innych dyscyplinach¹.

Na potrzebę prowadzenia badań nad efektywnością metod resocjalizacyjnych, *explicite* lub *implicitie* wskazują także inni autorzy. M. Konopczyński dokonując krytycznej analizy tradycyjnych koncepcji resocjalizacyjnych wskazując na ich podstawowy mankament, uważa, że w znikomym stopniu odnoszą się do metodycznej problematyki samego procesu resocjalizacji oraz uwarunkowań jego efektywności, skupiając się przede wszystkim na wyjaśnianiu etiologii i fenomenologii zjawiska [nieprzystosowania społecznego – H.K.]².

Inny badacz tej problematyki twierdzi z kolei, że w świetle badań nad efektywnością resocjalizacji największe znaczenie mają programy opierające się na podejściu poznawczo-behawioralnym, wykorzystujące techniki rozwijające umiejętności społeczne i uczące konstruktywnego rozwiązywania problemów. Dlatego jego zdaniem, w trosce o rozwój tego kierunku konieczne jest dalsze porządkowanie metodyki pracy resocjalizacyjnej opierające się na rzetelnych, najlepiej eksperymentalnych badaniach³. Natomiast J. Kusztal w kontekście rozważań nad reformą systemu resocjalizacji nieletnich, podkreśla rangę rzetelnych i zakrojonych na szeroką skalę badań nad skutkami stosowanych wobec niedostosowanych społecznie kar, środków lub programów resocjalizacyjnych. Wynika to z faktu, iż pedagogika resocjalizacyjna jest nauką stosowaną, trudności aplikacyjne do praktyki mogą powodować w konsekwencji jeszcze większy rozdźwięk między praktyką a teorią uprawianą na uniwersytetach, a co za tym idzie generować sytuację, że wyniki tych badań są ignorowane w decyzjach politycznych⁴, dotyczących systemu resocjalizacji w Polsce.

Uwzględnienie wysuwanych postulatów ma duże znaczenie zarówno dla praktyki wychowawczej, jak i społecznej rangi działalności naukowej, gdyż tworzona w ten sposób wiedza pedagogiczna zyskuje na wiarygodności i użyteczności społecznej. Na podstawie takiej wiedzy można, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom studentów i zapotrzebowaniu środowiska, kształcić przyszłe kadry pedagogiczne skupiając się na zwiększaniu ich kompetencji zawodowych. Na niedostatek w zakresie tych umiejętności, będący po części po-

¹ L. Pytka. *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. APS, Warszawa 2000, s. 11.

² M. Konopczyński. *Kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. W: M. Konopczyński, *Oblicza resocjalizacji*. „Pedagogika Społeczna” 2009, nr 2, s. 17.

³ R. Opora. *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*. „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1, s. 216.

⁴ J. Kusztal. *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*. „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 185–187.

kłosem wspomnianych niedoborów kształcenia, wskazują badania empiryczne, z których wynika, że w większości, czynni zawodowo pedagodzy resocjalizacyjni nie czują się zbyt dobrze przygotowani do zadań diagnostycznych oraz do projektowania i planowania oddziaływań, a tym samym do samodzielnego opracowywania i wdrażania własnych programów, planów i innowacji pedagogicznych. Zatem pedagodzy resocjalizacyjni nie dążą już w tak zdecydowany sposób, jak było to obserwowane przed kilkoma laty, do roli animatorów i kreatorów indywidualnych propozycji metodycznych i tematycznych, opartych na własnych przemyśleniach, zainteresowaniach i pasjach⁵, a ich warsztat metodyczny i stojące za nim kompetencje techniczne odstają wyraźnie od poziomu kwalifikacji uzyskanych w toku kształcenia akademickiego.

Żeby jednak rozwiązać wszelkie wątpliwości, nie chodzi tu o sprowadzanie kształcenia pedagogicznego do tzw. „technologii wychowania”, gdyż nikt rozsądny nie będzie przecież dążył do marginalizowania lub zastępowania w programach studiów, treści rozwijających zdolność studentów do refleksji i autorefleksji – a przez to rozwijania kompetencji praktyczno-moralnych w rozumieniu R. Kwaśnicy⁶ – tylko o zrównoważenie ich zajęciami rozwijającymi warsztat pracy przyszłego wychowawcy. Można tego dokonać poprzez stworzenie warunków do zapoznawania się, stosowania i testowania w praktyce nowatorskich metod resocjalizacji. Znajomość i umiejętność stosowania ich w praktyce ułatwi zapewne w przyszłości realizowanie celów i ideałów pedagogicznych. Wypełnienie więc, postulatu wzbogacania nauki oraz kształcenia o rzetelną wiedzę z metodyki, przyczynić się może do stworzenia swoistego rodzaju pomostu pomiędzy teorią a praktyką, niwelującego od lat istniejącą lukę, która w odbiorze zarówno naukowców, jak i praktyków, jest główną przyczyną dezawuowania wartości wykonywanej przez obydwie strony pracy.

O zmianie strategii kształcenia w zakresie resocjalizacji pisze A. Karłyk-Ćwik⁷, która na podstawie własnych badań, a także analizy poglądów innych autorów zajmujących się tą problematyką, proponuje między innymi:

- rozwijanie umiejętności psychospołecznych poprzez udział w zajęciach warsztatowych z zakresu psychoedukacji, prowadzonych przez doświadczonych specjalistów;
- bardziej praktyczne przygotowanie studentów do pracy w resocjalizacji poprzez zapoznanie ich z technikami terapeutycznymi, a następnie uczestniczenie w zajęciach z psychoterapii i socjoterapii z udziałem młodzieży niedostosowanej społecznie, a realizowanych przez wykwalifikowanych terapeutów-wychowawców;
- stworzenie warunków w ramach praktyk zawodowych do wykorzystywania poznanych metod wychowawczych, przy zapewnieniu pomocy i wsparcia ze strony kompetentnego w tym zakresie pracownika naukowo-dydaktycznego.

⁵ A. Karłyk-Ćwik. *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*. Wyd. „Akapit”, Toruń 2009, s. 281.

⁶ R. Kwaśnica. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. PWN, Warszawa 2003, s. 291–319.

⁷ A. Karłyk-Ćwik. *Kompetencje zawodowe...*, dz. cyt., s. 288–289.

Podkreślić jednak należy, że podstawą realizacji wymienionych postulatów jest między innymi rozwijanie wiedzy z zakresu metodyki wychowania resocjalizującego.

Toteż biorąc pod uwagę, jak się zdaje, uzasadnioną potrzebę badań w tym zakresie, w dalszej części ukazane zostaną możliwości resocjalizowania nieletnich poprzez udział w warsztatach fotograficznych, zorganizowanych przy aktywnym udziale studentek pedagogiki resocjalizacyjnej. Zaprezentowana zostanie ocena skuteczności wychowawczej tejsze metody twórczej resocjalizacji na podstawie wypowiedzi nieletnich, uzyskanych w badaniach ewaluacyjnych miesiąc po zakończonym projekcie.

Warsztaty fotograficzne jako metoda twórczej resocjalizacji

Pomysł na wykorzystanie fotografii, jako narzędzia oddziaływania wychowawczego w pracy z nieletnimi powstał z inspiracji koncepcją twórczej resocjalizacji M. Konopczyńskiego. Podstawowym jej założeniem jest przyjęcie tezy, że głównym celem praktycznym zabiegów twórczej resocjalizacji jest przemiana tożsamości indywidualnej i społecznej nieprzystosowanej społecznie młodzieży przez wychowawcze stymulowanie rozwoju jej struktur poznawczych i twórczych oraz wyposażenie jej w nowe, indywidualne i społeczne, kompetencje⁸. Sposobem na pojawianie się wymienionych zmian w wychowankach jest angażowanie ich w aktywność twórczą, związaną z działalnością artystyczną lub sportową – w tym przypadku z fotografią. Warto jednak już na samym początku podkreślić, że w organizowaniu tego rodzaju działalności należy pamiętać o prymacie celów wychowawczych nad celami artystycznymi. Nie chodzi bowiem tutaj o poszukiwanie talentów i szlifowanie ich formy, aż do uzyskania olśniewającego efektu artystycznego, ale o stworzenie warunków zapewniających poczucie podmiotowości, w których każdy z uczestników poprzez realizację zadań oraz ich społeczny odbiór będzie mógł się przekonać, że stać go na dawanie od siebie więcej dobra, niż przypuszczał. Co ciekawe, dotyczy to obu stron interakcji – zarówno nieletnich, jak i osób prowadzących (wychowawców), przyczyniając się w ten sposób do wzmocnienia w nich poczucia własnej wartości. Jednakże tylko w przypadku pierwszej kategorii uczestników wywołuje w nich efekt dysonansu poznawczego, na skutek zderzenia z wcześniej ukształtowaną, w wyniku wadliwej socjalizacji, tożsamością dewiacyjną, tj. myśleniem o sobie przeważnie w kategoriach negatywnych stereotypów. Jest to podstawowy mechanizm warunkujący zmianę dotychczasowej tożsamości.

Zgodnie z powyższym założeniem teoretycznym zaprojektowana została struktura omawianych warsztatów, której znajomość istotna jest ze względu na przedstawione w dalszej części oceny nieletnich uczestniczek, odnoszące się do jej poszczególnych modułów.

⁸ M. Konopczyński. *Metody twórczej resocjalizacji*. PWN, Warszawa 2006, s. 13.

Program warsztatów fotograficznych (co również wynika z założeń twórczej resocjalizacji) zorientowany był na realizację dwóch integralnie związanych ze sobą celów – edukacyjnego i wychowawczego. Efektem realizacji pierwszego miało być przyswojenie sobie przez uczestników podstawowej wiedzy i umiejętności pozwalających na sprawne posługiwanie się sprzętem fotograficznym oraz świadome komponowanie obrazów. Rezultatem drugiego miał być wzrost poczucia własnej wartości, poczucia sprawstwa, rozwój umiejętności komunikacyjnych, redukcja lęku, wzrost motywacji do zachowań prospołecznych i aktywności twórczej, podniesienie motywacji do pracy nad sobą oraz rozwój twórczego myślenia i autorefleksji. W celu osiągnięcia wymienionych efektów zaprojektowane zostały poszczególne formy aktywności i związana z nimi realizacja określonych zadań, tworzące szkielet, strukturę kolejnych spotkań.

Struktura programu przewidywała następujące formy przekazywania wiedzy fotograficznej:

- **miniwykłady o fotografii** – były to prezentacje na temat podstaw technicznych obsługi aparatu, zasad kompozycji obrazu, interpretacji treściowej i formalnej zdjęć portretowych oraz pracy z modelem na planie zdjęciowym. Wykłady polegały na przekazywaniu kolejnych porcji wiedzy, której zastosowanie słuchacze sprawdzali bezpośrednio w trakcie wykładu wykonując przygotowane w tym celu zadania praktyczne. Pozwalało to na utrzymywanie optymalnego poziomu koncentracji uwagi i motywacji do uczenia się, co jak wiadomo nie jest łatwym zadaniem w pracy z młodzieżą przejawiającą zaburzenia w zachowaniu;
- **praca w ciemni fotograficznej** – ta forma nauczania polegała na uczeniu się wywoływania błon fotograficznych i sporządzania odbitek z uzyskanych negatywów. Zajęcia miały charakter praktyczny i wymagały dużo cierpliwości i dyscypliny związanej z rygorami czasu wywoływania, dopasowania właściwych parametrów naświetlania itp. Zastosowanie technik fotografii analogowej z jednej strony przyczyniało się do wzmocnienia poczucia podmiotowości i kreatywności, z drugiej pozwalało na przeżywanie „magii wyłaniających się z niebytu obrazów”, dostarczając tym samym wiele pozytywnych emocji, co dodatkowo poprzez odczuwaną satysfakcję silnie motywowało do dalszej aktywności;
- **sesja z koleżanką w studio fotograficznym i zadania w plenerze** – zadanie to poprzedzał wywiad, który służył dokładnemu poznaniu fotografowanej osoby. Wymagało to od uczestniczek otwartości oraz komunikacji. Następnie uruchamiając wyobraźnię uczestniczki przedstawiały w grupie, jak zamierzają przedstawić na zdjęciach najważniejsze cechy koleżanki. Dopiero po tym, następowała sesja fotograficzna ćwicząca współdziałanie oraz myślenie twórcze uwzględniające poznane zasady estetyki;
- **praca nad autoportretem** – ten rodzaj pracy obejmował wykonanie, omówienie i opisanie w albumie zdjęć, które każda z uczestniczek robiła sobie sama w studio korzystając z funkcji samowyzwalacza w aparacie. Celem tego zadania było pobudzenie do autorefleksji, do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, kim jestem i kim będę w przyszłości;

— **oprawianie wykonanych zdjęć na wystawę** – wywołane zdjęcia zostały oprawione w passe-partout przez autorów na wystawę, co stanowiło dla nich dość pracochłonne, wymagające precyzji i staranności zadanie.

Łatwo zauważyć, że wykonywanie zadań fotograficznych oprócz funkcji edukacyjnych – nabywanie wiedzy i umiejętności technicznych, miało także charakter wychowawczy, gdyż przyczyniało się do kształtowania w wychowankach takich cech, jak wytrwałość, cierpliwość oraz umiejętność współdziałania. Gwoli ścisłości dodać należy, że tematyka wykonywanych zdjęć, również odpowiadała realizacji przyjętych celów wychowawczych.

Do form pracy *stricte* wychowawczej należało natomiast:

- **wspólne przygotowywanie i spożywanie posiłków (poczęstunek i kolacja)** – każde spotkanie rozpoczynało się od skromnego poczęstunku, który pełnił funkcję integracyjną. Trwał zaledwie ok. 20 min., ale był to ważny moment, gdyż pozwalał na łagodną aklimatyzację, rozładowanie emocji (poprzez barometr uczuć) oraz dokładne omówienie zadań dla każdej osoby, które miały być zrealizowane w trakcie spotkania (funkcja porządkująca, zapewniająca poczucie bezpieczeństwa – wiem co się będzie działo i wiem co mam dzisiaj zrobić);
- **runda ze świecą** – wprowadzenie podczas kolacji rytuału przekazywania sobie świecy w celu dobrowolnego przeproszenia, podziękowania i pochwalenia się swoimi sukcesami miało na celu kształtowanie otwartości, zaufania i poczucia własnej wartości. Stanowiło również sposób na uwolnienie się od negatywnych emocji (przepraszenie);
- **praca nad sobą** – właściwie można powiedzieć, że wykonywanie wszystkich zadań na warsztatach stwarzało okazję do pracy nad sobą, jednak w szczególny sposób uczestnikom potrzebę takiej pracy uświadamiało wypełnianie i omawianie formularza zawierającego pytanie „Co i jak chciałabym w sobie zmienić”. Planowane zmiany odnosiły się do najbliższego tygodnia po czym, na następnym spotkaniu każda dokonywała podsumowania, w jakim stopniu udało jej się zrealizować powzięte zamiary i czy ewentualnie chciałaby coś w tym zmienić (cel lub metodę);
- **podsumowanie spotkania** – pod koniec każdego spotkania uczestniczki wypełniały i omawiały formularz dotyczący tego, czego nauczyły się na zajęciach. W zamierzeniu miało to wzmacniać ich samoocenę i motywować do dalszej pracy poprzez uświadomienie im osiągniętych sukcesów. Temu celowi służyło także wspólne oglądanie zdjęć z poprzednich zajęć, zrobionych przez dyżurną fotoreporterkę, którą wybierano na początku spotkania i jej funkcja miała charakter rotacyjny;
- **wspólny śpiew** – po kolacji, na koniec spotkania odbywało się wspólne śpiewanie przy akompaniamencie gitary. Celem było tu dostarczenie okazji do przeżywania i wyrażania pozytywnych emocji;
- **przygotowanie, organizacja i udział w wernisażu** – zorganizowanie wystawy wykonanych przez uczestniczki prac miało na celu dostarczenie im poprzez kontakt z odbiorcą zewnętrznym pozytywnych informacji zwrotnych uświadamiających społeczną wartość wykonanej pracy. W tym celu na wernisaż zaproszone zostały media, a sam przebieg spotkania był okazją do pozytywnej prezentacji i autoprezentacji wychowanek.

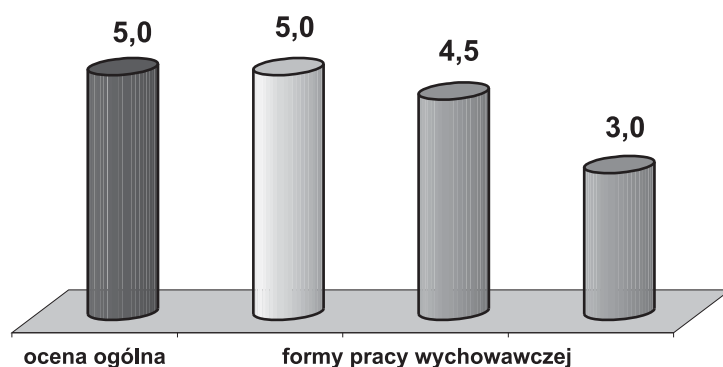
Ocena oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w opinii nieletnich

Warsztaty fotograficzno-resocjalizacyjne odbywały się w każdy piątek od 15.00 do 19.30 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, dokąd przez dziewięć miesięcy przyjeżdżało dziesięć wychowanek z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Szczecinie. Zajęcia prowadzone były przez studentki z Koła Naukowego Resocjalizacji pod opieką autora artykułu. Miesiąc po zakończeniu warsztatów przeprowadzona została wśród nieletnich ankieta ewaluacyjna, w której mogły wyrazić swoją opinię na temat jakości przygotowanych form pracy oraz sposobu prowadzenia zajęć.

Wypełnianie kwestionariusza ankiety polegało na ocenie jakości oraz stopnia trudności poszczególnych modułów tworzących program warsztatów i miało dostarczyć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak nieletnie uczestniczki oceniają atrakcyjność i przydatność poszczególnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanych na przeprowadzonych warsztatach?
2. Jak nieletnie wychowanki oceniają stopień trudności poszczególnych zadań, które realizowały na przeprowadzonych warsztatach?
3. Jak nieletnie oceniają poziom kompetencji dydaktyczno-wychowawczych instruktorów prowadzących zajęcia?

Oceny prowadzonych na zajęciach form pracy badane dokonywały na 5-stopniowych skalach szacunkowych, dlatego do analizy wyników użyto statystycznych miar tendencji centralnej (głównie mediany i modalnej – średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe pełniły w przeprowadzonych obliczeniach rolę drugorzędą, tj. bardziej informacyjną niż porządkującą zagregowane wyniki z poszczególnych skal).



Rysunek 1. Ocena jakości i trudności zadań w opinii nieletnich uczestniczek warsztatów fotograficznych (np. modalnej)

Zamieszczone na wykresie 1. dane wskazują na bardzo wysoką ocenę (5,0) jakości przeprowadzonych zajęć, zarówno o charakterze dydaktycznym (zadania związane z fotografią – 5,0), jak i form pracy wychowawczej (4,5). Można zatem uznać, że w opinii nieletnich zajęcia, w których brały udział były bardzo atrakcyjne. Zapewne w dużej mierze wynika to z kilku ważnych, z metodycznego punktu widzenia, powodów. Po pierwsze, na zajęciach przyjęto i przestrzegano zakazu wydawania ocen negatywnych, zamiast tego stosowano informacje zwrotne, jak można inaczej (w domyśle efektywniej) wykonać określone zadanie. Po drugie w przypadku występowania zahamowań przed lub w trakcie realizacji niektórych zadań, zawsze stosowano zasadę dobrowolności uczestnictwa, a ponadto indywidualne motywowanie ze strony asystujących w pracy wychowanek studentek. Po trzecie zadbano o możliwie największą czytelność przekazywanych treści i maksymalną aktywizację uczestniczek, słowem postawiono na metody nauczania przez doświadczenie. Nie bez znaczenia było również wspieranie wychowanek przez podkreślanie wartości odnoszonych przez nie sukcesów oraz stosowanie demokratycznych reguł współpracy i kierowania. Wszystko to razem pozwalało na podtrzymywanie niezmiernie labilnej, zwłaszcza na początku, motywacji na poziomie umożliwiającym ciągłość pracy, i jak się później okazało uczyniło zajęcia – pomimo występujących trudności – atrakcyjnymi w odbiorze wychowanek.

Tabela 1. Ocena jakości zajęć z fotografii w opinii nieletnich uczestniczek warsztatów

Rodzaj zajęć	Mediana	Modalna	Średnia arytm.	Odchylenie standard.
Przydatność wiedzy z wykładów	5,0	5,0	4,3	1,7
Sesja fotograficzna zrobiona koleżance	5,0	5,0	4,2	1,8
Wiedza o pracy z modelem	5,0	5,0	3,7	2,1
Praca w ciemni	4,9	5,0	4,0	1,8
Wiedza na temat techniki fotografowania	4,2	5,0	3,8	1,7
Zrozumiałość wykładów	4,1	5,0	3,8	1,5
Analiza zdjęć portretowych	4,0	4,0	3,7	1,4
Sposób przekazywania wiedzy na wykładach	4,0	4,0	3,7	1,6
Wiedza o kompozycji	4,0	4,0	3,5	1,4
Występowanie w roli modelki	3,8	5,0	3,3	1,7
Wykonywanie autoportretów	4,0	4,0	3,3	1,5
Prowadzenie wywiadów	3,9	4,0	3,1	1,4

O tym, że wykonywane zadania nie były dla nich łatwe, świadczył pojawiający się co pewien czas opór, który manifestowany był najczęściej odmową współpracy. Potwierdziły to również same wychowanki oceniając ogólny poziom trudności jako umiarkowany (3,0). Oznacza to, że na zajęciach udało się zastosować optymalny poziom wymagań, to jest taki,

gdzie realizowane zadania nie były ani zbyt łatwe, ani za trudne – stanowiąc tym samym wyzwanie na miarę możliwości młodzieży niedostosowanej społecznie. Spełnienie tego wymogu stanowi niewątpliwie jeden z warunków uruchamiających proces zmian i rozwoju w pracy z wychowankami. Bardziej szczegółową ocenę jakości poszczególnych form pracy przedstawiają tabele 1. i 2., a ocenę stopnia ich trudności tabela 3.

Na podstawie niewątpliwie wysokich, ale także zróżnicowanych, ocen odnoszących się do zajęć z fotografii można wskazać na pewne prawidłowości. Otóż w odbiorze nieletnich uczestniczek warsztatów większą atrakcyjność przedstawiały zajęcia praktyczne, pozwalające im na większą aktywność, na których uczenie odbywało się przez działanie. Należało do nich wykonanie sesji fotograficznej koleżance oraz praca w ciemni. W nieco mniejszym stopniu podobały się z kolei zajęcia, w których dominowały formy podające (miniwykłady). Pomimo, iż były przydatne i zrozumiałe, to ze względu na ograniczenie roli wychowanków do aktywnego słuchania, wymagającego większej samokontroli, cieszyły się mniejszym uznaniem niż formy bardziej aktywizujące. Uzyskane wyniki stanowią cenną wskazówkę metodyczną w organizowaniu dalszych, tego rodzaju zajęć z młodzieżą niedostosowaną społecznie, należy bowiem dążyć przy ich realizacji do jak największej aktywizacji uczestników – na przykład przez nauczanie problemowe.

Analiza opinii nieletnich nasuwa jeszcze jeden wniosek. Otóż, jako najmniej atrakcyjne ocenione zostały te zadania, które wymagały od nieletnich autoprezentacji. Jest to zgodne z tezą M. Konopczyńskiego, o występujących u młodzieży niedostosowanej społecznie trudnościach z autoprezentacją na skutek zwizualizowanych uprzednio społecznych atrybutów dewiacyjnej tożsamości⁹. Zapewne wychowanki chciały dobrze zaprezentować się na warsztatach, ale nie zawsze wiedziały jak, gdyż brakowało im pozytywnych wyobrażeń o sobie. Wynikało to zapewne z przewagi doświadczeń negatywnego odbioru ich zachowania w interakcjach społecznych, w procesie dotychczasowej socjalizacji. Wiadomo, że jeżeli proces ten ma charakter ciągły, to im dłużej trwa, tym bardziej niedostosowani społecznie identyfikują się z cechami potępianymi przez społeczeństwo, a akceptowanymi przez rówieśnicze grupy podkulturowe. Dlatego też, z obawy przed narażeniem się na powtórne odrzucenie ze strony otoczenia społecznego – tutaj studentek – lub przeniesienie się nieformalnym normom obowiązującym w grupie, zaobserwować można było niechęć i opór przed wykonywaniem autoportretów lub występowaniem w roli modelki czy udzielaniem wywiadów. Po części decydowało o tym również niskie poczucie zaufania i mała zdolność do autorefleksji. Zauważono bowiem, że zarówno opisy, jak i same zdjęcia autoportretowe, miały charakter bardzo lapidarnego, powierzchownego, a czasem wręcz infantylnego postrzegania własnej osoby, co jednak zmieniało się powoli w trakcie zajęć wraz z postępującym samopoznaniem. Zapewne z tych powodów występowała tak-

⁹ Autoprezentacja, „jest celowym działaniem, ukierunkowanym na wywołanie pożądanego przez daną jednostkę, wizerunku własnej osoby u osób z otoczenia społecznego”; wizualizacja, to „percepcja, wzbogacona o wyobrazeniowe standardy cech, urealnia tożsamościową sylwetkę postrzeganej osoby i powoduje uruchamianie stosunku emocjonalnego względem niej” za: M. Konopczyński, *Metody...*, dz. cyt., s. 109.

że początkowa trudność i niechęć wychowanek do eksponowania własnych cech osobowości, czego odzwierciedleniem jest właśnie niska ocena atrakcyjności zadań wymagających autoprezentacji.

Z kolei wyniki zamieszczone w tabeli 2. wskazują wyraźnie, że młodzież niżej oceniła także atrakcyjność tych form pracy wychowawczej, które wymagały od niej większego zaangażowania w relacje interpersonalne, większej autorefleksji i pozytywnej autoprezentacji.

Tabela 2. Ocena jakości form pracy wychowawczej w opinii nieletnich

Rodzaj sytuacji	Mediana	Modalna	Średnia arytm.	Odchylenie standard.
Wernisaż fotografii	5,0	5,0	4,5	1,7
Śpiewanie	4,8	5,0	4,1	1,7
Dziękowanie	4,5	5,0	4,2	1,4
Kolacja	4,5	5,0	4,0	1,5
Przepraszanie	4,5	5,0	3,5	1,9
Mówienie o swoich sukcesach	4,3	5,0	3,9	1,5
Planowanie zmian w sobie	3,5	4,0	3,0	1,4
Podsumowanie	3,0	3,0	3,0	1,0

Wyjątek stanowi tutaj podsumowanie, które w opinii większości uczestniczek było szczególnie nużące ze względu na późną porę realizacji i towarzyszące wszystkim zmęczeniu. Z drugiej jednak strony śpiewanie, także odbywało się na koniec zajęć, a uzyskało podobnie jak wernisaż wysoką ocenę badanych. Być może więc, odnotowana różnica wynika z faktu, iż przepraszanie, mówienie o swoich sukcesach, podsumowanie czy planowanie zmian w sobie, wymaga dużo więcej wysiłku i nie zawsze wiąże się z taką eskalacją pozytywnych emocji, jak w przypadku wspólnego jedzenia, śpiewania czy składania podziękowań.

Po części przedstawioną interpretację potwierdzają dane zamieszczone w tabeli 3.

Uzyskane wyniki wskazują wyraźnie, że do najtrudniejszych zadań należało, zdaniem badanych, opisywanie zdjęć autoportretowych, które związane było z szukaniem odpowiedzi na pytanie kim jestem? Świadczyć to może o niskim poziomie autorefleksji i problemach z identyfikacją tożsamości indywidualnej. Przekonują o tym także bardzo lapidarne i powtarzające się przy wielu zdjęciach, pisemne wypowiedzi większości wychowanek.

Z jednej strony przyjąć można, że są to trudności wynikające z poszukiwania własnej tożsamości przeżywane przez większość adolescentów, z drugiej jednak może to świadczyć o zastępowaniu tożsamości indywidualnej przez identyfikację z tożsamością zbiorową, wynikającą z przynależności do podkultury dewiacyjnej. Za tym ostatnim stwierdzeniem przemawia bowiem większa otwartość wychowanek na informacje o sobie, płynące od innych członków grupy niż zaangażowanie w autoanalizę własnych cech osobowości. Można

się było o tym przekonać obserwując ich motywację i aktywność przy omawianiu autoportretów w grupie i opisywaniu ich samodzielnie. Otóż wychowanki chętniej słuchały i częściej zabierały głos na swój temat, gdy autoportrety omawiane były na forum grupy, niż wtedy, gdy miały same w skupieniu dokonać ich opisu i komentarzy na swój temat. Stąd też zapewne pierwsze zadanie ocenione zostało przez nie jako dużo łatwiejsze ($me = 2,5$), niż autoanaliza i formułowanie sądów o sobie przy indywidualnym opisie albumu pt. „Moja twarz” ($me = 3,5$).

Tabela 3. Ocena stopnia trudności realizowanych zadań w opinii nieletnich

Rodzaj zadania	Mediana	Modalna	Średnia arytm.	SD – odchyl. standardowe
Opisywanie autoportretu	3,5	4	3,3	1,4
Zmienianie siebie	3,0	3	3,5	0,8
Sesja zdjęciowa zrobiona koleżance	3,0	4	3,1	1,0
Wywiad z koleżanką	3,0	3	3,3	0,9
Rola modelki	3,0	3	3,0	1,1
Przepraszenie	3,0	3	3,0	0,9
Mówienie o sukcesach	3,0	3	2,6	1,2
Podsumowanie	3,0	2	2,9	1,4
Omawianie autoportretu w grupie	2,5	3	2,3	1,2
Dziękowanie	2,0	1	2,7	1,6
Śpiewanie	1,0	1	1,8	1,1

Nie mniej trudne okazało się także dla wychowanek planowanie pracy nad sobą ($me = 3,0$). W ocenie stopnia trudności tego zadania panowała największa zgodność ($SD = 0,8$), co oznacza, że sprawiało problem, w porównywalnym stopniu, prawie wszystkim uczestniczkom warsztatów. Taki stan może mieć związek z niską znajomością samej siebie (własnych cech i przejawianych zachowań problemowych) na skutek obniżonej zdolności do autorefleksji, ale także z braku wiedzy na temat sposobów zmieniania swoich nawyków i cech charakteru. Poza tym, kiedy dodamy do tego niesystematyczność i niekonsekwencję w wykonywaniu powziętych postanowień, wynikającą ze słabości woli, której rozwój mocno ogranicza regulamin redukujący zakres samodzielności w placówce, to trudno spodziewać się pozytywnych efektów w realizacji podejmowanych postanowień, a nastawić się raczej należy na frustrację i zniechęcenie. Dlatego za sukces uznać można, że pomimo tak niesprzyjających okoliczności, przy dużym wsparciu ze strony prowadzących w postaci zachęty oraz modelowania, udało się uświadomić podopiecznym potrzebę oraz

wartość systematycznego i świadomego kierowania własnym rozwojem. Świadczą o tym późniejsze wypowiedzi uczestniczek podczas przeprowadzonej ewaluacji.

Do najłatwiejszych zadań należało natomiast zdaniem większości badanych omawianie autoportretu w grupie, dziękowanie innym i wspólne śpiewanie. Wykonywanie tych zadań nie sprawiało większych trudności, gdyż wyzwalało dużo emocji pozytywnych i miało charakter grupowy, a co za tym idzie umożliwiało – często nieświadomie – korzystanie ze wsparcia grupowego. Inaczej niż w przypadku zadań wymagających indywidualnego zaangażowania w relacje z rówieśnikami (wywiad z koleżanką, rola modelki i przepraszanie), które według młodzieży przedstawiały większy poziom trudności, podobnie jak mówienie o swoich sukcesach i wypełnianie ankiet podsumowujących doświadczenia wyniesione ze spotkania.

Warto również zwrócić uwagę, że w świetle uzyskanych wyników, uwidoczniła się zależność, zgodnie z którą zadania sprawiające wychowankom więcej trudności ocenione zostały przez nie jako mniej atrakcyjne.

Jak już wielokrotnie podkreślano pokonywanie oporu i podtrzymywanie motywacji do dalszego działania możliwe było dzięki niedyrektywnej a otwartej na dialog i pełnej akceptacji postawie prowadzących warsztaty. Jest to bowiem warunek równie istotny, jak przemyślana i atrakcyjna oferta programowa, gdyż w procesie twórczej resocjalizacji niezbędne jest prezentowanie postaw wychowawczych otwartych na nowe, często niekonwencjonalne zachowania, reakcje i postawy wychowanków¹⁰. Świadomość tego zalecenia legła u podstaw celowego doboru oraz półrocznego przygotowania studentek V roku Pedagogiki Resocjalizacyjnej do pracy na warsztatach fotograficznych, wymagającej od nich podstawowej znajomości fotografii i wysokich kwalifikacji pedagogicznych. Poziom tych umiejętności w ocenie głównych beneficjentów programu, czyli wychowanek MOW przedstawia tabela 4.

Na podstawie uzyskanych wyników przeprowadzonej ewaluacji można powiedzieć, że nieletnie wysoko, chociaż nie najwyżej – oceniły kompetencje pedagogiczne studentek prowadzących zajęcia warsztatowe. Z obserwacji prowadzonej podczas warsztatów można potwierdzić, że wystawione oceny są wiarygodne ponieważ od samego początku studentki łatwo nawiązały przyjazne relacje z wychowankami, które pozwoliły im na rozwijanie wzajemnej współpracy. Nie zmienia to jednak faktu, że nieletnie przede wszystkim doceniły ogromny wkład pracy i zaangażowanie prowadzących, nie do końca jednak wierząc, że prezentowana postawa akceptacji jest autentyczna (przedostatnia lokata w rankingu). Po części może to wynikać z powszechnie występującego u osób niedostosowanych społecznie wysokiego poziomu nieufności wobec innych (obcych), niewykluczone jednak, że zarówno przyjęte zasady oraz prezentowane postawy na zajęciach znacząco odbiegały od reguł i standardów wymuszających dyscyplinę, które panowały na co dzień w ośrodku. W tej sytuacji wychowanki doświadczały raz w tygodniu swego rodzaju schizofrenii, gdy na warsztatach spotykały się z chwaleniem i nagrodami, a w placówce resocjalizacyjnej przeważnie

¹⁰ M. Konopczyński, *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji*. PWN, Warszawa 2006, s. 128.

z karami i krytykowaniem. Prowadzi to, jak wiadomo, do zachwiania poczucia bezpieczeństwa, a przez to wywołuje czasem zwiększoną podejrzliwość wobec otoczenia. Z tego też względu, organizując oddziaływania z twórczej resocjalizacji, należy najpierw pozyskać zrozumienie, przychylność i współpracę personelu pedagogicznego placówki dla realizowanych celów i strategii postępowania metodycznego i pomyśleć o roli wychowawców grup w strukturze prowadzonych zajęć. Niespełnienie tego warunku skutkować może ambiwalencją oddziaływań wychowawczych, która prowadzić będzie do braku efektywności podejmowanych działań.

Tabela 4. Kompetencje pedagogiczne studentek prowadzących zajęcia w ocenie nieletnich uczestniczek warsztatów

Rodzaj kompetencji	mediana	modalna	średnia	SD
Pracowitość	4,5	5	4,5	0,5
Umiejętność tłumaczenia	4	5	4,2	0,8
Empatia	4	4	4,4	0,7
Cierpliwość	4	4	4,3	0,9
Umiejętność motywowania	4	4	4,2	0,8
Poczucie humoru	4	4	4,2	0,8
Wiedza o fotografii	4	4	4,2	0,4
Stawianie wymagań	4	4	4,2	0,5
Umiejętności fotograficzne	4	4	4,2	0,6
Stanowczość	4	4	3,9	0,7
Szczerłość, autentyczność	4	3	4	0,9
Punktualność i obecność na zajęciach	3,8	4	3,5	0,7

W kontekście trudności w pozyskaniu zaufania w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie na szczególną uwagę zasługuje dbałość o punktualność i frekwencje na zajęciach. Niestety podczas prowadzonych zajęć zdarzały się pojedyncze i sporadyczne absencje i spóźnienia ze strony studentek. Zostało to natychmiast zauważone przez wychowanki, które najniżej oceniły tę cechę prowadzących zajęcia i nie należy tego bagatelizować, gdyż może być to interpretowane jako sygnał, że tak naprawdę prowadzącym nie zależy na ustalonym spotkaniu z wychowankami, a tym samym na nich samych. Wychowanki cechuje bowiem swoista „nadwrażliwość” i podejrzliwość związane z wszelkimi, często wyobrażonymi lub antycypowanymi, przejawami lekceważenia.

Na zakończenie prezentacji wyników ewaluacji należy dodać, że niepoślednie znaczenie wychowawcze miał fakt, iż zajęcia z wychowankami odbywały się poza ośrodkiem – na terenie Uniwersytetu Szczecińskiego. Tylko jedna z wychowanek była zdania, że powinny

odbywać się na terenie ośrodka, bo wtedy nie musiałyby ponosić trudów podróży autobusem (ok. 30 min.): „...bo byłoby bliżej i nie musielibyśmy jeździć jak jest zimno”. Pozostałe uważały, że jest to okazja do kontaktu z „normalnym” światem, wyjście z izolacji, co z punktu widzenia readaptacji społecznej ma ogromne znaczenie. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: „...ja bym wolała poza, bo bym nie musiała siedzieć w ośrodku i można robić ciekawsze zdjęcia, jak się jest poza”; „...wyjeżdżając odpoczywa się od ośrodka, od tego całego regulaminu. Wkurza mnie, że tu nic nie można, bo jak jestem zła, to wychodzę na spacer i wtedy mi przechodzi”; „...bo wyjeżdżając można rozluźnić się, nie być w tym samym towarzystwie”; „...bo w ośrodku trudno się skupić, za długo tu przebywamy i jest to dla nas nudne”; „...bo mamy kontakt z innymi ludźmi. Resocjalizacja powinna być bliżej ludzi, z rówieśnikami, po to żeby inni też mogli uczyć się od nas, a my od nich”; „...bo w ośrodku jesteśmy cały czas i jak wyjeżdżamy to nie bylibyśmy cały czas zamknięci (te same ściany, ten sam sufit), można oszaleć”. Jest to zatem okazja do kontaktu z „normalnym” światem, wyjście z izolacji, co z punktu widzenia readaptacji społecznej ma ogromne znaczenie.

Podsumowanie

Pomiędzy teorią a praktyką resocjalizacyjną istnieje duża rozbieżność. Po części wynika to z braku motywacji, a czasem kompetencji, do przekładania refleksji pedagogicznej na innowacyjne rozwiązania metodyczne przez osoby czynnie działające w zawodzie. Nie bez znaczenia jest jednak również fakt, że niekiedy „produkowane” przez naukowców publikacje ze względu na ich poziom ogólności (abstrakcji) oraz deskryptywno-statystyczny charakter, pisane hermetycznym językiem, nie poddają się łatwo metodycznym aplikacjom. A przecież wiedza, której nie można wykorzystać w praktyce staje się często bezużyteczna z wychowawczego punktu widzenia. Dlatego istnieje potrzeba łączenia teorii z praktyką. Z jednej strony służyć temu może określony profil kształcenia studentów, z drugiej empiryczna weryfikacja wychowawczej efektywności tworzonych koncepcji teoretycznych. Przykładem tego rodzaju badań są opisane w tym artykule rezultaty z próby praktycznej aplikacji teorii twórczej resocjalizacji poprzez zorganizowanie warsztatów fotograficznych dla nieletnich wychowanek MOW.

Uzyskane wyniki potwierdzają subiektywnie wyrażaną przez wychowanki dużą atrakcyjność tego rodzaju zajęć, pomimo odczuwanego przez nie umiarkowanego stopnia trudności realizowanych zadań przewidzianych w programie. Badania dowodzą, że przy uwzględnieniu omówionych wyżej zaleceń metodyczno-organizacyjnych, prowadzone w tej formie zajęcia edukacyjno-wychowawcze mogą stanowić efektywne narzędzie rozwijające aktywność twórczą oraz motywację do pracy nad sobą, rozumianą jako pracę nad kształtowaniem kompetencji społecznych w toku interakcji wychowawczych.

Przedstawiona metoda warsztatów fotograficznych z udziałem nieletnich i studentek resocjalizacji, stanowi także przykład efektywnej i odpowiadającej oczekiwaniom studentów, formy kształcenia zawodowego. Poprzez udział w tego rodzaju zajęciach mogą

empirycznie przekonać się o przydatności teorii (tutaj twórczej resocjalizacji) w organizowaniu praktycznych oddziaływań wychowawczych oraz sprawdzić i doskonalić własne kompetencje pedagogiczne. Upowszechnienie tego rodzaju metod wymagałoby co prawda pewnych zmian w strukturze organizacyjnej kształcenia akademickiego, takich jak np. zmniejszenie grup dziekańskich do maksymalnie 15 osób oraz zapewnienia niezbędnego zaplecza technicznego (pomieszczenia i sprzęt specjalistyczny), ale biorąc pod uwagę troskę o podnoszenie jakości kształcenia oraz zebrane doświadczenia, wydaje się, że warto podążać w tym kierunku.

Streszczenie

Prezentowany artykuł nawiązuje do poruszanej wielokrotnie w literaturze naukowej kwestii znaczenia badań nad efektywnością metod stosowanych w resocjalizacji. Z tego względu przedstawione zostały założenia organizacyjne oraz formy realizacji warsztatów fotograficznych z udziałem nieletnich jako jedna z metod twórczej resocjalizacji. W dalszej części znajdują się wyniki badań dotyczące ewaluacji podjętych oddziaływań wychowawczych. Uzyskane rezultaty potwierdzają atrakcyjność prowadzonych w tej formie zajęć, pomimo deklarowanego przez wychowanki umiarkowanego stopnia trudności realizowanych w programie zadań. Prezentowana metoda stanowi także przykład efektywnej i odpowiadającej oczekiwaniom studentów resocjalizacji formy kształcenia zawodowego.

Abstract

The educational aspects of photographic workshop in opinion of juvenile participants

The article concerns meaning of efficiency of methods in resocialization. The application new methods and theoretical conception in practices is important issue for developing both theory and practices. The article shows goals, organizational foundation, course and conditions of realization photographical workshop with participation of students and delinquency youth from Juvenile Detention Center. In the second part of article there are results of evaluation research which shows that in juvenile opinion this kind of creative resocialization method, despite declare by them difficulties, is very attractive and stimulate their development. Described method is also effective and expected way of developing professional qualifications for students of resocialization pedagogics.

Bibliografia

Karłyk-Ćwik A. (2009). *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*. Toruń: Wyd. „Akapit”.

- Konopczyński M. (2006). *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN.
- Konopczyński M. (2009). *Kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. W: M. Konopczyński. *Oblicza resocjalizacji. Pedagogika społeczna, nr 2*.
- Kusztal J. (2011). Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska, nr 2*.
- Kwaśnica R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Opora R. (2010). Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności. *Resocjalizacja Polska, nr 1*.
- Pytka L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wyd. APS.