



Kompetencje społeczne wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych jako element procesu usamodzielnienia

Streszczenie

Treść artykułu skupia się na analizie kompetencji społecznych wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW), a więc osób wykazujących przejawy demoralizacji, wobec których sąd zastosował jeden ze środków tymczasowych lub środek wychowawczy, jakim jest umieszczenie w takiej placówce. Zasadniczą część artykułu wypełnia analiza badań własnych, których celem było poznanie zróżnicowania kompetencji społecznych pomiędzy wychowankami MOW a uczniami szkół ogólnodostępnych oraz identyfikacja różnic wewnątrz każdej z tych grup. Na potrzeby badań postawiono trzy problemy badawcze, nawiązujące do relacji między zmiennymi. Projekt przybrał postać badań eksploracyjnych, dlatego zrezygnowano ze wstępnego założenia w postaci hipotezy. Badanie zrealizowano w strategii ilościowej. Do przeprowadzenia badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, którą uzupełniono o technikę testu i narzędzie badawcze w postaci Kwestionariusza Kompetencji Społecznych. Postępowanie badawcze wykazało między innymi, że wychowankowie MOW przejawiali wyższy poziom kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności niż młodzież uczęszczająca do szkół ogólnodostępnych. Obie grupy nie różniły się natomiast między sobą pod względem kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, wymagających ekspozycji oraz ich wyniku ogólnego.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, usamodzielnienie, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, nieletni, resocjalizacja nieletnich

Wprowadzenie

Od kilku lat można zauważyć, że kompetencje społeczne stanowią przedmiot zainteresowania wielu badaczy. Szczególną zaś rolę w tym względzie pełnią nauki społeczne. Jest to o tyle zrozumiałe, gdyż są one utożsamiane z funkcjonowaniem człowieka w różnych rolach społecznych.

Współczesna literatura psychologiczno-pedagogiczna traktuje kompetencje społeczne nie tylko jako umiejętność współdziałania w relacjach interpersonalnych, lecz także stara się zbadać, w jaki sposób są one kształtowane. Osoby odznaczające się ich wysokim poziomem potrafią pracować zespołowo, rozwiązywać konflikty, a przy tym podejmować bardziej efektywne działania.

Kompetencje społeczne są przydatne w różnych sytuacjach życia codziennego, począwszy od rodzinnych, szkolnych aż po zawodowe. Można je ujmować w aspekcie adekwatnej do sytuacji reakcji werbalnej i niewerbalnej. Mogą być one wyrażone również w działaniu praktycznym (Frost, 2004, s. 205), gdzie istnieje konieczność wykazania się umiejętnościami integrowania zdobytej wiedzy z uczuciami i zachowaniami tak, by osiągnąć postawione cele społeczne.

W prezentowanym tekście kompetencje społeczne zostały zbadane wśród nieletnich, wobec których sąd zastosował jeden ze środków tymczasowych lub środek wychowawczy, jakim jest umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (MOW) (Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2024, poz. 978, art. 7 pkt 10, art. 44 pkt 5). Empiryczna diagnoza kompetencji społecznych w takim środowisku wydaje się szczególnie uzasadniona, ponieważ podejmowane działania miały miejsce na gruncie resocjalizacji (Sanger, Maag i Spilker, 2006, s. 108–125). Dotyczyły zatem procesu, którego finalnym efektem powinno być przygotowanie jednostki do samodzielnego życia społecznego po opuszczeniu placówki.

Znaczenie kompetencji społecznych w procesie resocjalizacji nieletnich

Wieloznaczność treściowa pojęcia kompetencje wskazuje na ich interdyscyplinarny charakter. Nauki społeczne rozpatrują je głównie z perspektywy efektywności działania (Tucholska, 2005, s. 11; Gagacka i Sałata, 2020,

s. 41), i tak w przypadku pedagogiki przy ich użyciu określa się zdolność do osobistej samorealizacji, a przy tym stanowią one podstawowy warunek wychowania oraz rezultat procesu uczenia się (Okoń, 2007, s. 185). W tym kontekście warto wskazać na dwa różne ujęcia kompetencji – adaptacyjne i transgresyjne (potencjał podmiotu). W pierwszym kompetencje wyrażają gotowość do działania instrumentalnego, co dotyczy wiedzy, umiejętności, motywacji i przekonania podmiotu o posiadaniu tej gotowości. Podlega ona treningowi, który prowadzi do osiągnięcia odpowiedniego poziomu kompetencji. W drugim podejściu kompetencja to pewien rodzaj struktury poznawczej (Męczkowska, 2010, s. 693–696), która integruje działające w jej obrębie elementy oraz równoważy relacje między ludźmi a światem.

W polskim piśmiennictwie rozważania wokół kompetencji społecznych skupiają się głównie wokół stanowisk M. Argyle i A. Matczak. Dla Argyle kompetencja społeczna to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych” (Argyle, 2001, s. 133). W tym rozumieniu na kompetencję społeczną składają się takie elementy, jak: empatia, komunikacja werbalna i niewerbalna, współpraca, strategie rozwiązywania problemów, autoprezentacja, uwaga wobec innych, czynniki poznawcze, gratyfikacja, wsparcie i asertywność (Argyle, 1998, s. 82–88). Z koncepcją Argyle koresponduje model kompetencji społecznych Matczak, która uznaje je za „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2007, s. 7). Ujęcie to wymienia również trzy obszary, gdzie wymaga się od jednostki wykorzystania kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz związanych z asertywnością.

Kompetencje w sytuacjach intymnych odnoszą się do bliskich kontaktów interpersonalnych. Są one istotne przede wszystkim w sytuacjach, w których trzeba się zwierzyć swojemu partnerowi z osobistych problemów czy też ich wysłuchać. Należy podkreślić, że okres adolescencji jest czasem nierzadko burzliwych relacji, gdzie pojawienie się zawodów miłosnych może negatywnie rzutować na dalszą perspektywę postrzegania intymnych związków międzyludzkich. Niezmiennie jest też ważne, by osiągnięcie odpowiedniego poziomu w tym zakresie wyprzedzało pierwsze inicjacje seksualne.

Drugie z nich – kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej – są kluczowe, kiedy stajemy się obiektem uwagi oraz potencjalnej oceny ze strony społeczeństwa. Można więc stwierdzić, że jest to następstwo, którego początek rozpoczyna się wraz z chwilą narodzin. Warto przy tym pa-

mieć, że człowiek jest istotą społeczną, dlatego większość jego życia będzie uwarunkowana przebywaniem w różnego rodzaju skupiskach ludzkich (rodzina, praca, szkoła, znajomi), stąd jesteśmy poddawani niemal nieustannej ocenie otaczającej nas społeczności.

Z kolei odpowiedni zasób kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności służy głównie realizacji własnych celów i potrzeb poprzez wywieranie wpływu na innych ludzi bądź umiejętnemu opieraniu się naciskom ze strony pozostałych członków społeczeństwa. Bycie asertywnym to nie tylko mówienie – „nie!”, czyli posiadanie odmiennego stanowiska od pozostałych. To przede wszystkim umiejętność wyrażania własnego zdania, poglądów, wartości, myśli czy też uczuć w sposób otwarty.

Odpowiedni zasób kompetencji społecznych przekłada się na lepszą adaptację jednostki do zmian życiowych, mniejsze poczucie lęku, samotności czy wystąpienia depresji (Strelau, 2002). Natomiast niski ich poziom może wpływać na zachowania agresywne (Bjornebekk i Howard, 2012, s. 312–316), przestępcze i inne wykazujące oznaki niedostosowania społecznego (Jaworowska i Matczak, 2003). Od poziomu rozwoju kompetencji społecznych zależy jakość stosunków interpersonalnych oraz ogólne funkcjonowanie społeczne. Nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi osobami jest uwarunkowane również czynnikami wrodzonymi, ponieważ kluczowy element to inteligencja emocjonalna (Goleman, 2007). Tym samym jednostki niedostosowane społecznie lub przejawiające takie symptomy posiadają znaczne braki w obu tych obszarach. Spowodowane jest to wadliwą socjalizacją w rodzinie i wrodzonymi deficytami intelektualnymi (Kupiec, 2013; Stepp, Pardini, Loeber i Morris, 2011). W przyszłości zależności te mogą rzutować na skłonności do zachowań ryzykownych i przestępczych.

Diagnozy kompetencji społecznych wśród nieletnich z placówek resocjalizacyjnych na gruncie polskim podejmowali się przede wszystkim: A. Wojnarska (2013), Z. Bartkiewicz (2013), H. Kupiec (2012; 2013a; 2013b; 2018; Kupiec, Zięciak, 2024) i G. Kudlak (2016). Wskazany obszar zajmowano się również w innym – własnym projekcie naukowym (Mielczarek, 2019). Z polskich badań wynika, że kompetencje społeczne nieletnich plasują się na poziomie niskim. Ich podnoszeniu nie pomaga nawet kilkuletni pobyt w placówce resocjalizacyjnej.

Grupa wychowanków placówek resocjalizacyjnych wypada też gorzej pod względem poziomu umiejętności społecznych w porównaniu do młodzieży ze szkół masowych. Również zagraniczne wyniki potwierdzają, że młodzież poddawana wadliwemu procesowi socjalizacji manifestuje obniżony poziom

kompetencji społecznych (Hirschstein, 2000; Larsson i Frisk, 1999). Z dużym prawdopodobieństwem można zatem założyć, że zaniedbania wychowawcze, zakłócone więzi rodzinne i brak treningu społecznego negatywnie rzutują na kompetencje społeczne nieletnich. Może to sprzyjać także zachowaniom ryzykownym i naruszającym prawo.

Dysfunkcjonalne środowisko rodzinne bywa typowe dla nieletnich umieszczonych w placówkach resocjalizacyjnych. To także młodzież, która w sporej mierze nie miała zaspokajanych podstawowych potrzeb życiowych, usytuowanych na piramidzie potrzeb A. Masłowa (2014). W środowisku rodzinnym takich osób przeważają zachowania niezgodne z prawem, a kontakty interpersonalne są niewłaściwe (Mielczarek, 2019, s. 280; Skuza, 2018, s. 378). Owa przestrzeń nie stwarza okazji do czerpania odpowiednich wzorców i rozwijania poszczególnych kompetencji, dlatego wskazana jest profesjonalna interwencja wychowawcza, kompensująca nagromadzone braki w sferze społecznej.

Kompetencje społeczne silnie rzutują na wykołowanie i przestępczość młodzieży (Stepp, Pardini, Loeber i Morris, 2011, s. 460). W porównaniu z dobrze przystosowanymi rówieśnikami nastolatki o niskich kompetencjach społecznych charakteryzują się mniejszą empatią i umiejętnością rozpoznawania ekspresji emocjonalnej (Bartkowicz, 2001, s. 135; Wojnarska, 2011, s. 505). Ze względu na zaburzenia w zachowaniu, które są typowe dla nieletnich z placówek resocjalizacyjnych, potrzeba podnoszenia kompetencji społecznych w tej grupie wydaje się oczywista. To także osoby konfliktogenne w relacjach międzyludzkich, mało asertywne i mające problemy z autoprezentacją.

Młodzież nieprzestrzegająca norm prawnych i społecznych reaguje najczęściej niewłaściwie w sytuacjach ekspozycji społecznej, uwydatniając własne odczucia w postaci agresji werbalnej i niewerbalnej. Ma to swoje podłoże w zaniżonej samoocenie i wysokim poczuciu lęku, co jest rezultatem zbyt surowego lub zaniedbującego modelu wychowania.

Słabo rozwinięte kompetencje społeczne prowadzą do trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych, a to stanowi jeden z głównych predyktorów niedostosowania społecznego. Nadmierna absencja szkolna jest bowiem wciąż głównym powodem zastosowania wobec nieletniego środka tymczasowego lub wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW.

Młodzież poddawana procesowi resocjalizacji instytucjonalnej wykazuje braki w praktycznych umiejętnościach społecznych. W przypadku kontaktów interpersonalnych problemów nastrocza czekanie na swoją kolej, inicjowanie konwersacji, nieumiejętne słuchanie oraz podtrzymywanie rozmowy na dany temat.

Nieletni mają zwykle tendencje do posługiwania się kodem ograniczonym, a to nie wystarcza do efektywnej komunikacji. W tej grupie dość silnie uwydatniają się związki pomiędzy komunikacją werbalną i niewerbalną (Sanger, Moore-Brown, Magnuson i Svoboda, 2001). Skutkuje to tym, że sfera niewerbalna odpowiedzialna za gesty i mimikę staje się bardzo ważnym elementem wspierającym podczas interakcji społecznej. Wynika to także z ubożego zasobu słownictwa, jakim dysponują wychowankowie MOW (Małachowska, 2017, s. 190–191). Etiologii tych następstw należy szukać głównie w środowisku rodzinnym, którego status zwykle oscyluje wokół osób słabo wykształconych, trudniących się pracą fizyczną (najczęściej dorywczą) lub pozostających bez stałego zatrudnienia.

Metodologiczne założenia badań własnych

Przedstawione w opracowaniu badania stanowiły część szerszego, nieopublikowanego projektu badawczego, którego przedmiotem uczyniono usamodzielnienie nieletnich z MOW. Celem prezentowanego wycinka badań było poznanie zróżnicowania kompetencji społecznych pomiędzy wychowankami MOW a uczniami szkół ogólnodostępnych oraz identyfikacja różnic wewnątrz każdej z tych grup. Z przyjętym celem korespondowały następujące problemy badawcze:

1. Czy występują różnice w zakresie kompetencji społecznych pomiędzy nieletnimi umieszczonymi w MOW a uczniami szkół ogólnodostępnych, a jeśli tak, to jakie?
2. Czy płeć różnicuje wyniki wśród nieletnich umieszczonych w MOW oraz u uczniów szkół ogólnodostępnych pod względem kompetencji społecznych, a jeśli tak, to jak?
3. Czy płeć różnicuje wyniki pomiędzy nieletnimi umieszczonymi w MOW a uczniami szkół ogólnodostępnych pod względem kompetencji społecznych, a jeśli tak, to jak?

Zazwyczaj kolejnym etapem procesu badawczego jest formułowanie hipotez. Należy jednak zauważyć, że zgodnie z zasadami metodologii badań społecznych nie każdy problem badawczy wymaga ich postawienia. S. Palaka (2006) wskazuje, iż konstruowanie hipotez nie jest zasadne w przypadku pytań o charakterze diagnostycznym. Zbliżone stanowisko prezentują Urbaniak-Zając i Piekarski (2022). Badania o charakterze eksploracyjnym pozwalają diagnozować zjawiska dotychczas niezbadane oraz dostarczać informacji użytecznych w praktyce edukacyjnej (Rubacha, 2004; Maszke, 2004;

Nowak, 2007). Uznano, że taki właśnie charakter mają badania własne. Należy jednak podkreślić, co zostało wskazane w części teoretycznej opracowania, że dotychczas podejmowano badania nad kompetencjami społecznymi wychowanków placówek resocjalizacyjnych. Wyniki tych badań mogą pośrednio sugerować, iż nieletni objęci resocjalizacją instytucjonalną osiągną niższy poziom poszczególnych kompetencji społecznych niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnodostępnych. Dotychczasowe projekty badawcze nie obejmowały jednak identycznych układów zmiennych, jak te przyjęte w niniejszym badaniu. Stanowi to uzasadnienie dla rezygnacji z formułowania hipotez. Zgodnie z założeniami metodologicznymi, hipoteza powinna stanowić przypuszczenie o wysokim stopniu prawdopodobieństwa, znajdujące oparcie w istniejącym dorobku naukowym, a także być formułowana w sposób jednoznaczny, precyzyjny i szczegółowy.

W badaniach wyznaczono zmienne opisane za pomocą odpowiednich wskaźników. Zmienne niezależne obejmowały grupę (podstawową – nieletni z MOW, porównawczą – uczniowie szkół ogólnodostępnych) oraz płeć (dziewczyna, chłopiec). Wiek pominięto z uwagi na niewielkie różnice (17–18 lat). Zmienną zależną uczyniono kompetencje społeczne, których wskaźnikami były odpowiedzi udzielone na pytania zawarte w narzędziu badawczym.

We własnym projekcie badawczym zastosowano metodę sondażu diagnostycznego w ramach strategii ilościowej, wspomaganej techniką testu¹.

¹ W niektórych raportach z badań popularny Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa A. Matczak bywa klasyfikowany jako narzędzie badawcze dla techniki ankiety. W niniejszych założeniach metodologicznych narzędzie to interpretowane jest jednak jako pochodna techniki testowej, co uznano za podejście bardziej trafne z punktu widzenia metodologii badań społecznych. Zgodnie z ustaleniami metodologicznymi (Nowak, 2007; Pilch i Bauman, 2001; Brzeziński, 2016) test charakteryzuje się takimi cechami, jak: wysoki stopień standaryzacji, ustalona struktura i sposób oceniania wyników, przeznaczenie do pomiaru określonych cech, zdolności, umiejętności lub kompetencji, a także oparcie na obiektywnych wskaźnikach ilościowych. Wymienione kryteria spełnia KKS. W przeciwieństwie do tego ankieta jako technika badawcza ma inny charakter. Jej przedmiotem zainteresowania są opinie, postawy, poglądy i preferencje respondentów (Sztumski, 2005). Choć ankiety mogą być częściowo standaryzowane, rzadko osiągają poziom obiektywizmu i trafności właściwy dobrze skonstruowanemu testowi. W świetle powyższego kwalifikowanie KKS jako narzędzia badawczego dla techniki testu, a nie ankiety, jest podejściem uzasadnionym merytorycznie i metodologicznie. Test może być techniką badań w sondażu diagnostycznym – szczególnie wtedy, gdy badacz chce zmierzyć na przykład poziom wiedzy uczniów, kompetencje lub określone cechy.

Narzędziem badawczym był wystandaryzowany Kwestionariusz Kompetencji Społecznych autorstwa A. Matczak (2007). Kwestionariusz zawierał również metryczkę umożliwiającą identyfikację podstawowych cech demograficznych badanych, takich jak przynależność do grupy oraz płeć.

Badania przeprowadzono w sześciu Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych (MOW) typu wychowawczo-resocjalizacyjnego oraz w szkołach i organizacjach młodzieżowych. Łączna próba wyniosła 128 osób – po 64 w grupie podstawowej (wychowankowie MOW) i porównawczej (uczniowie szkół ogólnodostępnych). W grupie MOW dominowali 17-latkowie (65,6%), podczas gdy w grupie porównawczej wiek respondentów rozłożył się równomiernie. Do badań zakwalifikowano tylko tych wychowanków MOW w wieku 17–18 lat, którzy spełniali wymogi usamodzielnienia (mieli wyznaczonego opiekuna usamodzielnienia oraz przygotowany wraz z nim Indywidualny Program Usamodzielnienia), a także przebywali w placówce co najmniej trzy lata. Uznano, że jest to dość wystarczający okres, by móc dokonywać porównań nieletnich z ich rówieśnikami funkcjonującymi w środowisku otwartym. Do badań nie wybrano nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ uznano, że ich realizator (badacz) nie ma odpowiednich ku temu kwalifikacji. Wybrane narzędzie badawcze nie zostało również poddane ocenie pod kątem jego zastosowania wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kryteria doboru w grupie porównawczej uwzględniały wiek, płeć i poziom rozwoju intelektualnego. Ostatecznie w każdej grupie były po 64 osoby, w tym 32 dziewczęta i 32 chłopców z MOW oraz 41 dziewcząt i 39 chłopców z grupy porównawczej – z których odrzucono kwestionariusze błędnie wypełnione oraz losowo te poprawne, by wyrównać liczebność grup. Zebrane dane były analizowane w programie IBM Statistic w wersji 25.

Badania własne

W pierwszej części skupiono się na porównaniu grupy podstawowej i porównawczej pod względem kompetencji społecznych. W tym celu przeprowadzono analizę testem *t* studenta dla prób niezależnych. Wyniki zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Porównanie grupy podstawowej i porównawczej pod względem kompetencji społecznych

	grupa podstawowa (n = 64)		grupa porównawcza (n = 64)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach intymnych	45,53	6,44	45,16	4,94	0,37	0,712	-1,63	2,38	0,07
Kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji	54,97	8,83	54,09	8,53	0,57	0,569	-2,16	3,91	0,10
Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności	53,50	6,73	49,45	6,80	3,38	0,001	1,68	6,41	0,60
Kompetencje społeczne – wynik ogólny	186,56	22,86	180,55	20,74	1,56	0,121	-1,62	13,65	0,28

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*; *p* – poziom istotności; *LL* i *UL* – dolna i górna granica poziomu istotności; *d* Cohena – wielkość efektu.

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza wykazała, że porównywane grupy różniły się istotnie jedynie pod względem kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności. Badani z grupy podstawowej przejawiali wyższy poziom kompetencji w tym zakresie niż osoby przypisane do grupy porównawczej.

W dalszej części przeprowadzono analizę kompetencji społecznych wśród dziewcząt i chłopców w obu grupach. Analizy przeprowadzono oddzielnie dla grupy podstawowej (tabela 2) i porównawczej (tabela 3). Wyliczeń statystycznych dokonano za pomocą testu *t* studenta.

Tabela 2. Porównanie dziewcząt i chłopców w grupie podstawowej pod względem kompetencji społecznych

	dziewczęta (n = 32)		chłopcy (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach intymnych	46,47	5,99	44,59	6,82	1,17	0,247	-1,33	5,08	0,29
Kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej	55,88	9,31	54,06	8,37	0,82	0,416	-2,61	6,23	0,20
Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności	53,59	6,20	53,41	7,31	0,11	0,912	-3,20	3,58	0,03

	dziewczęta (n = 32)		chłopcy (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje społeczne – wynik ogólny	189,97	21,56	183,16	23,94	1,20	0,236	-4,57	18,20	0,30

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*; *p* – poziom istotności; *LL* i *UL* – dolna i górna granica poziomu istotności; *d* Cohena – wielkość efektu.

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza dla grupy podstawowej nie wykazała istotnych różnic międzypłciowych pod względem kompetencji społecznych. Oznacza to, że chłopcy i dziewczęta przypisani do grupy podstawowej przejawiali ich zbliżony poziom.

Tabela 3. Porównanie dziewcząt i chłopców w grupie porównawczej pod względem kompetencji społecznych

	dziewczęta (n = 32)		chłopcy (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach intymnych	44,91	4,84	45,41	5,10	-0,40	0,689	-2,99	1,99	0,10
Kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej	54,25	7,78	53,94	9,34	0,15	0,885	-3,98	4,61	0,04
Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności	47,31	6,51	51,59	6,49	-2,63	0,011	-7,53	-1,03	0,66
Kompetencje społeczne – wynik ogólny	178,75	18,31	182,34	23,07	-0,69	0,493	-14,00	6,81	0,17

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*; *p* – poziom istotności; *LL* i *UL* – dolna i górna granica poziomu istotności; *d* Cohena – wielkość efektu.

Źródło: badania własne.

W grupie porównawczej istotne różnice między chłopcami i dziewczętami wystąpiły jedynie w zakresie kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności. Chłopcy przejawiali wyższy poziom tej kompetencji w porównaniu do dziewcząt.

W kolejnej części dokonano analiz za pomocą testu *t* studenta dla prób niezależnych w celu ustalenia różnic między grupą podstawową i porównaw-

czą. Analizy zostały przeprowadzone oddzielnie wśród dziewcząt i chłopców, a wyniki zaprezentowano w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Porównanie dziewcząt z grupy podstawowej i porównawczej pod względem kompetencji społecznych

	grupa podstawowa (n = 32)		grupa porównawcza (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach intymnych	46,47	5,99	44,91	4,84	1,15	0,256	-1,16	4,28	0,29
Kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji	55,88	9,31	54,25	7,78	0,76	0,451	-2,66	5,91	0,19
Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności	53,59	6,20	47,31	6,51	3,95	<0,001	3,10	9,46	0,99
Kompetencje społeczne – wynik ogólny	189,97	21,56	178,75	18,31	2,24	0,028	1,22	21,22	0,56

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*; *p* – poziom istotności; *LL* i *UL* – dolna i górna granica poziomu istotności; *d* Cohena – wielkość efektu.

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza wykazała, że w grupie dziewcząt istotne różnice między grupą podstawową i porównawczą wystąpiły w zakresie kompetencji wymagających asertywności oraz ogólnego poziomu kompetencji społecznych. Dziewczęta z grupy podstawowej przejawiały istotnie wyższy poziom tych kompetencji w porównaniu do dziewcząt z grupy porównawczej. W grupie chłopców różnice w poziomie kompetencji społecznych między grupami okazały się nieistotne.

Tabela 5. Porównanie chłopców z grupy podstawowej i porównawczej pod względem kompetencji społecznych

	grupa podstawowa (n = 32)		grupa porównawcza (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach intymnych	44,59	6,82	45,41	5,10	-0,54	0,591	-3,82	2,20	0,13
Kompetencje w sytuacjach wymagających ekspozycji	54,06	8,37	53,94	9,34	0,06	0,955	-4,31	4,56	0,01

	grupa podstawowa (n = 32)		grupa porównawcza (n = 32)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności	53,41	7,31	51,59	6,49	1,05	0,299	-1,64	5,27	0,26
Kompetencje społeczne – wynik ogólny	183,16	23,94	182,34	23,07	0,14	0,890	-10,94	12,56	0,03

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*; *p* – poziom istotności; *LL* i *UL* – dolna i górna granica poziomu istotności; *d* Cohena – wielkość efektu.

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Polskie i zagraniczne badania wykazały, że młodzież niedostosowana społecznie przeważnie prezentuje niższy poziom kompetencji społecznych niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnodostępnych. Uważane jest to za jedną z głównych przyczyn podejmowania przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych zachowań społecznie niepożądanych, a w okresie dorosłości także przestępczych (Stepp, Pardini, Loeber i Morris, 2011, s. 457–465). Tymczasem z niniejszych badań wynika, że obie grupy nie różniły się istotnie statystycznie dla kompetencji w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz ich wyniku ogólnego. Jedyna istotna różnica wystąpiła dla kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności. Co warto podkreślić, to wychowankowie MOW przejawiali wyższy poziom tej kompetencji niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnodostępnych. Biorąc pod uwagę ustalenia innych badaczy (Wojnarska, 2013; Bartkowicz, 2013; Kupiec, 2012; 2013a; 2013b; 2018; Kupiec i Zięciak, 2024; Kudlak, 2016; Mielczarek, 2019), uzyskane wyniki mogą wskazywać na zawyżenie przez wychowanków MOW posiadanych kompetencji społecznych. Nie można również wykluczyć, że za wszystkie powstałe różnice lub ich brak pomiędzy badanymi grupami w zakresie kompetencji społecznych odpowiada sposób doboru próby oraz jej zbyt mała liczebność. Z tego względu uzyskane wyniki nie mogą stanowić podstawy do uogólnienia.

Wynik świadczący o wyższym poziomie kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności u wychowanków MOW może być o tyle zaskakujący, gdyż dotychczas prowadzone badania na taką różnicę nie wskazywały. Poszczególne badania porównawcze nie były jednak prowadzone w grupie

nieletnich między 17. a 18. rokiem życia. Ponadto nieletni poddawani procesowi resocjalizacji instytucjonalnej niewątpliwie częściej biorą udział we wszelkiego typu treningach umiejętności społecznych czy zajęciach poświęconych asertywności niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnodostępnych. Wynika to ze specyfiki poszczególnych placówek, jak i przebywającej tam młodzieży. Być może dlatego wychowankowie MOW cechowali się wyższym poziomem kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności niż osoby z grupy porównawczej.

Wyższy wynik w zakresie asertywności może być efektem nie tyle oddziaływań ze strony personelu resocjalizacyjnego, co interakcji z innymi wychowankami, które są wymuszone regułami drugiego życia funkcjonującego w tego typu placówkach. Warto podkreślić, że kompetencje społeczne rozwijają się przede wszystkim w interakcjach bezpośrednich, a nie na przykład w relacjach internetowych, więc wszelkie ograniczenia dostępu do niego nie mają większego znaczenia. Podobnie ograniczenie dostępu do telefonu komórkowego także nie jest jednoznaczne z nawiązywaniem interakcji rozwijających kompetencje społeczne. Trzeba wziąć pod uwagę, że z ograniczonym dostępem do internetu i telefonu komórkowego mamy do czynienia w większości placówek typu MOW. Analogiczne uzasadnienie można zastosować do wyniku, który wskazuje, że dziewczęta z MOW osiągnęły wyższy poziom kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności oraz ogólnych kompetencji społecznych w porównaniu do dziewcząt uczęszczających do szkół ogólnodostępnych.

Badania wykazały, że w grupie uczniów szkół ogólnodostępnych chłopcy osiągnęli wyższe wyniki w zakresie asertywności w porównaniu do dziewcząt. Zdaniem M. Argyle'a różnice międzypłciowe w rozwoju kompetencji społecznych mogą wynikać zarówno z cech wrodzonych i uwarunkowanych ewolucyjnie, jak i z czynników związanych z wychowaniem (Argyle, 2001, s. 142–146). Natomiast wśród wychowanków MOW nie odnotowano istotnych różnic w zakresie asertywności pomiędzy dziewczętami a chłopcami. Może to świadczyć o bardziej zrównoważonym rozwoju kompetencji społecznych w tej grupie, niezależnie od płci. Możliwe, że specyficzne warunki wychowawcze i edukacyjne panujące w takich placówkach sprzyjają wyrównywaniu szans w zakresie nabywania umiejętności asertywnych, zapewniając młodzieży równy dostęp do ich rozwoju.

Analizując przygotowanie nieletnich z placówek resocjalizacyjnych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, w tym ich kompetencje społeczne, warto odwołać się do socjologicznej koncepcji Floriana Znanieckiego

(1973; por. Kukla, Mielczarek, 2019). Podejście to zakłada, że wychowanie jest procesem społecznym, który nie ogranicza się do relacji między jednostką a jednym czy dwoma podmiotami. Człowiek funkcjonuje w szerokim społecznym kontekście, który nieustannie na niego oddziałuje. W tym ujęciu należy uwzględnić wpływ środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego, grup rówieśniczych, nauczycieli oraz szkoły. Istotne są również czynniki wychowania pośredniego, takie jak teatr, książki, kino, a we współczesnych realiach także internet, który stał się ważnym elementem kształtującym postawy i wartości. Wszystkie te czynniki oddziałują również na młodzież niedostosowaną społecznie, jednak ich zakres i intensywność różnią się ze względu na funkcjonowanie w środowisku zinstytucjonalizowanym. W placówkach takich jak MOW wpływ rodziny – o ile w ogóle występuje – ma zazwyczaj charakter pośredni i ogranicza się do sporadycznych kontaktów. Z kolei relacje sąsiedzkie są minimalne lub całkowicie nieobecne, ponieważ placówki te funkcjonują jako zamknięte, autonomiczne struktury. W warunkach instytucjonalnych główną grupą odniesienia stają się rówieśnicy przebywający w ośrodku. W porównaniu z młodzieżą ze szkół ogólnodostępnych wychowankowie MOW są poddani intensywniejszym oddziaływaniom pedagogicznym, co sprawia, że rola nauczycieli i wychowawców w procesie kształtowania kompetencji społecznych jest znacznie większa. Z kolei dostęp do mediów, a zwłaszcza do internetu, jest w tych placówkach ograniczony. W większości MOW korzystanie ze smartfona czy komputera jest reglamentowane i zależne od zachowania wychowanka – może stanowić formę zarówno nagrody, jak i ograniczenia. Ograniczenia te w naturalny sposób przekładają się na zawężenie wpływu mass mediów na rozwój społeczny nieletnich.

Analizując kompetencje społeczne wychowanków MOW, można sformułować kilka rekomendacji. Placówki resocjalizacyjne powinny stwarzać okazje do interakcji między wychowankami poprzez zajęcia grupowe, warsztaty i projekty sprzyjające współpracy oraz budowaniu relacji. Interakcje te mogą odbywać się również w kontekście rozwiązywania problemów, co wspiera rozwój umiejętności współdziałania, empatii i radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Programy resocjalizacyjne powinny kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji, samodzielnego działania oraz rozwiązywania problemów. Warto wprowadzać sytuacje, w których wychowankowie ponoszą odpowiedzialność za wspólne decyzje, ponieważ sprzyja to kształtowaniu kompetencji społecznych. Zaleca się także wdrożenie systemu oceny kompetencji społecznych na różnych etapach procesu resocjalizacji, co pozwoli lepiej dostosować programy i interwencje do indywidualnych potrzeb

wychowanków. Ocena ta może obejmować zarówno samoocenę, jak i obserwację postępów w interakcjach społecznych. Wychowankowie powinni być zachęcani do udziału w ćwiczeniach grupowych, które umożliwią doskonalenie umiejętności budowania relacji – zarówno w kontekście sytuacji wymagających intymności, jak i otwartości wobec innych. Pomocne mogą być sesje grupowe, warsztaty psychologiczne oraz ćwiczenia z zakresu komunikacji interpersonalnej w różnych kontekstach społecznych.

W przygotowaniu do samodzielności społecznej pomocne jest stosowanie treningów umiejętności społecznych (TUS). Ich wykorzystywanie bywa zwykle skierowane do dzieci i młodzieży, u których częściej niż u innych obserwuje się zachowania negatywne, takie jak agresja, unikanie i opór. Trend wykorzystywania TUS-ów wobec osób przejawiających oznaki niedostosowania społecznego pojawił się już w latach 70. XX wieku na terenie Stanów Zjednoczonych. Jego założenia stanowi teoria uczenia się społecznego A. Bandury, w której odstępiono od tradycyjnych kierunków psychologicznych, a następnie wyprowadzono różne formy pomocy korekcyjnej (Sawicka, 2008, s. 177, 179). Trening taki zakłada, iż w każdej jednostce, również niedostosowanej społecznie, wewnątrz jej struktury już istnieją satysfakcjonujące pokłady i zachowania, z których można czerpać. Podejście to określane jest także mianem ukrytych potencjałów. W polskiej myśli pedagogicznej wskazana koncepcja była obecna u J. Korczaka i M. Grzegorzewskiej. Na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej podobne założenie można dostrzec w koncepcji twórczej resocjalizacji M. Konopczyńskiego (2010), gdzie kluczowe jest bazowanie na potencjałach jednostki.

Ćwiczenie pożądanego zachowania u nieletnich wymaga wcześniejszej analizy ich indywidualnych zasobów, aby móc założyć przewidywane rezultaty i dobrać odpowiednie metody. Korzystając z różnych form, nieletni wprawdzie mogą przećwiczyć swoje zachowania w warunkach ośrodkowych (laboratoryjnych), a dopiero później zdecydować się na ich urzeczywistnienie w społeczeństwie (Opora, 2013, s. 102–103). Początkowe ćwiczenia mogą przybierać formę wizualizacji określonych zachowań społecznych i jego konsekwencji przez odgrywanie ról czy scenek. Do tego celu można wykorzystać socjoterapię, korzystając z jej technik (Korona, 2019, s. 280–283; <http://mow.powiat.koszalin.pl/przyklady/publikacje/JM.pdf>). Uprzednie bazowanie na sferze wyobraźniowej minimalizuje negatywne następstwa, z jakimi wcześniej „niewytrenowana społecznie” młodzież mogłaby się spotkać w życiu realnym.

Bibliografia

- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: Moscovici, S. (red.), *Psychologia społeczna w relacji Ja–Inni*, tłum. M. Cielecki. Warszawa: WSiP, s. 77–100.
- Argyle, M. (2001). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartkowicz, Z. (2001). *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*. Lublin: AWH Antoni Dudek.
- Bartkowicz, Z. (2013). *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bjornebekk, G. & Howard, R. (2012). Sub-Types of Angry Aggression in Anti-social Youth: Relationship with Self-Reported Delinquency and Teacher's Perception of Social Competence and Emotional/Behavioral Problems. *Personality and Individual Differences*, **53**, s. 312–316.
- Brzeziński, J. (2016). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Frost, D.E. (2004). The psychological assessment of emotional intelligence. W: J.C. Thomas, J.C., Hersen, M. (red.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment. Industrial and Organizational Assessment*, John Wiley and Sons, Inc. Hoboken, s. 198–223.
- Gagacka, M. & Sałata, E. (2020). Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, **4**, s. 39–54.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Hirschstein, M.K. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Jurnal of Emotional and Behavioral Disorders*, **8** (2), s. 102–113.
- Jaworowska, A. & Matczak, A. (2003). *Test niedokończonych zdań Rottera RISB. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Konopczyński, M. (2010). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Pedagogium.
- Korona, K. (2019). Socjoterapia w resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie. *Edukacja – Technika – Informatyka*, **1/27**, s. 280–283.
- Kudlak, G. (2016). Kompetencje społeczne nieletnich przestępców. W: Kudlak, G. (red.), *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. Wyzwania i perspektywy rozwoju*. Warszawa: Difin, s. 153–165.

- Kukla, D. & Mielczarek, M. (2019). Impact of the social environment on the upcoming process in the light of F. Znaniecki's concept. *Social Pathology & Prevention*, **5**, s. 24–31.
- Kupiec, H. (2012). Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej. *Resocjalizacja Polska*, **3**, s. 383–398.
- Kupiec, H. (2013a). Empatia i kompetencje społeczne młodzieży niedostosowanej społecznie – wyniki badań empirycznych. W: Bargel, M., Janigova, E., Jarosz, E., Juzl, M., (red.), *Socialni pedagogika v kontextu zivotnich etap cloveka*. Brno: Institut Mezioborových Studií, s. 329–346.
- Kupiec, H. (2013b). Zmiany na poziomie kompetencji społecznych jako wskaźnik (nie)efektywności resocjalizacji nieletnich. *Opuscula Sociologica*, **2**, s. 97–109.
- Kupiec, H. (2018). Ewaluacja programu rozwijania kompetencji komunikacyjnych w resocjalizacji nieletnich. *Resocjalizacja Polska*, **15**, s. 183–198.
- Kupiec, H. & Zięciak, M. (2024). Kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. *Probacja*, **1**, s. 55–78.
- Larsson, B., Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6–16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, **8**, s. 24–33.
- Małachowska, E. (2017). Kompetencje komunikacyjne wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych. W: Mudrecka, I. (red.), *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo „Pedagogium”, s. 187–198.
- Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maszkę, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Podręcznik, wyd. II uzupełnione. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Męczkowska, A. (2006). Kompetencja. W: Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 693–696.
- Mielczarek, M. (2019). Kompetencje interpersonalne młodzieży niedostosowanej społecznie. Perspektywa społeczno-zawodowa. *Szkoła – Zawód – Praca*, **18**, s. 274–292.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Opora, R. (2013). *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch, T. & Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rola socjoterapii w procesie resocjalizacji*. <http://mow.powiat.koszalin.pl/przyklady/publikacje/JM.pdf> [dostęp: 30 sierpnia 2025].
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Sanger, D., Maag, J.W. & Spilker, A. (2006). Communication and Behavioral Considerations in Planning Programs for Female Juvenile Delinquents. *The Journal of Correctional Education*, **57** (2), s. 108–125.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, C. & Svoboda, N. (2001). Prevalance of language problems among adolescent delinquents: a closer look. *Communication Disorders Quarterly*, **23**, s. 17–26.
- Sawicka, K. (2008). Terapia w resocjalizacji. W: Urban, B., Stanik, J.M. (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–181.
- Skuza A. (2018). „Outdoor education” w procesie kształtowania kompetencji społecznych młodzieży nieprzystosowanej społecznie. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, **12** (2), s. 367–390.
- Stepp D., Pardini D.A., Loeber R. & Morris N.A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: the mediating role of peer delinquency. *The Canadian Journal of Psychiatry*, **56**, 8, s. 457–465.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Tucholska, K. (2005). Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, **8**, 2, s. 11–36.
- Urbaniak-Zajac, D. & Piekarski, J. (2022). *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2024, poz. 978.
- Wojnarska, A. (2011). Znaczenie inteligencji emocjonalnej w procesie komunikacji społecznej nieletnich. W: Kieszowska, A. (red.), *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 495–515.
- Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Social Competencies of Juvenile Detention Center Inmates as Part of the Process of Gaining Independence

Abstract

The article focuses on the analysis of social competencies among residents of youth detention centers, specifically individuals showing signs of demoralization, for whom the court has applied one of the temporary or educational measures, such as placement in such a facility. The main part of the article is devoted to the analysis of the author's own research, aimed at exploring the differences in social competencies between youth detention center residents and students from regular schools, as well as identifying intra-group differences within each of these groups. For the purposes of the research, three research questions were formulated, relating to the relationships between variables. The study was designed as exploratory research, and therefore, the initial assumption of a hypothesis was abandoned. The study was carried out using a quantitative research strategy. The diagnostic survey method was employed, supplemented by a testing technique and a research tool in the form of the Social Competency Questionnaire. The research findings revealed, among other things, that residents of youth detention centers demonstrated a higher level of competencies in situations requiring assertiveness than students attending regular schools. However, both groups did not differ in terms of social competencies in intimate situations requiring exposure, nor in their overall performance.

Keywords: social competences, independence, youth educational center, minor, rehabilitation of minors