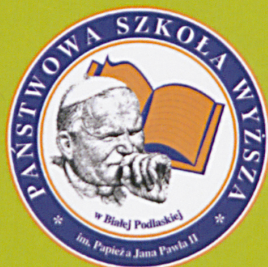


Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej



ROZPRAWY SPOŁECZNE

Tom 10
Numer 2
Rok 2016

<http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl>

ISSN 2081-6081

Czasopismo indeksowane w: MNiSW (lista B, 8 pkt), Index Copernicus (ICV: 5,97), BazEkon

CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

SKUTKI NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH

THE CONSEQUENCES OF STUDENTS' FAILURES IN VOCATIONAL EDUCATION

Katarzyna Pardej^{1(A,B,C,D,E,F,G)}¹Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w WarszawiePardej K. (2016), *Skutki niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 7-13.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

W artykule poruszono wciąż istniejące zjawisko niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych, a ściślej – przedstawione zostały skutki niepowodzeń edukacyjnych oraz środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym. Przybliżono zarys historyczny badań nad tym zagadnieniem. Omówiono oddziaływanie niepowodzeń edukacyjnych na losy życiowe i zawodowe jednostki w kontekście wymogów współczesnego świata, rynku pracy. Wskazano ponadto środki zaradcze, jakie powinny być podjęte, aby ograniczyć występowanie niepowodzeń edukacyjnych u uczniów szkół zawodowych.

Słowa kluczowe: edukacja formalna, kształcenie zawodowe, niepowodzenia edukacyjne

Summary

The article discusses a continuous phenomenon of students' failures in vocational education and presents the consequences of such failures and remedies for preventing them. It further presents the historical background of the researched problem. The effects of educational failures in students' lives and their professional careers in the ever changing labour market are also shown together with the preventative measures that should be taken in order to limit the number of failures.

Keywords: formal education, vocational education, educational failure

Tabele: 2

Ryciny: 0

Literatura: 31

Otrzymano: 18.02.2016

Zaakceptowano: 07.03.2016

Wstęp

Niepowodzenia w nauce stanowią obszar badawczy pedagogiki, który doczekał się licznych publikacji. Pierwsze próby przybliżenia tego zjawiska sięgają okresu międzywojennego. Perspektywa, z jakiej wówczas badano i opisywano zagadnienia znacznie różni się od współczesnej. Fakt ten bynajmniej nie dziwi, gdyż na świecie nieustannie zmieniają się warunki polityczne i ekonomiczne.

Niebywałe zasługi rozpropagowania i unaukowania problemu w okresie międzywojennym w Polsce przysługują Helenie Radlińskiej. Inspirację zapobiegania niepowodzeniom w nauce czerpano wówczas ze wzorów obcych. Obecnie również podkreśla się otwartość wielu krajów na nowe rozwiązania zaimplementowane w innych państwach i przynoszące pożądany efekt. Jak czytamy w artykule Jala Mehty *Why American Education Fails*, Stany Zjednoczone widzą poprawę edukacji właśnie poprzez wdrożenie pomysłów zapożyczonych z państw, które przodują i szczytą się wysokim poziomem edukacji.

Po II wojnie światowej kontynuowano zainicjowaną penetrację zjawiska niepowodzeń, które choćby z powodu braku kadry pedagogicznej wymagało jeszcze większej uwagi. Złożony charakter niniejszego zagadnienia przyczynił się do rozpatrywania jego wielu aspektów. Prowadzone niezależnie od siebie badania zaowocowały różnorodnymi publikacjami, które łącznie tworzyły koherentną całość. Poszukiwano przyczyn i środków zaradczych dotyczących problemów w nauce. Działania te towarzyszą także współczesnym badaczom, jednak z perspektywy czasu zmieniają się proponowane środki zaradcze, zmianie ulega hierarchia dominujących przyczyn niepowodzeń szkolnych. Znaczną część literatury poświęcono również skutkom niepowodzeń, przede wszystkim drugoroczności, oraz nasilającemu się po przemianach ustrojowych bezrobociu, jednak ten element nawiązuje do sytuacji, w jakiej może znaleźć się jednostka po ukończeniu edukacji formalnej. Rynek pracy nastawiony jest głównie na absolwentów szkół zawodowych. Pokłada się w nich ogromne nadzieje i upatruje ich ważną rolę w rozwoju gospodarczym kraju. Toteż zagadnienie niepowodzeń edukacyjnych

Adres korespondencyjny: Katarzyna Pardej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, e-mail: kpardej@aps.edu.pl, tel.: 22 589 36 00 wew. 3431
Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

zostanie przedstawione na przykładzie uczniów szkół zawodowych z uwzględnieniem warunków współczesnych, a ściślej – zostaną zaprezentowane skutki niepowodzeń edukacyjnych oraz środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym.

Próba zdefiniowania następstw niepowodzeń edukacyjnych

Najbardziej dostrzegalnymi skutkami niepowodzeń szkolnych są: drugoroczność, wieloroczność, odsiew i odpad szkolny. Prócz tych powszechnie używanych terminów są też rzadziej używane, np. straty szkolne. Niepowodzeniom edukacyjnym towarzyszą negatywne emocje oraz niedostosowanie społeczne. Może się to przejawiać w postaci wagarów, zażywania używek, alienacji ucznia w nowej klasie, znużeniem na zajęciach nawet na tych, wcześniej uważanych przez ucznia za interesujące, brak wyraźnie dostrzegalnej poprawy ocen.

Poniższe tabelaryczne zestawienie skutków niepowodzeń edukacyjnych ma na celu zapewnienie ich czytelnego obrazu, a także ukazanie, jak rozważania jednych autorów stały się inspiracją dla innych, którzy przyczyniali się do pogłębiania oraz propagowania wiedzy na temat poruszanego zagadnienia. Z uwagi na fakt przybliżenia niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych, w głównej mierze, w tabeli zaprezentowano zjawiska występujące wśród osób uczących się w systemie edukacji formalnej. Wyeksponowano ponadto problem bezrobocia, będący w XX w. problemem społecznym wielkiej miary (Bronk i in. 2014, Turek 2011, Kwiatkowski 2002, Orczyk 2001).

Efekty niepowodzeń szkolnych oddziałują peyoratywnie nie tylko na losy życiowe i zawodowe jednostki, ale także wpływają niekorzystnie na rozwój gospodarczy kraju. Skutki powtarzania klasy rozpatrywane są w kategorii następstw ekonomicznych, społecznych, psychologicznych i pedagogicznych. Uczniowie kończąc z opóźnieniem szkołę, z opóźnieniem rozpoczynają pracę. Program realizowany w szkole wyznacza stopniowe poszerzanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, tym samym wyznacza pewien rytm zgłębiania nowości związanych ze zdobywaną kwalifikacją, nabywania zaawansowanych sposobów radzenia sobie z zadaniami, zachęca do stałego dokształcania się. Skutkiem niepowodzeń edukacyjnych jest zakłócenie naturalnego rytmu życia szkoły i życia gospodarczego kraju, a przede wszystkim życia ucznia i jego rodziny. Zmniejszeniem rozmiarów tego niekorzystnego zjawiska jest wprowadzenie promocji warunkowej i rozszerzenie rozpiętości ocen.

W szkole zawodowej uczniowie przygotowują się do realizowania zadań spełniających wymogi stawiane przez pracodawców w danym zawodzie, uczą się odpowiedniej postawy wobec przyswajanej profesji, współdziałania w zespole, dostrzegania zależności między zawodem a własnym rozwojem egzystencjalnym. Oznaką niepowodzeń edukacyjnych

jest traktowanie pracy wyłącznie jako źródło zarobkowania, podejmowanie pracy, w której nie jest wymagane kreatywne myślenie, ponadto absolwent nie czuje się członkiem zespołu. Uczeń mający trudności w nauce nie będzie dostrzegał wartości uczenia się przez całe życie. Skutkiem niepowodzeń edukacyjnych może być niewykształcenie właściwej postawy wobec wykonywanego zawodu i zatrudnionych w zakładzie pracy osób.

Osoby posiadające niskie wykształcenie mają ogromne trudności ze znalezieniem zatrudnienia, ponieważ obserwuje się obecnie podnoszenie wymagań w stosunku do zatrudnianych osób. Tempo cywilizacyjne, rozwój techniki i technologii uszczupla zapotrzebowanie na pracownika niewykwalifikowanego. Na stanowisku zajmowanym w przeszłości przez osobę z wykształceniem podstawowym czy zawodowym zatrudniane są teraz osoby posiadające wykształcenie średnie.

Niepowodzenia szkolne często implikują niepowodzenia zawodowe. Przygnębieni, z niską samooceną absolwenci nie podejmują walki o zaistnienie na wymagającym rynku pracy, często zasilają grono osób bezrobotnych i godzą się z losem. Zmierzają w kierunku marginalizacji ich w życiu społecznym i sięgają po używki, czy też wkraczają na drogę przestępczą.

Skutkiem niepowodzeń edukacyjnych może być bezrobocie oraz praca niezgodna ze zdobytymi kwalifikacjami.

W przyszłości absolwent szkoły zawodowej po zdobyciu kwalifikacji zawodowych będzie dążył do podjęcia pracy zgodnie z kierunkiem swojego wykształcenia. Wykonywanie satysfakcjonującej pracy wiąże się z jakością życia człowieka (Mudyn i in. 2007, Wudarszewski 2013, *Quality of Life Index Country* 2016). Jednostka wybrawszy zawód zgodnie ze swoimi zainteresowaniami będzie pracować z entuzjazmem i pełnym zaangażowaniem, będzie dążyć do zaspokojenia potrzeb związanych z treścią pracy, tj. otrzymywaniem pozytywnej oceny przez pracodawcę, poznawaniem nowości z zakresu własnej profesji, progresją pozycji społecznej w pracy, samorealizacją oraz odpowiedzialnością za wykonaną pracę (Zalewska 2003, Terelak i in. 2009). Możliwość wykorzystywania posiadanej wiedzy, zdobytych umiejętności i zdolności podczas realizowania obowiązków wynikających z zajmowanego stanowiska pracy, wpływa na większe zadowolenie z pracy oraz satysfakcję ze składników pracy, tj. wyżej oceniają przełożonego, rodzaj wykonywanych zadań, współpracę między wydziałami i działami. Odczuwają oni ponadto większe zadowolenie z warunków pracy oraz organizacji i naczelnego kierownictwa, jak również z perspektywy rozwoju (Lipińska-Grobleny i in. 2009).

Prowadzenie niewłaściwej polityki przez organy centralne może przejawiać się brakiem miejsc pracy dla osób, które w kraju zdobyły wykształcenie i kwalifikacje w danym zawodzie. Niekiedy emigracja za granicę w celach zarobkowych okazuje

Tabela 1. Skutki niepowodzeń edukacyjnych

Lp.	Źródło	Skutki niepowodzeń edukacyjnych
1.	Konopnicki 1966, s. 16–20, 166.	Drugoroczność (szkodliwy przeżytek, nieekonomiczny i politycznie wsteczny), odsiew (występujący najczęściej u uczniów szkół średnich). Wyróżniamy cztery fazy rozwoju niepowodzeń. Fazę pierwszą cechuje pojawienie się pierwszych niezauważalnych braków w wiadomościach ucznia oraz pierwszych symptomów niezadowolenia ze szkoły, uczeń dostrzega, że inni są lepsi. Drugą fazę wyznaczają zaawansowane luki w wiadomościach, uczeń zaczyna odpisywanie zadań domowych, czasem również szkolnych; to faza opóźnienia programowego, ponieważ dziecko wykazuje braki w stosunku do programu. W trzeciej fazie zaczynają występować sporadyczne oceny niedostateczne, pierwsze oficjalne próby wyeliminowania luk; u dziecka zauważalne są zaawansowane symptomy psychologiczne, w większości przypadków mają one charakter neurotyczny. Symptomy te mogą być pozytywne bądź negatywne. Symptomy pozytywne polegają na uzewnętrznianiu przez jednostkę swoich wewnętrznych konfliktów w postaci otwartej walki, np. bójki. Negatywne – dziecko wycofuje się z uczestniczenia w zajęciach, „zamyka się w sobie”, zaczyna nienawidzić szkołę. Czwartą fazę stanowi drugoroczność, opóźnienie organizacyjne, które należy do porażek szkoły i ucznia.
2.	Kupisiewicz 1974, s. 16–19, 30–39.	Drugoroczność, wieloroczność, czyli parokrotne powtarzanie tej samej klasy, a także odsiew szkolny polegający na całkowitym przerwaniu przez jednostkę nauki w szkole przed jej ukończeniem. Istnieje siedem faz powstawania i narastania trudności w nauce, tj. faza pierwsza – pojawienie się drobnej, niedostrzegalnej luki w wiadomościach bez względu na przyczynę; faza druga – narastanie kolejnych luk powodujących zaległości z danego przedmiotu; pierwsze oznaki niechęci dziecka wobec przedmiotu, próby opuszczania lekcji; faza trzecia – dostrzeżenie opóźnienia przez nauczyciela, otrzymywanie pierwszych ocen niedostatecznych, pogłębianie się niechęci ucznia do nauki; faza czwarta – pierwsze próby usunięcia opóźnień dzięki pomocy rodziców lub korepetytora, utrata wiary we własne siły, osłabienie ambicji dziecka; faza piąta – otrzymywanie kolejnych ocen niedostatecznych z przedmiotu, próby ucieczki, stosowanie agresji w stosunku do nauczyciela i rodziców; faza szósta – drugoroczność; faza siódma – przerwanie nauki w szkole, tzw. odsiew.
3.	Denek 1998, s. 25.	Straty szkolne oznaczają przeszkody utrudniające osiągnięcie przez system edukacyjny stawianych przed nim celów w wyznaczonym czasie. Wchłanianie w swój zakres repetowanie oraz odpadnięcie ucznia przed ukończeniem klasy.
4.	Karpińska 1999, s. 10.	Drugoroczność, czyli pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie. W praktyce, pomimo że stosowana jest jako przejaw niepowodzeń oraz jako metoda ich eliminowania, brak jest pedagogicznego uzasadnienia dla stosowania drugoroczności w edukacyjnej praktyce.
5.	Fatyga i in. 2001, s. 17.	Odpad szkolny dotyczy uczniów, którzy przerwali naukę szkolną przed ukończeniem szkoły z przyczyn od nich niezależnych, np. choroba, wyjazd i in. Znanych jest kilka rodzajów odpadu szkolnego, tj. naturalny odpad szkolny, pozorny odpad szkolny, właściwy odpad szkolny, potencjalny odpad szkolny oraz ukryty odpad szkolny (wewnątrzsystemowy).
6.	Wiatrowski 2002, s. 107–111.	Bezrobocie. Osoby, które nie mają zatrudnienia bezrobocie traktują i uzasadniają jako poważne niepowodzenia zawodowe, następstwo niewłaściwego i niewystarczającego przygotowania zawodowego oraz nieuczciwość współczesnych organizatorów życia gospodarczego. W zależności od posiadanego wykształcenia opinie na temat sposobu traktowania własnego bezrobocia są zróżnicowane. Osoby legitymujące się wykształceniem zasadniczym i podstawowym oraz wykształceniem średnim i policealnym najliczniej opowiedzieli się za traktowaniem bezrobocia jako skrajnego wyrazu niepowodzenia zawodowego. Inaczej uzasadniły własne bezrobocie osoby posiadające wykształcenie wyższe. Otóż większość reprezentantów tej grupy uznała ten stan za sytuację przejściową. Większość bezrobotnych uwzględniwszy sytuację społeczno-zawodową i rodzinną zgodnie uznała za najważniejsze jej wyznaczniki: pogorszenie sytuacji materialnej w rodzinie, wątpliwość odnośnie do wartości demokracji jako ustroju społecznego, niezwłoczną konieczność podwyższenia kwalifikacji.
7.	Kwieciński 2002, s. 147.	Wykluczenie kulturowe i społeczno-zawodowe. Trwała marginalizacja, bunt lub późniejsza emancypacja.
8.	Okoń 2004, s. 86.	Drugoroczność jest przejawem rozbieżności między wymaganiami szkoły a osiągnięciami ucznia. Polega na nieuzyskaniu przez jednostkę promocji do następnej klasy. Niepowodzenia mogą występować w formie niepowodzeń ukrytych bądź jawnych, przy czym drugoroczność należy do jawnego rodzaju niepowodzeń szkolnych.

się jedynym ratunkiem dla podniesienia sytuacji materialnej jednostki i zapewnienie bytu egzystencjalnego własnej rodzinie. U osób „zmuszonych do wyjazdu za granicę” narastają wątpliwości, co do skuteczności organów centralnych i troski o losy obywateli polskich. Efektem niepowodzenia edukacyjnego w takich sytuacjach często jest znalezienie zatrudnienia na stanowisku poniżej posiadanych kwalifikacji i poniżej własnych ambicji.

Środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym

Zgłębianie zjawiska niepowodzeń szkolnych oraz ustalanie ich źródeł pozwala na opracowanie środków zaradczych i właściwe modyfikowanie organizacji kształcenia. Badacze dość dawno podjęli walkę z czynnikami generującymi trudności w nauce. Niektóre środki zaradcze aktualne są do dziś, inne z kolei zostały zweryfikowane przez stale zmieniającą się rzeczywistość, np. zlikwidowanie szkół podstawowych dla pracujących, czy pokładanie złudnych nadziei wobec roli świetlicy szkolnej. Środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym zostały zaprezentowane w tabeli, aby zapewnić ich czytelny odbiór.

Niepowodzeniom edukacyjnym uczniów szkół zawodowych można zapobiegać poprzez dostosowanie programów edukacyjnych do potrzeb rynku pracy i możliwości ucznia. Środkiem zaradczym może okazać się również stworzenie dla absolwentów gimnazjum ofert kierunków kształcenia zawodowego adekwatnych do przewidywań analityków rynku pracy. Wybór typu szkoły oraz kierunku kształcenia wpływa na dalsze losy edukacyjne i egzystencjalne. Należy zapewnić większy dostęp i możliwość skorzystania z pomocy doradcy zawodowego uczniom oraz ich rodzicom celem dokonania wyboru szkoły ponadgimnazjalnej oraz rozpoznania preferencji zawodowych ucznia.

Ważna rola zapobiegania niepowodzeniom edukacyjnym spoczywa na nauczycielu. Zawód nauczyciela jest równie ważny jak zawód lekarza czy prawnika, uznawanych przez społeczeństwo za prestiżowe. Jednym z wariantów poprawiających stan edukacji mogłaby być bardziej szczegółowa selekcja kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela, jak również poprawa systemu edukacji zarówno przyszłych, jak i obecnych pedagogów. Adekwatne wynagrodzenie podwyższy pozycję zawodu nauczyciela w hierarchii wartości zawodów, stanie się on postrzegany jako bardziej prestiżowy (Mehta 2013). Zasilenie szeregów grupy zawodowej, która przez społeczeństwo jest ceniona, będzie działać motywująco. Aby podźwignąć system edukacji, przeciwdziałać niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, należałoby wprowadzić zasadę systematycznego korzystania z form doskonalenia (kursów kwalifikacyjnych, kursów doskonalących, warsztatów, studiów podyplomowych i in.) przez nauczycieli celem podniesienia ich kwalifikacji.

Ważna jest także współpraca między nauczycielami, wymiana informacji nie tylko o uczniach, ale także o sposobach nauczania. Nauczyciele w Polsce przechodzą przez kolejne ścieżki awansu zawodowego. W zapisach prawnych jest adnotacja o obserwacji przez nauczycieli starających się o awans zawodowy lekcji prowadzonych przez nauczycieli wyższych stopniem. Ich współpraca powinna podlegać restrykcyjnym kontrolom, aby rzetelnie wypełniali wszystkie prawnie określone wymogi. Umożliwi to podniesienie poziomu nauczania przez nauczycieli, dzięki czemu otrzymamy w przyszłości lepiej wyedukowaną młodzież i kandydatów do podjęcia pracy zawodowej.

Środkiem mającym zaradzić niepowodzeniom edukacyjnym jest utrzymanie procesu kształcenia zawodowego na jak najwyższym poziomie. Umożliwienie uczniom łączenia teorii z praktyką, wyposażenie sal dydaktycznych oraz warsztatów szkolnych w nowoczesne urządzenia i maszyny, zwiększenie dostępu do nowości technicznych, korzystanie z prezentacji multimedialnych – wszystko to przyczyni się do rozwoju umysłowego ucznia, pobudzi w nim myślenie przyczynowo-skutkowe, zainspirowuje do eksperymentowania i wcielania w życie nowych rozwiązań zadań zawodowych, jak również konstruowania nowych przyrządów, ponadto zwiększy umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji oraz dokonywania wyboru najważniejszego rozwiązania zadania zawodowego. Uczniowie powinni mieć przez szkołę zapewnione atrakcyjne miejsca praktyk. Szkoła powinna nawiązać współpracę z bardzo dobrze prosperującymi przedsiębiorstwami państwowymi lub firmami prywatnymi i szczegółowo z ich przedstawicielami omówić program praktyk.

Zakończenie

Integracja Polski z Unią Europejską ogranicza występowanie niepowodzeń edukacyjnych m.in. poprzez zmniejszanie skali bezrobocia w kraju, umożliwiając jednostce rozwój kariery zawodowej w państwach członkowskich, jak również sprzyjaniu kształtowaniu sylwetki pracownika uczącego się przez całe życie.

Opisanie dokumentów potwierdzających uzyskane kwalifikacje za pomocą efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych zapewnia ich przejrzystość dla pracodawców z państw członkowskich, zwiększając szansę zatrudnienia poza granicami kraju zgodnie z kierunkiem wykształcenia.

Unia Europejska promuje uczenie się przez całe życie, którego następstwem jest rozwój kapitału intelektualnego, poszerzanie triady: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, tj. kompetencji będących efektami uczenia się nie tylko na etapie edukacji formalnej, lecz także edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Edukacja formalna zapewnia stabilny fundament i rozwój potencjału

Tabela 2. Środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym

Lp.	Źródło	Środki zapobiegające niepowodzeniom edukacyjnym
1.	Konopnicki 1966, s. 141–153	Profilaktyka i terapia. Działania profilaktyczne obejmują ustalenie konkretnych wiadomości dziecka i zestawienie ich z wymaganiami programu oraz ustalenie symptomów psychicznych dziecka pośrednio wskazujących na powstawanie niepowodzenia w nauce. Środki terapeutyczne zaś podejmowane są wówczas, gdy dziecko nie odnosi sukcesu szkolnego. Za skuteczny środek terapeutyczny o charakterze dydaktycznym polegający na eliminowaniu braków w wiadomościach uznano pomocnicze nauczanie indywidualno-zespołowe. Organizowanie klas dla dzieci powoli myślących. Światlice szkolne okazały się nieskuteczne w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym, podobnie jak szkoły podstawowe dla pracujących wobec uczniów młodocianych.
2.	Kupisiewicz 1972, s. 208–294, 324–361	Profilaktyka, diagnoza pedagogiczna i terapia pedagogiczna. Zabiegi te powinny być zróżnicowane w zależności od szczebli i przedmiotów nauczania, mają one bowiem inny charakter w szkole podstawowej, a inny w szkole średniej, gdzie młodzież jest już wyselekcjonowana. Skuteczne w walce z niepowodzeniami dydaktycznymi uczniów szkół średnich są organizacje uczniowskie przeciwdziałające trudnościom w nauce (zespoły samopomocy koleżeńskiej w nauce). Ponadto nauczanie programowane pomaga ograniczyć rozmiary opóźnień programowych, jednakże metoda ta powinna być stosowana łącznie z metodą uczenia się pod kierunkiem.
3.	Wiatrowski 1975, s. 244–254.	Korygowanie osobowości i postawy uczniów pracujących wobec nauki szkolnej (oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze mające na celu kształtowanie właściwej postawy uczniów; wiara ucznia we własne możliwości), uwzględnianie potrzeb pracowników uczących się i zakładu pracy, stwarzanie systemu doskonalenia dla poszczególnych zawodów. Podwyższanie jakości funkcjonowania szkoły dla pracujących (dążenie do autonomii szkół dla pracujących (programy i podręczniki); wdrażanie nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych; wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe; stworzenie udogodnień w postaci doboru kadry oraz dostosowanie wymagań wobec uczniów szkół dla pracujących), wymagań wobec pracy nauczyciela (podwyższanie kwalifikacji zawodowych oraz stosowanie różnych metod dydaktycznych podczas lekcji), jak również pracy ucznia (kształtowanie prawidłowej postawy i odpowiedzialności oraz umiejętności pokonywania trudności w nauce).
4.	Komar 1994, s. 55.	Szkoła powinna zmierzać do organizacji procesów edukacyjnych w taki sposób, aby uczeń stopniowo identyfikował się ze swoją przyszłą profesją, uważał ją za użyteczną i szanował. Dostrzegał zależność między zawodem a własnym rozwojem egzystencjalnym, czuł potrzebę autokorekcji.
5.	Wiatrowski 2002, s. 142–145.	Najważniejszymi środkami zapobiegawczymi i zaradczymi wobec niepowodzeń zawodowych jest kształtowanie pracowników do pożądanego stanu kwalifikacji zawodowej, tak aby stali się oni kompetentni do podejmowania wszelkich zadań wynikających z potrzeb pracy zawodowej. Szanse na zatrudnienie upatrywał w innowacyjnym podejściu do problemu zatrudnienia, tj. wyznawanie zasad przedsiębiorczości oraz konkurencyjności, dążenie do zdobywania wysokich kwalifikacji, doskonalenie zawodowe trwające przez całe życie, gotowość do przekwalifikowania się w zależności od potrzeb rynku pracy, współdziałanie z pracodawcami w zakresie stosunku pracy, by stosunki pracownicze były zgodne z przyjętymi regułami demokracji.
6.	Kwieciński 2002, s. 147.	Dostosowanie planów edukacyjnych i statusowych do osiągnięć szkolnych uczniów i ich możliwości intelektualnych.
7.	Karpińska 2013, s. 170-173, 179-205.	Najskuteczniejszą walką z niepowodzeniami szkolnymi jest korzystanie z pomocy w nauce, z której czerpią nawet najlepiej uczące się osoby. Największy sukces w tym względzie odnoszą zespoły dydaktyczno-wyrównawcze cieszące się ogromnym zainteresowaniem, w przeciwieństwie do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy zajęć w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Karpińska zwróciła ponadto uwagę na rolę nowej, interdyscyplinarnej dziedziny badawczej zwanej neurodydaktyką na niwelowanie niepowodzeń szkolnych. Główne zadanie spoczywałoby na nauczycielu, który wykorzystując wiedzę dotyczącą zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu i umiejętności, mógłby organizować procesy edukacyjne adekwatnie do potencjalnych możliwości wychowanków.
8.	<i>Requires improvement. The causes of educational failure</i> 2013.	Wprowadzenie reform szkolnych: Pupil Premium, The Academies Programme oraz Free Schools. Pierwszy zakłada przeznaczenie dodatkowych funduszy na uczniów z rodzin nisko sytuowanych. Drugi z kolei oferuje szkołom większą autonomię w stosunku do godzin lekcyjnych i zajęć przedmiotowych. Trzeci, ostatni, przewiduje darmowy dostęp do edukacji.

jednostki, który powinien być wykorzystany przez nią w dalszym życiu zawodowym na etapie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Uczenie się przez całe życie sprzyja konkurencyjności w globalnej gospodarce i gotowości podejmowania działań, jakie niesie ze sobą zmieniający się i coraz bardziej wymagający rynek pracy. Stwarza pracownikowi szansę planowania ścieżki rozwoju zawodowego, wyznaczania etapów kariery zawodowej w kraju lub za granicą, pracodawcom zaś umożliwia wspieranie rozwoju zawodowego zatrudnianych przez nich osób.

Możliwość elastycznego kształtowania kariery edukacyjnej i zawodowej zapewnia nowa podstawa programowa dla szkół zawodowych, która przewiduje oprócz kształcenia zawodowego także komponent wykształcenia ogólnego oraz umożliwia zdobycie innego zawodu szkolnego bez konieczności pobierania nauki tego zawodu od podstaw po spełnieniu określonych warunków.

Wszystkie organy i osoby związane z działalnością edukacyjną i zawodową powinny wykazać się troską o dobro jednostki i kraju, podejmować współpracę w celu ograniczenia rozmiaru niepowodzeń edukacyjnych. Szkoła powinna stać się instytucją, która pomaga uczniowi w realizowaniu jego osiągnięć edukacyjnych. Poprawy systemu edukacji nie można jednak osiągnąć, wprowadzając ogólnie przygotowane przez organy centralne reformy bez konsultacji i aprobaty osób, których te zmiany dotyczą.

Konkludując, pragnę zwrócić uwagę na fakt, że ogromne nadzieje w ograniczaniu rozmiaru niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych należy pokładać przede wszystkim w działaniach szkoły.

Szkoły zawodowe powinny zapewnić wysoką jakość kształcenia i prędko reagować na potrzeby rynku pracy. Należy wprowadzić skrupulatny dobór kandydatów do pracy na stanowisko nauczyciela, wymagać od nich podnoszenia własnych kwalifikacji poprzez korzystanie z różnych form doskonalenia zawodowego, dostosowywać oferty kierunków kształcenia zawodowego adekwatnie do przewidywań analityków rynku pracy, przyjmować uczniów do szkół zawodowych, którzy uprzednio korzystali z usług doradcy zawodowego.

Literatura:

1. Bronk A., Wiśniewski Z., Wojdyło-Preisner M. (2014), *Ryzyko długotrwałego bezrobocia w Polsce. Diagnoza i metody zapobiegania*. Wydawca Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
2. Denek K. (1998), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*, W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków, s. 24–33.
3. Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. (2001), *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa, www.vocane.edu.pl/badania/isp/, (data dostępu: 7.01.2006).
4. Filipczuk H. (1985), *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*. IWZZ, Warszawa.
5. Karpińska A. (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Trans Humana Wyd. Uniwersyteckie, Białystok.
6. Karpińska A. (2005), *Niepowodzenia szkolne – edukacyjnym preferendum*, W: Cz. Kupisiewicz i in. (red.), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*. WSUPiZ, Warszawa, s. 161–165.
7. Karpińska A. (2013), *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Trans Humana Wyd. Uniwersyteckie, Białystok.
8. Konopnicki J. (1961), *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Ossolineum, Wrocław–Kraków.
9. Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. PZWS, Warszawa.
10. Komar W. (1994), *Teologia etosu pracy w edukacji zawodowej – wybrane problemy*, W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*. IBE, Warszawa, s. 53–62.
11. Kozieł B. (2011), *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*. Wydaw. Adam Marszałek, Toruń.
12. Kupisiewicz Cz. (1974), *O zapobieganiu drugoroczności*. WSiP, Warszawa.
13. Kupisiewicz Cz. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne*. PWN, Warszawa.
14. Kwiatkowski E. (2002), *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*. PWN, Warszawa.
15. Kwiatkowski S.M. (2006), *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. IBE, Warszawa.
16. Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
17. Mehta J., *Why American Education Fails*, publ. in "Foreign Affairs", <http://www.foreignaffairs.com/articles/139113/jal-mehta/why-american-education-fails>, (data dostępu: 06-06.2013).
18. Mudyn K., Pietras K. (2007), *Preferowane wartości a zdrowie i satysfakcja z życia*. Psychoterapia, nr 1(140), s. 5–25.
19. Lipińska-Grobelny A., Głowacka K. (2009), *Zadowolenie z pracy a stopień dopasowania do zawodu*. Przegląd Psychologiczny, t. 52, nr 2, s. 181–194.
20. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa.
21. Orczyk J. (red.) (2001), *Dylematy zatrudnienia w warunkach postępującej integracji Polski z UE*. AE, Poznań.
22. *Quality of Life Index Country*, http://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp, (data dostępu: 2016 r.).
23. *Requires improvement. The causes of educational failure by The Centre for Social Justice*, <http://www.centreforsocialjustice.org.uk/UserStorage/pdf/Pdf%20reports/requires.pdf>, (data dostępu: 09.2013).
24. *Słownik podstawowych terminów dotyczących*

- krajowego systemu kwalifikacji* (2014), oprac. S. Sławiński i in.. IBE, Warszawa.
25. Tickle L., *Funding cuts, Policy changes and careers ad vice: how are college Faring?* <http://www.theguardian.com/education/2014/oct/26/funding-cuts-policy-careers-advice-colleges-further-education> (data dostępu: 26.10.2014).
26. Terelak J.F., Jankowska P. (2009), *Dopasowanie jednostka – organizacja a zadowolenie z pracy*. Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, nr 1, s. 229-254.
27. Turek K. (2011), *Bezrobotni – niewykorzystane zasoby polskiej gospodarki*. Wydawca Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
28. Wiatrowski Z. (1975), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*. PWN, Warszawa.
29. Wiatrowski Z. (2002), *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Wszechnica Mazurska, Olecko.
30. Wudarzewski G. (2013), *Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej, nr 5(37), Wrocław, s. 323-344.
31. Zalewska A. (2003), *Dwa światy – emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej ACADEMICA, Warszawa.

OCENA WPŁYWU EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO NA ROZWÓJ EDUKACJI W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM W LATACH 2007-2013. WYBRANE ASPEKTY

ASSESSMENT OF THE IMPACT OF EUROPEAN SOCIAL FUND ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE LUBELSKIE VOIVODESHIP IN THE YEARS 2007-2013. SELECTED ASPECTS

Ewa Pachowska-Kurzepa^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Socjologii Makrostruktur i Ruchów Społecznych

Pachowska-Kurzepa E. (2016), *Ocena wpływu Europejskiego Funduszu Społecznego na rozwój edukacji w województwie lubelskim w latach 2007-2013. Wybrane aspekty*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 14-23.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest próba oceny wybranych kluczowych aspektów wpływu Europejskiego Funduszu Społecznego na rozwój edukacji w województwie lubelskim w latach 2007-2013 w ramach komponentu regionalnego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Ograniczono się do perspektywy finansowej rozpoczynającej w 2007 r., analizą objęto okres do 31 grudnia 2013 r. Jako podstawową metodę badawczą zastosowano analizę treści dokumentów. Najliczniejszą grupę materiałów wykorzystanych w niniejszej pracy stanowią materiały źródłowe, czyli ogólnodostępne, pogrupowane rodzajowo, dokumenty publikowane przez instytucje zajmujące się wdrażaniem Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 (w tym raporty z badań i sprawozdania). Ponadto, korzystano m.in. z dokumentów programowych, materiałów internetowych oraz opracowań encyklopedycznych. Przedmiot analizy podzielono na krótką charakterystykę obszaru edukacja, typy oraz kluczowe efekty projektów realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie lubelskim. Aspekty wpływu Europejskiego Funduszu Społecznego na obszar edukacji ukazano w obrębie zagadnień: edukacja przedszkolna, kształcenie ogólne oraz kształcenie zawodowe i ustawiczne.

Słowa kluczowe: Europejski Fundusz Społeczny, edukacja, województwo lubelskie, rozwój, perspektywa finansowa 2007-2013

Summary

The purpose of the hereby work is an attempt of assessment of the selected key aspects of the impact of European Social Fund on the development of education in the Lubelskie Voivodeship in the years 2007-2013 in the framework of the regional component of the Operational Programme Human Capital. The authors limited their scope to financial perspective commencing in 2007 and the analysis covered the period from 31 December 2013. As the basic research method an analysis of content of documents was applied. The largest group of materials used in the hereby work is made up of source materials, that is generally available, grouped according to type documents published by institutions dealing with implementation of the Operational Programme Human Capital 2007-2013 (including reports from research and review reports). Furthermore, among others, programme documents, online materials and encyclopaedic elaborations have been used. The subject of analysis was divided into a short characteristics of the area of education, types and key effects of projects realized within the framework of the Operational Programme Human Capital in the Lubelskie Voivodeship. The aspects of the impact of the European Social Fund on the area of education were shown in the scope of the following issues: pre-school education, general education and vocational and continuous training.

Keywords: European Social Fund, education, Lubelskie voivodeship, development, financial perspective 2007-2013

Tabele: 0
Ryciny: 0
Literatura: 24
Otrzymano: 01.12.2015
Zaakceptowano: 17.02.2016

Adres korespondencyjny: Ewa Pachowska-Kurzepa, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Socjologii Makrostruktur i Ruchów Społecznych, al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: pachowskae@student.kul.lublin.pl

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wpływ Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) na obszar edukacji jest niezwykle interesującym polem badawczym¹. Rola edukacji jest niekwestionowana nie tylko w życiu każdego człowieka, lecz również istotnie wpływa na rozwój społeczny i gospodarczy państw, ich przyszłość i dobrobyt. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 (POKL), współfinansowany ze środków EFS, traktuje edukację jako szczególnie ważny obszar interwencji i współfinansowania. Świadczy o tym chociażby to, że aż trzy z dziewięciu priorytetów merytorycznych Programu są poświęcone tematom związanym z edukacją na różnych płaszczyznach i w różnych jej etapach (Szczegółowy Opis Priorytetów...)².

Edukacja jako obszar interwencji Europejskiego Funduszu Społecznego

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 (POKL) określa obszary możliwe do dofinansowania w ramach EFS w Polsce w latach 2007-2013 (w tym typy projektów). Edukacji³ dotyczą Priorytety: III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, IV: *Szkolnictwo wyższe i nauka* oraz IX: *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach* (Program Operacyjny Kapitał Ludzki). Analizując poszczególne obszary wsparcia pod kątem ich ujęcia w ramach poszczególnych priorytetów POKL, należy zwrócić uwagę na szczególną rolę obszaru *edukacja*. Po pierwsze, obszaru tego dotyczy aż trzy z dziewięciu priorytetów POKL, w tym dwa realizowane są na szczeblu centralnym (Priorytet III i IV), natomiast jeden jest wdrażany na szczeblu regionalnym (Priorytet IX). Po drugie, POKL w sposób kompleksowy odnosi się do tego obszaru, koncentrując wsparcie z jednej strony na systemach i strukturach (Priorytet III i IV), a z drugiej na konkretnych osobach bądź instytucjach (Priorytet IX). Dzięki temu przedsięwzięcia realizowane w obszarze oświaty w ramach POKL mają komplementarny wobec siebie charakter⁴, a realizacja działań opiera się na konkretnych projektach⁵ (Program Operacyjny Kapitał Ludzki).

Typy projektów zrealizowanych w obszarze edukacji w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 w województwie lubelskim

W rozważaniach dotyczących wpływu EFS na rozwój edukacji w woj. lubelskim w perspektywie finansowej 2007-2013 niezbędne jest wskazanie zakresu interwencji w projektach realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego z EFS w Polsce w ramach komponentu regionalnego.

Edukacja przedszkolna była tematem projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL. Wersja *Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007 – 2013* z dnia 1 stycznia 2014 r. przedstawia trzy rodzaje przedsięwzięć możliwych do dofinansowania w ramach EFS (w tym dwa typy projektów konkursowych oraz jeden projekt systemowy), tj.: „tworzenie przedszkoli (w tym również uruchamianie innych form wychowania przedszkolnego) w gminach z terenu województwa o najwyższym zapotrzebowaniu na usługi edukacji przedszkolnej (...), wsparcie istniejących przedszkoli (w tym również funkcjonujących innych form wychowania przedszkolnego) w zakresie wygenerowania dodatkowych miejsc przedszkolnych (...), przygotowanie oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych do świadczenia wysokiej jakości usług na rzecz dzieci w wieku przedszkolnym (...)” (Szczegółowy Opis Priorytetów..., s. 285).

W województwie lubelskim w latach 2008-2013 w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL dofinansowano łącznie 157 projektów konkursowych w zakresie edukacji przedszkolnej. Na dzień 31.12.2013 r. wsparcie w ramach 151 projektów (96,18%) uzyskały 342 ośrodki wychowania przedszkolnego, z czego aż 180 punktów przedszkolnych (52,63%) i 88 przedszkoli (25,73%). Tylko 6 spośród 157 projektów (3,82% wszystkich dofinansowanych projektów) dotyczyło realizacji kampanii informacyjno – promocyjnych w zakresie edukacji przedszkolnej. Projekty te wyłoniono do dofinansowania w ramach konkursów ogłaszanych w latach 2008-2009 (Zestawienie dotyczące liczby ośrodków wychowania przedszkolnego, które uzyskały wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.1...).

W 2013 r. katalog typów projektów możliwych do realizacji w ramach Poddziałania 9.1.1 został wzbogacony o projekt systemowy 1c) pn.: *Modernizacja oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (Plan Działania na rok 2013...). Celem tego projektu było z jednej strony zwiększenie dostępności edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-4 lata, z drugiej zaś - zwiększenie jakości świadczonych usług edukacyjnych poprzez modernizację i doposażenie tych oddziałów (Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL...).

Wsparcie kształcenia ogólnego w województwie lubelskim przebiegało w oparciu o dwa instrumenty, tj. w ramach projektów konkursowych w zakre-

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy końcowej autorki w ramach studiów podyplomowych w zakresie służby publicznej: *Wpływ Europejskiego Funduszu Społecznego na rozwój edukacji w województwie lubelskim w latach 2007-2013*, przygotowanej w 2014 r. na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II pod kierunkiem dr hab. Jadwigi Plewko.

² W niniejszej pracy pominięto m.in. kwestię wydatkowania środków i poziomu kontraktacji ze względu na to, że zakończenie wydatkowania środków w ramach programów operacyjnych z perspektywy 2007-2013 nastąpi, zgodnie z zasadą „n + 2”, 31 grudnia 2015 r. (<http://www.efs.gov.pl/WSTEPDOFUNDUSZEUROPEJSKICH/Strony/Oprogramie.aspx>). Wymaga to odrębnego i bardziej szczegółowego ujęcia.

³ Encyklopedia PWN definiuje edukację jako: „wychowanie, kształcenie; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności” (Encyklopedia PWN).

⁴ Komplementarność w obszarze edukacji jest definiowana jako: „zjawisko wzajemnego uzupełniania się świadczonego podejmowanych działań w ramach Priorytetów III i IX POKL poprzez skierowanie wsparcia na ich realizację dla efektywniejszego rozwiązania problemu bądź osiągnięcia założonego celu” (Komplementarność działań..., s. 14).

⁵ Zgodnie z definicją tego słowa, projekt w tym znaczeniu to „zamierzony plan działania, postępowania; pomysł, zamysł” (Słownik języka polskiego).

sie programów rozwojowych szkół prowadzących kształcenie ogólne (Poddziałanie 9.1.2) oraz w ramach projektów systemowych. Te ostatnie zakładały indywidualizację programów nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych (Poddziałanie 9.1.2) oraz realizację programów stypendialnych dla uczniów szczególnie uzdolnionych (Poddziałanie 9.1.3) (Szczegółowy Opis Priorytetów...). Wsparcie przejawiało się głównie w dofinansowaniu ze środków EFS tzw. programów rozwojowych szkół prowadzących kształcenie ogólne w ramach projektów konkursowych w Poddziałaniu 9.1.2 POKL. W tym typie projektu mocno akcentowano kompleksowość i trwałość programu. Kompleksowość wynikała z przeprowadzonej diagnozy działalności szkoły. Wieloaspektowe ujęcie problemów szkoły i uczniów miało stanowić podstawę kompleksowych i skutecznych działań, cechujących się trwałością (Szczegółowy Opis Priorytetów...). W definicji programów rozwojowych zwrócono również szczególną uwagę na podejmowanie działań mających na celu rozwój kompetencji kluczowych (70% wszystkich działań merytorycznych podejmowanych w projekcie). Co istotne, w samym opisie istoty programu rozwojowego znalazło się odniesienie do definicji kompetencji kluczowych określonych w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* (Szczegółowy Opis Priorytetów...).

W ramach realizacji programów rozwojowych, szkoły i ich uczniowie mogli zostać objęci kompleksowym wsparciem. Z jednej strony istniała możliwość uzyskania dofinansowania z EFS na realizację dla uczniów dodatkowych (w stosunku do podstawy programowej) zajęć, np. dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych oraz pozaszkolnych rozwijających kompetencje kluczowe. Oprócz tego, programy rozwojowe mogły uwzględniać wsparcie w postaci doradztwa i opieki pedagogiczno-psychologicznej dla uczniów wykazujących problemy w nauce lub z innych przyczyn zagrożonych przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty. Istotną możliwością rozwiązywania problemów edukacyjnych i wychowawczych była również realizacja programów skierowanych do dzieci i młodzieży, które znajdują się poza systemem szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego (przedwcześnie opuszczających system szkolnictwa) umożliwiających ukończenie danego etapu kształcenia oraz kontynuację nauki. Położono również szczególny nacisk na wzmocnienie szkół w realizacji ich zadań związanych z realizacją poradnictwa i doradztwa edukacyjno – zawodowego, umożliwiając im zwiększanie oferty w tym zakresie (np. poprzez tworzenie tzw. szkolnych ośrodków kariery). Programy rozwojowe zakładały również wsparcie szkół w postaci wdrożenia innowacyjnych form nauczania i oceniania o wyższej skuteczności niż formy tradycyjne oraz w zakresie

efektywnego zarządzania placówką oświatową (Szczegółowy Opis Priorytetów...). W latach 2008-2013 programy rozwojowe w ramach Poddziałania 9.1.2 POKL zrealizowało 750 szkół prowadzących kształcenie ogólne z terenu woj. lubelskiego, z czego część szkół zrealizowała więcej niż jeden program rozwojowy (Zestawienie dotyczące liczby szkół (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie ogólne), które zrealizowały programy rozwojowe w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL...).

Kolejnym narzędziem wspierania kształcenia ogólnego w woj. lubelskim były projekty systemowe. W przypadku projektów systemowych w zakresie indywidualizacji procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych wsparcie dotyczyło jedynie pierwszego etapu edukacyjnego kształcenia ogólnego (czyli klas I-III szkół podstawowych wskazanych w typie projektu). Wsparcie w ramach projektu zakładało z jednej strony realizację zajęć dodatkowych, będących kontynuacją bądź uzupełnieniem indywidualizacji pracy z uczniem w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych (np. zajęć dla uczniów szczególnie uzdolnionych, zajęć dla uczniów ze specyficznymi trudnościami itd.). Z drugiej strony wsparcie polegało na wyposażeniu bazy dydaktycznej szkoły w materiały dydaktyczne oraz specjalistyczny sprzęt niezbędny do przeprowadzenia ww. zajęć (Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych w zakresie indywidualizacji nauczania...). W woj. lubelskim przeprowadzono dwa nabory projektów systemowych: w 2010 r. oraz 2011 r. W wyniku naboru z 2010 r. podpisano łącznie 177 umów o dofinansowanie projektów systemowych (Ostateczna lista zawartych umów o dofinansowanie projektu w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Działanie 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług świadczonych w systemie oświaty Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych w ramach naboru projektów systemowych w 2010 roku – Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych...), natomiast w wyniku naboru z 2011 r. podpisano 48 umów o dofinansowanie (Ostateczna lista zawartych umów o dofinansowanie projektu w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Działanie 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług świadczonych w systemie oświaty Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych w ramach naboru projektów systemowych w 2011 roku – Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych...), co daje łącznie dofinansowanie 225 projektów systemowych. Ponadto, w latach 2008-2013 realizowany

był projekt systemowy w ramach Poddziałania 9.1.3 POKL pn. *Lubelski program pomocy stypendialnej dla uczniów szczególnie uzdolnionych* (<http://www.lubelskie.pl/index.php?pid=1313>).

Wsparcie kształcenia zawodowego w ramach POKL odbywało się dwutorowo. Z jednej strony to dofinansowanie projektów dotyczących szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe (z wyłączeniem szkół dla dorosłych) oraz uczniów tych szkół (w ramach Działania 9.2 POKL). Z drugiej zaś strony to zróżnicowana oferta dla instytucji oraz uczestników kształcenia ustawicznego: wsparcie szkół dla dorosłych, dofinansowanie kształcenia realizowanego w formach szkolnych (w ramach Działania 9.3) oraz pozaszkolnych (Działanie 9.6), a także doskonalenie zawodowe dla nauczycieli i kadr systemu oświaty (w ramach Działania 9.4) (Szczegółowy Opis Priorytetów...).

W przypadku wsparcia dla szkół prowadzących kształcenie zawodowe przewidziano, podobnie jak i dla szkół prowadzących kształcenie ogólne, wsparcie w postaci programów rozwojowych (Szczegółowy Opis Priorytetów...). Ten typ projektu realizowano w latach 2009–2012 w Działaniu 9.2 POKL również w postaci projektu systemowego (Plan działania na rok 2011...). Łącznie w ramach projektów konkursowych w Działaniu 9.2 POKL 185 szkół i placówek kształcenia zawodowego wdrożyło programy rozwojowe (przy czym część szkół i placówek wdrożyła więcej niż jeden program) (Zestawienie dotyczące liczby szkół i placówek kształcenia zawodowego, które wdrożyły programy rozwojowe w ramach Działania 9.2 POKL...). Zakres wsparcia w ramach Działania 9.2 uległ częściowej modyfikacji na przestrzeni wdrażania Programu. Zrezygnowano z realizacji projektów badawczych na rzecz projektów zakładających współpracę szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami w zakresie organizacji staży i praktyk dla uczniów (łącznie z pokryciem kosztów opiekuna stażu) oraz w zakresie przygotowania zawodowego pracownika młodocianego (nauka zawodu bądź przyuczenie do wykonywania określonej pracy) (Szczegółowy Opis Priorytetów...).

W zakresie wsparcia kształcenia ustawicznego w woj. lubelskim możliwe do realizacji typy projektów zakładały początkowo jedynie dofinansowanie formalnego kształcenia ustawicznego realizowanego w formach szkolnych, szkół dla dorosłych, kampanii informacyjnych odnośnie korzyści płynących z uczenia się przez całe życie, a także formalnego potwierdzania kwalifikacji nabytych w ramach kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego (w ramach Działania 9.3) oraz wsparcie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadr oświaty (w ramach Działania 9.4). Od 2009 r. zrezygnowano z realizacji kampanii informacyjno – promocyjnych w Działaniu 9.3, natomiast w 2012 r. zastąpiono je Działaniem 9.6. Przewidziano wsparcie zarówno w postaci dofinansowania kształcenia ustawicznego w formach szkolnych (Poddziałanie 9.6.1), jak i pozasz-

kolnych w zakresie szkoleń ICT oraz językowych (Poddziałanie 9.6.2) (Szczegółowy Opis Priorytetów...). Założono również realizację pilotażowych projektów w zakresie tzw. brokieringu edukacyjnego (w ramach Poddziałania 9.6.3), tj. diagnozowanie potrzeb edukacyjnych osób dorosłych nieuczestniczących aktywnie w kształceniu ustawicznym ze względu na bariery w dostępie do tego kształcenia, a także pomoc w wyborze adekwatnej do potrzeb oferty kształcenia ustawicznego (Zasady pilotażowego uruchomienia i realizacji usług doradczych w zakresie kształcenia formalnego i pozaszkolnego osób dorosłych...).

Od 2008 r. podpisano ogółem 41 projektów na realizację działań w zakresie formalnego kształcenia ustawicznego w formach szkolnych w ramach Działania 9.3. W kwestii wsparcia kształcenia ustawicznego kadr oświaty, od 2008 r. podpisano 97 umów o dofinansowanie na realizację projektów w zakresie szkoleń oraz kursów kwalifikacyjnych i doskonalących dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników oświaty (w tym kadry zarządzającej oświatą) w ramach Działania 9.4. Wsparcie to w woj. lubelskim obejmowało od 2011 r. wyłącznie tzw. formy krótkie, czyli obejmujące min. 48 godzin szkoleniowych oraz trwające nie dłużej niż 1 rok, a wcześniej również studia wyższe oraz podyplomowe. Po zaprzestaniu realizacji Działania 9.3, w ramach Poddziałania 9.6.1 o tożsamym zakresie interwencji, nie udało się wyłonić do dofinansowania żadnego projektu. Natomiast w latach 2012–2013 podpisano aż 48 umów o dofinansowanie w ramach Poddziałania 9.6.2, zakładającego kształcenie pozaszkolne w zakresie szkoleń ICT i językowych. Do realizacji wyłoniono również dwa pilotażowe projekty z Poddziałania 9.6.3 – jeden realizowany na terenie powiatu chełmskiego (ziemskiego), drugi zaś na terenie Miasta Lublin (powiat grodzki). Oprócz powyższych form na uwagę zasługują również projekty realizowane w ramach Działania 9.5 POKL (151 projektów dofinansowanych w latach 2007–2011). (<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/55/>)

Efekty projektów realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 w woj. lubelskim

Wpływ EFS na rozwój edukacji w woj. lubelskim przejawiał się w trzech głównych obszarach: w rozwoju edukacji przedszkolnej, w rozwoju kształcenia ogólnego oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego. W przypadku edukacji przedszkolnej najbardziej jest to widoczne we wzroście wskaźnika upowszechnienia edukacji przedszkolnej w regionie. W 2007 r. wskazywano go na poziomie 30%, co w porównaniu ze skalą krajową nie było jeszcze rażącą dysproporcją (w kraju wynosił on 38 %), ale w porównaniu do średniej w UE kształtującej się na poziomie powyżej 70%, było poziomem alarmującym do podejmowania działań (Plan działania na lata 2007–2008..., s. 7). Wystarczy wspomnieć,

że pod koniec okresu programowania 2007-2013 wskaźnik upowszechniania edukacji przedszkolnej wśród dzieci 3-4 letnich (czyli grupy dzieci nieobjętej obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym) w Polsce wynosił 58%, natomiast w województwie lubelskim ten wskaźnik wynosił 52,1% (Wstępny projekt Regionalnego Programu Operacyjnego..., s. 11). Zatem można stwierdzić, że w kwestii wskaźnika upowszechniania edukacji przedszkolnej nastąpił istotny skok wartości wskaźnika (z 30% w 2007 r. do nieco ponad 50% w roku 2013). Przy takim wzroście wskaźnika kluczowa wydaje się jednak kwestia trwałości utworzonych ośrodków wychowania przedszkolnego. Pojawia się również pytanie, na ile zmiana ta jest spowodowana właśnie za sprawą środków EFS.

Przeprowadzone w 2012 r. badanie ewaluacyjne dotyczące ośrodków wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach EFS wykazało, że wpływ realizacji projektów z Poddziałania 9.1.1 PO KL na wzrost wskaźnika upowszechniania edukacji przedszkolnej (średnia dla lat 2008-2011) w woj. lubelskim wyniósł aż 3,4% (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 45). Z przedstawionego raportu wynika, że odsetek liczby dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w roku 2008/2009 osiągnął w woj. lubelskim trzeci z najniższych wyników w kraju i wynosił 43,40%, natomiast pod względem liczby dzieci w wieku 3-5 lat nieobjętych edukacją przedszkolną lubelskie plasowało się na 6. miejscu w kraju (34 836 dzieci) (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 66-67). Z badania wynika, że projekty w zakresie upowszechniania edukacji przedszkolnej realizowane w ramach Poddziałania 9.1.1 PO KL znacząco wpłynęły na zmniejszenie nierówności w dostępie do edukacji przedszkolnej w Polsce, a tym samym osiągnięcie celu POKL w tym zakresie (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 3). Podkreślono również wysoką trwałość ośrodków wychowania przedszkolnego w realizowanych projektach, na co z pewnością wpływ miały kryteria wyboru projektów (kryteria dostępu) obligujące Wnioskodawców do utrzymania trwałości utworzonych ośrodków bądź realizowanych w ramach projektów form wsparcia po zakończeniu okresu realizacji projektu. Za najbardziej trwałe formy uznano przedszkola (87,5%), a trwałość innych form wychowania przedszkolnego oszacowano na poziomie 65%. Za najmniej trwałe formy uznano zaś dodatkowe grupy przedszkolne (57,6%) (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 4). Średnia trwałość tworzonych w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL ośrodków wychowania przedszkolnego (w odniesieniu do wszystkich form edukacji przedszkolnej) została oszacowana w woj. lubelskim wysoko, bo aż na poziomie 78% (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 85).

Z drugiej strony realizacja projektów w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL pozwoliła na realizację zajęć specjalistycznych, np. z psychologiem czy logop

edą, do których bez wsparcia projektowego dzieci (szczególnie pochodzące z obszarów wiejskich) nie miałyby dostępu. Podkreślono również, że realizacja projektów w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL przyczyniła się do poprawy infrastruktury ośrodków wychowania przedszkolnego (np. łazienek, wyposażenia sali zabaw), a także dostosowania jej do potrzeb osób niepełnosprawnych. Podkreślono również duży zakres świadczonych usług edukacyjnych przez utworzone w ramach projektów ośrodki wychowania przedszkolnego oraz ich wysoką jakość (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 33).

Projekty w zakresie upowszechniania edukacji przedszkolnej miały wpływ nie tylko na przygotowanie dzieci w wieku 3-6 do dalszych etapów edukacji szkolnej. Jak pokazują wyniki badań, sytuacja na rynku pracy ok. 70% rodziców dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej w ramach utworzonych w projektach POKL ośrodków uległa zmianie (19% rodziców powróciło do pracy, blisko 17% podniosło kwalifikacje zawodowe, 11,5% zwiększyło wymiar czasu pracy). Zmiana ta nie dokonała się jednak wyłącznie za sprawą projektów EFS (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 80).

Wyniki przeprowadzonego badania ewaluacyjnego ukazały jednak „białe plamy” w zakresie edukacji przedszkolnej (gminy, w których nie ma żadnego przedszkola, bądź wskaźnik upowszechniania edukacji przedszkolnej jest niższy od średniej wojewódzkiej). Stwierdzono również istotne potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego, których nie można było zaspokoić w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL (Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego..., s. 62).

Działania w ramach EFS znacząco przyczyniły się zatem do wzrostu upowszechniania edukacji przedszkolnej. Rezultatem tego było nie tylko zwiększenie liczby ośrodków i miejsc przedszkolnych, lecz także zmiana sytuacji życiowej oraz zawodowej rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Jednocześnie, projekty współfinansowane z EFS ujawniły bariery, których zniwelowanie stanowi wyzwanie w kolejnej perspektywie finansowej.

Trudno jest ocenić rzeczywisty wpływ EFS na rozwój kształcenia ogólnego. W pierwszym półroczu 2013 r. poziom wskaźnika odnoszącego się do liczby szkół prowadzących kształcenie ogólne, które zrealizowały programy rozwojowe wynosił 57,24% (708 szkół na zakładanych 1237), przy czym na obszarach miejskich były to 224 szkoły (105,16% w stosunku do wartości docelowej), natomiast na obszarach wiejskich 484 szkoły (47,27% wartości docelowej). W 577 szkołach podstawowych zrealizowano projekty systemowe w zakresie indywidualizacji programów nauczania i wychowania uczniów klas I-III, co stanowi 84,73% zakładanej wartości docelowej (681) (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 22). W ramach projektu systemowego *Wyrównanie*

szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe - *Zagrajmy o sukces* (Poddziałanie 9.1.2) wsparciem objęto 2800 uczniów gimnazjów, a programy rozwojowe w ramach tego projektu zrealizowało 49 szkół w regionie. Natomiast w ramach projektu systemowego *Lubelski program pomocy stypendialnej dla uczniów szczególnie uzdolnionych* (Poddziałanie 9.1.3) zrealizowano m.in. 652 indywidualne plany rozwoju edukacyjnego oraz wypłacono tyleż samo stypendiów dla uczniów szczególnie uzdolnionych (66,67% wartości docelowej) (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 44-45).

Powyższe dane nie wskazują na efektywność programów rozwojowych w zakresie chociażby rozszerzenia oferty edukacyjnej szkół, polepszenia jakości kształcenia, poprawy efektów kształcenia widocznych w poziomie zdawalności egzaminów zewnętrznych. Pokazują to przeprowadzone badania jakościowe. Wnioski z badania ewaluacyjnego projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 POKL w woj. lubelskim, przeprowadzonego w dniach 02.09.2013 r. – 10.11.2013 r. przez Pracownię Badań i Doradztwa „Re-Source” Korczyński, Sarapata sp. j., na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Lubelskiego w Lublinie, wydają się raczej optymistyczne jeśli chodzi o pożądany kierunek rozwoju kształcenia ogólnego w regionie osiągnięty przy wsparciu z EFS. Zasygnalizowano w nim istotne tło zmian w kształceniu. Z jednej strony - ogólnokrajową tendencję dotyczącą spadku średniej liczby uczniów w latach 2007 – 2012 (zwłaszcza w gimnazjach oraz liceach ogólnokształcących). Z drugiej strony - stosunkowo małą liczebność kadry dydaktycznej w przeliczeniu na placówkę w szkołach regionu (pomimo wzrostu liczby etatów w latach 2007-2012). (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół...).

Z badania wynika, że szkoły (beneficjenci projektów) nad wzmacnianie potencjału własnej kadry dydaktycznej, przedkładały kwestię doposażenia bazy dydaktycznej oraz realizację zajęć dodatkowych, a zatem wsparcie uczniów. Było to widoczne w realizowanych projektach: w ponad 80% przebadanych projektach dominowała realizacja zajęć pozalekcyjnych, w tym artystycznych oraz dydaktyczno - wyrównawczych, wśród których najczęstszymi przedmiotami były: matematyka, język polski oraz język angielski. Połowa przebadanych szkół realizowała w ramach projektów poradnictwo i doradztwo edukacyjno-zawodowe, a niewiele mniej doradztwo i opiekę psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów z problemami w nauce. Stwierdzono również, że szkoły objęte wsparciem projektowym różnią się, w stosunku do szkół nieobjętych projektami, w zakresie audiowizualnego wyposażenia sal lekcyjnych. Szkoły, które zrealizowały programy rozwojowe, są w tym zakresie lepiej wyposażone. Zaobserwowano w badaniu, że „powszechnym wynikiem” realizacji programów rozwojowych jest trwałe (bo co naj-

mniej 5 – letnie) rozszerzenie bazy dydaktycznej (np. o sprzęt komputerowy, oprogramowanie, tablice interaktywne, pomoce dydaktyczne z zakresu przedmiotów matematyczno – przyrodniczych) (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 6-8).

Rozszerzenie oferty edukacyjnej w wyniku realizacji projektu zadeklarowała zdecydowana większość przebadanych szkół, dodatkowo podnosząc trwałość tej oferty (m.in. w kontekście zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych) w okresie 5 letnim bądź dłuższym od momentu zakończenia okresu realizacji projektu. Co istotne, połowa respondentów podkreśliła brak możliwości realizacji tych działań w przypadku braku wsparcia projektowego. Jedynie 1/3 szkół deklarowała możliwość realizacji przedsięwzięć w zakresie tożsamym z projektowym podkreślając, że dzięki projektom udało się je wykonać szybciej. Badanie pokazało również, że w żadnej ze szkół nie byłoby możliwe zrealizowanie działań w takim zakresie i terminie, jak to zrealizowano w ramach programu rozwojowego w POKL (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 8).

Z badania wynika jeszcze jeden wniosek. Oto w dalszym ciągu szkoły i placówki kształcenia ogólnego (zarówno objęte dotychczas wsparciem projektowym, jak i nim nieobjęte) potrzebują wsparcia w zakresie infrastruktury (w tym doposażenia bazy dydaktycznej). Działania szkół są zorientowane na zakupy sprzętu i wyposażenia, a dopiero później planowanie zajęć, w których ów sprzęt mógłby zostać wykorzystany (logika projektowa zaś nakazuje zgoła odwrotną kolejność przy planowaniu działań) (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 39).

Zauważono również wzrost wiedzy i umiejętności kadry dydaktycznej oraz wzrost dostępności nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Jednakże, jeśli chodzi o wsparcie dla uczniów przedwcześnie opuszczających system oświaty, to zarówno w grupie szkół objętych, jak i nieobjętych projektami z Poddziałania 9.1.2 POKL sytuacja jest porównywalna, czyli w dalszym ciągu stanowi to obszar problemowy (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 70).

Stwierdzono, że uczniowie objęci wsparciem projektowym w ramach Poddziałania 9.1.2 częściej niż pozostali wyrażają chęć uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych (w szczególności w zakresie matematyki i języków obcych) (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 6). Niepokojące jest jednak to, że niezależnie od obecności wsparcia projektowego w latach 2008-2012 nastąpił spadek średnich wyników egzaminów zewnętrznych, co autorzy raportu wyjaśniają wzrostem trudności egzaminów pomiędzy 2008 a 2012 rokiem (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie progra-

mów rozwojowych szkół..., s. 81-82). Jednakże taka sama tendencja, zarówno w szkołach realizujących projekty w ramach EFS, jak i nimi nieobjętych, może wskazywać na to, że wsparcie projektowe zostało zaplanowane nieadekwatnie do potrzeb i realnej diagnozy problemów szkoły i jej uczniów. Stąd niska skuteczność projektów w odniesieniu do wyników egzaminów zewnętrznych, pomimo subiektywnego przekonania badanych o wysokiej efektywności programów rozwojowych (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 8). Autorzy raportu za najistotniejsze rezultaty realizowanych projektów uznali rozwój kompetencji, wzrost wiedzy i umiejętności uczniów szkół objętych wsparciem (co jest również wyznacznikiem poprawy jakości świadczonych przez szkoły usług edukacyjnych). Podkreślono także walory zindywidualizowanej pracy z uczniem podczas zajęć projektowych, włączanie uczniów do planowania założeń projektowych oraz możliwość kontynuowania działań projektowych po zakończeniu jego realizacji (Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół..., s. 68).

Powyższe dane wskazują na kilka istotnych zmian, które nastąpiły pod wpływem wsparcia z EFS w kształceniu ogólnym w woj. lubelskim. Po pierwsze, zaistniały zmiany w świadomości uczestników oraz innych interesariuszy realizowanych projektów (np. kadry zarządzającej oświatą, nauczycieli, rodziców). Po drugie, rozwój kształcenia ogólnego odbywa się na wielu płaszczyznach. Z jednej strony jest to rozwój rozumiany jako zwiększenie jakości usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły. Jest to możliwe dzięki istotnemu doposażeniu bazy dydaktycznej szkół, wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania i oceniania, cechujących się wyższą skutecznością niż formy tradycyjne. Ponadto, ów wzrost jakości jest również wynikiem zmian, jakie zaszły w sposobie zarządzania placówkami oświatowymi (np. poprzez pracę metodą projektową), w świadomości kadr oświaty (podnoszenie konkurencyjności szkół) oraz nabywania doświadczenia w aplikowaniu o środki i w realizacji projektów przez samych nauczycieli (dla których projekty z EFS stały się szansą na wyposażenie sobie stanowiska pracy bądź zdobycie dodatkowej pracy przy zarządzaniu projektami). Konkurencja o środki z EFS uruchomiła inicjatywność drzemającą w szkołach – nie tylko w jej kadrze, lecz również w uczniach, którzy niejednokrotnie partycypowali w opracowywaniu założeń projektów. Po trzecie, zmiana dotyczy w równym stopniu szkoły, co i jej uczniów, którzy dzięki projektom otrzymali szansę na wszechstronny rozwój. Warta podkreślenia jest trwałość programów rozwojowych, dzięki czemu istnieje szansa na utrzymanie tendencji rozwojowych zarówno w odniesieniu do szkół, jak i uczniów.

W przypadku oferty kształcenia zawodowego i ustawicznego, jej dostosowanie do wymogów rynku pracy są kluczowymi kwestiami wpływającymi na aktywność zawodową, ścieżkę kariery oraz dal-

sze losy edukacyjne uczniów i słuchaczy. W związku z tym, że istotnym problemem jest brak adekwatności kształcenia zawodowego do wymogów regionalnego i lokalnego rynku pracy, szczególny nacisk położono na realizację wskaźników w zakresie współpracy szkół i placówek z przedsiębiorcami we wdrażaniu programów rozwojowych. Wskaźnik dotyczący liczby szkół i placówek, które prowadziły taką współpracę w I. półroczu 2013 r. kształtował się na poziomie 76,13%: wsparciem objęto 118 szkół na zakładanych 155 do osiągnięcia do końca okresu programowania (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 23). Wartość wskaźnika może wynikać z niewielkiego zainteresowania wnioskodawców oraz przedsiębiorców realizacją tego typu projektów (ze względu m.in. na brak standardów takiej współpracy), co zostało podniesione w sprawozdaniu (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 23). Przeprowadzone w terminie październik - listopad 2011 r. badanie ewaluacyjne *Ocena barier w zakresie aplikowania i realizacji projektów w ramach Działania 9.2 PO KL* miało na celu zbadanie przyczyn tego problemu. Okazuje się, że blisko 90% badanych szkół deklarowała współpracę z przedsiębiorcami (we wszystkich badanych przypadkach w zakresie praktyk zawodowych, rzadziej nawiązywano stałą współpracę, 11,4 % przypadków współpracy dotyczyło tworzenia programów kształcenia w zawodzie, natomiast 6,9% dotyczyło wsparcia finansowego dla szkół), z czego jedynie 9,2% decydowała się na wspólne aplikowanie o środki w ramach EFS (przy czym chęć aplikowania o środki deklarowało aż 51% badanych przedsiębiorstw) (Badanie ewaluacyjne pn. „Ocena barier w zakresie aplikowania...”, s. 5 - 6).

Z przytoczonych powyżej badań wynika, że głównym problemem szkół prowadzących kształcenie zawodowe jest nawiązanie z pracodawcami współpracy wykraczającej poza obowiązkowe dla uczniów praktyki zawodowe. Zbyt mały jest wpływ pracodawców na programy kształcenia w zawodzie, co skutkuje niedostosowaniem oferty do wymogów rynku pracy oraz koniecznością przyuczania do zawodu absolwentów szkół, którzy teoretycznie zdobyli już zawód. Co ciekawe, większość przedsiębiorców deklaruje chęć wspólnego ze szkołami aplikowania o środki EFS i realizację projektów. W tym wypadku widoczna jest rażąco niska aktywność szkół w podejmowaniu wspólnie z pracodawcami działań wykraczających poza obowiązkowy zakres kształcenia.

Kształcenie zawodowe to nie tylko nauka w szkołach ponadgimnazjalnych zawodowych, lecz również w ramach formalnego i pozaformalnego kształcenia ustawicznego, czyli uczenia się przez całe życie (zarówno w ramach tzw. szkół dla dorosłych i szkół policealnych, jak również doskonalenie w postaci szkoleń i kursów). W województwie lubelskim zakładano objęcie w latach 2007-2013 wsparciem w jego ramach docelowo 8780 osób dorosłych. Ze sprawozdania okresowego za I. półrocze 2013 r. przedsta-

wionego przez Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie wynika, że wsparciem objęto 1 732 osoby, co stanowi 19,73% wartości stopnia realizacji wskaźnika na lata 2007-2013 (z czego 50,92% stanowią kobiety). Wśród przyczyn niskiego stopnia realizacji wskaźnika wskazano m.in. niewielkie zainteresowanie wsparciem w ramach Działania 9.3 POKL, a także korzystanie przez zatrudnione osoby dorosłe raczej z oferty kształcenia pozaformalnego oferowanego w ramach Poddziałania 8.1.1 w ramach wspierania przedsiębiorstw oraz ich pracowników (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 21).

W porównaniu do powyższego ogólnego udziału osób dorosłych w kształceniu ustawicznym, bardzo korzystnie kształtował się udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (121,55% wartości docelowej do połowy 2013 r.). Jednakże dużo niższy poziom wskaźnika (88,61%) osiągnięto w odniesieniu do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowych w formach krótkich w przypadku nauczycieli z terenów wiejskich, najniższy zaś w odniesieniu do nauczycieli kształcenia zawodowego (19,61%). Należy zauważyć, że wskaźnik mierzył jedynie fakt uczestnictwa w doskonaleniu w formach krótkich (Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego..., s. 25-26).

Z powyższych kwestii wynika kilka wniosków. Istotną barierą w rozwoju kształcenia zawodowego jest niska aktywność szkół w tym zakresie oraz stosunkowo niewielki wpływ pracodawców na programy kształcenia w zawodzie. Kolejną kwestią jest nadal niezadawalający udział osób dorosłych w kształceniu ustawicznym oraz jakość tego kształcenia i porównywalność standardów (różnorodność certyfikatów). Trudno jest zatem ocenić wpływ EFS na rozwój kształcenia ustawicznego. Z jednej strony brak jest danych dotyczących jakości i efektywności takiego kształcenia w odniesieniu do poszczególnych jego form (szkolnych, pozaformalnych, potwierdzania kwalifikacji nabytych w sposób pozaformalny i nieformalny). Z drugiej strony, wpływ projektów realizowanych z EFS był znaczący, jeżeli chodzi o obniżenie niedoskonałości i mankamentów systemu kształcenia ustawicznego, a w szczególności weryfikacji efektów tego kształcenia.

Podsumowanie

Podsumowując można stwierdzić, że EFS miał istotny wpływ na wzrost jakości usług edukacyjnych świadczonych w województwie lubelskim. Wpływ funduszu nie ograniczał się przy tym do szkół i ośrodków wychowania przedszkolnego, lecz dotyczył również dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów oraz ich rodziców. Ponadto, w przypadku kadr oświaty, EFS w znaczącym stopniu wpłynął na ich doskonalenie zawodowe, a poprzez fakt realizacji przez te kadry projektów edukacyjnych w ramach POKL – również na ich kreatywność, inicjatywność i pozyskanie nowych, cennych doświadczeń

zawodowych. W obszarze kształcenia zawodowego i ustawicznego środki z EFS zainicjowały pewne zmiany, np. dotyczące bliższej i szerszej współpracy szkół prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami oraz w zakresie promocji idei uczenia się przez całe życie. Już sam początek zmian jest korzyścią, aczkolwiek nieadekwatną do założeń. Niestety, w tym obszarze nie wszystkie problemy udało się rozwiązać bądź zminimalizować, a kwestie te pozostaną wyzwaniem w rozpoczynającej się właśnie nowej perspektywie finansowej 2014-2020. Zatem korzyścią z realizacji projektów w zakresie kształcenia ustawicznego jest szczegółowa identyfikacja obszaru dla przyszłych interwencji projektowych.

Literatura⁶:

Akty prawne i dokumenty programowe:

1. Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, *Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007 – 2013*, Warszawa, 1 stycznia 2014 r., <https://portal.uw.edu.pl/documents/5764869/11142475/SzOP_PO_KL_1_stycznia_2014.pdf>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
2. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Warszawa, 19 lipca 2013 r., <http://bwr.uw.edu.pl/documents/5764869/11142475/PO_KL_+2013_082013_p.pdf>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
3. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Zasady pilotażowego uruchomienia i realizacji usług doradczych w zakresie kształcenia formalnego i pozaformalnego osób dorosłych w ramach Poddziałania 9.6.3 POKL*, Warszawa, 12 lipca 2012 r., <<http://www.efs.2007-2013.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/144/brokering.pdf>>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
4. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych w ramach Poddziałania 9.1.1 PO KL w zakresie przygotowania oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych do świadczenia wysokiej jakości usług na rzecz dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, 3 lipca 2013 r., <https://efs.men.gov.pl/images/Aktualnosci/zas_proj_systemowe_911_pokl_03.07.2013_ostateczna.pdf>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
5. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych w zakresie indywidualizacji nauczania realizowanych przez organy prowadzące szkoły w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Warszawa, 1 stycznia 2012 r., <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/264/>>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).

⁶ Po 1 stycznia 2016 r. przywołane pozycje literatury ze strony: www.efs.lubelskie.pl dostępne są na stronie archiwalnej: <http://archiwum.efs.lubelskie.pl/>. Zob. <http://archiwum.efs.lubelskie.pl/front/page/get/54/news_id:1509/>, data dostępu: 16.05.2016 r.

Materiały źródłowe:

1. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, *Ostateczna lista zawartych umów o dofinansowanie projektu w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Działanie 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług świadczonych w systemie oświaty Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych w ramach naboru projektów systemowych w 2010 roku – Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Lublin, 21 czerwca 2011 r., <http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/55//konkurs_id:64/etap_id:8/>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
2. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, *Ostateczna lista zawartych umów o dofinansowanie projektu w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Działanie 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług świadczonych w systemie oświaty Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych w ramach naboru projektów systemowych w 2011 roku – Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Lublin, 2 lipca 2012 r., <http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/55//konkurs_id:95/etap_id:8/>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
3. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, *Plan działania na lata 2007 – 2008. Priorytet IX PO KL – Województwo Lubelskie*, <<http://efs.lubelskie.pl/front/page/get/204/>>, (data dostępu: 05.02.2014 r.).
4. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, *Plan działania na rok 2011. Priorytet IX. Województwo Lubelskie*, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/259/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
5. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, *Plan Działania na rok 2013. Priorytet IX. Województwo Lubelskie*, lipiec 2013, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/384/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
6. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, *Sprawozdanie z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Sprawozdanie okresowe za I. półrocze 2013 r.*, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/403/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
7. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Regionalnego Programu Operacyjnego, *Wstępny projekt Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Lubelskiego na lata 2014 -2020*, Maj 2013 r., <http://rpo.lubelskie.pl/strona-141-wstepny_projekt_nowego_regionalnego.html>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
8. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, Oddział Wdrażania Priorytetu IX POKL, *Zestawienie dotyczące liczby ośrodków wychowania przedszkolnego, które uzyskały wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.1, stan na 31.12.2013 r. (na podstawie wniosków o dofinansowanie projektów)*, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/299/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
9. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, Oddział Wdrażania Priorytetu IX POKL, *Zestawienie dotyczące liczby szkół i placówek kształcenia zawodowego, które wdrożyły programy rozwojowe w ramach Działania 9.2 PO KL opracowane przez Oddział Wdrażania Priorytetu IX POKL, wg stanu na dzień 31 grudnia 2013 r. (na podstawie wniosków o dofinansowanie realizacji projektów)*, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/301/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
10. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, Oddział Wdrażania Priorytetu IX POKL, *Zestawienie dotyczące liczby szkół (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie ogólne), które zrealizowały programy rozwojowe w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, opracowane przez Oddział Wdrażania Priorytetu IX POKL, wg stanu na dzień 31 grudnia 2013 r. (na podstawie wniosków o dofinansowanie projektów)*, <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/300/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).

Raporty:

1. Biostat, *Badanie ewaluacyjne pn. „Ocena barier w zakresie aplikowania i realizacji projektów w ramach Działania 9.2 PO KL”*, <<http://efs.lubelskie.pl/front/page/get/289/>>, (data dostępu: 05.02.2014 r.).
2. InfoAudit Sp. z o. o., *Komplementarność działań realizowanych w obszarze oświaty w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Raport końcowy*, <https://www.ewaluacja.gov.pl/Wyniki/Documents/6_113.pdf>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).
3. Ośrodek Ewaluacji Sp. z o.o., *Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego utworzonych lub wspar-*

tych ze środków finansowych EFS w ramach Poddziałania 9.1.1 POKL. Raport końcowy, Warszawa, 10 grudnia 2012 r., <https://www.ewaluacja.gov.pl/Wyniki/Documents/Ocena_osrodkow_wychowania_przedszkolnego_9_1_1_PO_KL_5022013.pdf>, (data dostępu: 26.11.2015 r.).

4. Pracownia Badań i Doradztwa "Re-Source" Korczyński Sarapata sp.j., *Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w ramach Poddziałania 9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie lubelskim. Raport końcowy*, <<http://efs.lubelskie.pl/front/page/get/289/>>, (data dostępu: 05.02.2014 r.).

Opracowania:

1. *Encyklopedia PWN*, <<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3896542/edukacja.html>>, (data dostępu: 27.01.2014 r.)
2. *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., <<http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=49212>>, (data dostępu: 26.01.2014 r.).

Materiały internetowe:

1. <<http://www.efs.gov.pl/WSTEPDOFUNDUSZY-EUROPEJSKICH/Strony/Oprogramie.aspx>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
2. <<http://www.efs.lubelskie.pl/front/page/get/55/>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).
3. <<http://www.lubelskie.pl/index.php?pid=1313>>, (data dostępu: 04.02.2014 r.).

PODATNOŚĆ WIKTYMIZACYJNA – PRZESŁANKI I FORMY PRZECIWDZIAŁANIA WIKTYMIZACJI

SUSCEPTIBILITY TO VICTIMIZATION – CONDITIONS AND METHODS OF FIGHTING VICTIMIZATION

Anna Opar^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku

Opar A. (2016), *Podatność wiktyimizacyjna – przesłanki i formy przeciwdziałania wiktyimizacji*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 24-30.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Wiktymologia to, zależnie od podejścia teoretycznego, samodzielna dyscyplina naukowa badająca problematykę społecznego mechanizmu stawiania się ofiarą, bądź dyscyplina naukowa, nastawiona na badanie mechanizmu wiktyimizacji, tj. mechanizmu stawiania się ofiarą przestępstw kryminalnych, a także wypracowująca metody zapobiegające wiktyimizacji, albo przynajmniej osłabiającej podatność wiktyimizacyjną. Ta ostatnia rozumiana jest jako czynnik szczególnie uprawdopodobniający możliwość stania się ofiarą. Wiktymologia nie jest bynajmniej nauką, mającą służyć usprawiedliwianiu przestępców (np. gwałcicieli prowokacyjnym ubiorem kobiet), ale poszerzaniu wiedzy o społecznych mechanizmach przestępczości, rozwijaniu społecznej świadomości tego, jak określone zachowania czy życiowe wybory sprzyjają przestępstwom, jak prowokują przestępców do zachowań przestępczych, innymi słowy, w jaki sposób ofiary przestępców bezwiednie stają się ich ofiarami. Jedną z kategorii wiktymologicznych jest właśnie podatność wiktyimizacyjna. Wokół tej kategorii, w kontekście metod przeciwdziałania wiktyimizacji, koncentrować się będzie niniejszy artykuł.

Słowa kluczowe: ofiara, wiktymologia, przestępstwo

Summary

Depending on a theoretical approach, victimology is considered to be an independent scientific discipline analysing the problems of social mechanisms that lead to someone becoming a victim, or a scientific discipline focused on the mechanisms of victimization; that is, the process of becoming a victim of criminal offences, and working out the methods of preventing victimisation or, at least, diminishing the susceptibility to this phenomenon. The latter is understood as a factor that especially facilitates becoming a probable victim. Victimology is not by any means a science serving the justification of criminals' deeds (e.g. rapists accusing women of provocative clothing) but it aims at expanding one's knowledge of social mechanisms of crime, developing social awareness of the way certain behaviours or life choices favour crimes, provoking criminals into committing crimes. In other words, the article presents how one may become a victim unknowingly. One of the categories of victimology is susceptibility to victimisation. This article is focused on this particular area in the context of the methods preventing victimisation.

Keywords: victim, victimology, crime

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 26

Otrzymano: 01.12.2015

Zaakceptowano: 17.02.2016

Wstęp

Pojęciem wiktyologii określa się na ogół wyrażającą z kryminologii, dyscyplinę badającą zachowania ofiar przestępstw i ich rolę w jej genezie (por. Hołyst 1979, s. 25). Niektóre pojęcia wszakże, np. występująca w tytule niniejszego opracowania wiktyimizacja, funkcjonuje – co warto od razu zaznaczyć – także w obszarach dosyć odległych od kryminologii, mających wszakże jedną wspólną płaszczyznę – cierpienie. W znaczeniu kulturologicznym zatem, by odwołać się do kilku przykładów, wiktyimizacja

oznacza budowanie tożsamości społeczeństw na doznanych w toku dziejów krzywdach i uciemięczeniu (Żarycki 2005, s. 116-122), w teologii – bycie ofiarą cudzych grzechów (<http://chat.academia.edu/KalinaWojciechowska>), podczas gdy w olimpizmie – tłumaczenie braku sukcesów sportowych – brakiem w porównaniu z innymi, odpowiednich warunków do sportowego rozwoju (Lis 2008, s. 6).

W niniejszym opracowaniu interesować nas będzie wiktymologia kryminologiczna oraz wiktyimizacja w znaczeniu kryminalistycznym, jako zagadnienie narażenia człowieka na stanie się

Adres korespondencyjny: Anna Opar, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, ul. Mickiewicza 21, 38-500 Sanok, e-mail: aniaopar@poczta.fm, tel.: 13 465 59 50

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

ofiara przestępstwa, tj. takim, jakie nadał im Hans von Hentig w swoim fundamentalnym dla powstania i rozwoju wiktyimologii kryminalnej dziele *The Criminal and his Victim. Studies in the Sociobiology of Crime* (New Haven 1948).

Początki zainteresowań polskiej kryminologii problematyką wiktyimologiczną związane są z Leszkiem Lernelem wybitnym polskim kryminologiem, zaliczanym do tzw. warszawskiej szkoły kryminologicznej z lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, który do kręgu swoich zainteresowań, jako jeden z pierwszych, włączył problematykę kryminologiczną (por. Lernell 1975, Lernell 1973, Fajst, Lernell, Batawia 2006, s. 61-87). Rozwój współczesnej polskiej wiktyimologii w sposób szczególny związany jest z osobą Brunona Hołysta (por. Hołyst 1999, Hołyst 2006 s.665-908, Hołyst, Wojter 2011). Wiktyimologia znalazła się również w polu zainteresowań wybitnego polskiego karnisty Lecha Falandysza (Falandysz 1979, s. 18).

Generalnie rzecz biorąc wiktyimologia jest wynikiem odrzucenia koncepcji teoretycznych zakładających, iż ofiara jest całkowicie biernym podmiotem przestępstwa, że w mechanizmie jego powstawania nie odgrywa ona żadnej roli i jest dla przestępcy absolutnie przypadkowym punktem odniesienia. Zasadnicze, w wyniku odrzucenia powyższego założenia, staje się pytanie o to: kto i dlaczego najczęściej staje się ofiarą przestępstw?. Pytanie takie, otwierające dzieje wiktyimologii, jako odrębnej, przy wszystkich związkach i pokrewieństwach, od kryminologii dyscypliny naukowej (wiktyimologia zajmuje się ofiarą przestępstwa, podczas gdy kryminologia samym przestępstwem), jako pierwszy postawił wspomniany Hentig w odniesieniu do ofiar zabójstw (Hołyst 2006, s. 683). Do jego ustaleń nawiążemy szerzej nieco dalej.

Współczesna wiktyimologia to „nauka koncentrująca się na ofiarach oraz na badaniach prowadzonych nad zjawiskiem wiktyimizacji”, rozumianej na ogół jako proces stawiania się ofiarą (por. Mirska 2009, s. 137).

Trafne i praktycznie użyteczne w edukacji i profilaktyce wiktyimizacyjnej jest definiowanie wiktyimizacji jako działania sprawiającego, że osoba staje się ofiarą przemocy, doznaje strat materialnych, krzywd moralnych czy zmian w psychice w wyniku jakiegoś zdarzenia (por. Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”, Warszawa b.d.w., s.5).

Wyjaśnienie zjawiska wiktyimizacji jest szczególnie istotne dla poznania roli ofiary w genezie przestępstwa. Na gruncie wiktyimologii kryminalnej wiktyimizacja definiowana jest, jako każdy akt sprawiający, że dana osoba staje się ofiarą działania wymierzonego przeciwko niej, przy czym działanie to nie jest formą kary, a jest działaniem niezasłużonym, niesprawiedliwym i wywołującym poczucie krzywdy oraz cierpienia” (Mirska 2009, s.137).

W żadnym więc wypadku wiktyimizacją nie wolno w jakikolwiek sposób usprawiedliwiać przestępcy, dowodzić, że gdyby ofiara nie dawała swo-

im zachowaniem żadnego powodu to nie stałaby się ofiarą. Każdej bowiem jednostce przysługuje określone quantum przyrodzonych, potwierdzonych konstytucyjnie i przez ustawodawstwo, praw i wolności, z których może ona – w granicach określonych przez prawo – korzystać. W ramach tych wolności i praw dozwolone są określone postawy i zachowania, które – o ile nie są sprzeczne z porządkiem prawnym i zasadami współżycia społecznego – podlegają ochronie prawa i nie mogą stanowić – jak nadmieniano – dla przestępcy usprawiedliwienia, jeżeli w jakiś sposób ułatwiają mu popełnienie czynu niedozwolonego. Nie zmienia to faktu, iż określone zachowania i postawy, ale też położenie statusowe jednostek, zwracają szczególną uwagę przestępców i powodują, iż takie jednostki łatwiej niż inne stają się ich ofiarami.

Pojawia się w tym kontekście jedno z kluczowych dla niniejszego opracowania pojęć – *podatność wiktyimizacyjna*. Do kwestii tej szerzej odniesiemy się w toku dalszych rozważań.

Podatność wiktyimizacyjna a prawdopodobieństwo stania się ofiarą przestępstwa

Chociaż w potocznym przeświadczeniu „prawdopodobieństwo stania się ofiarą napadu na ulicy wydaje się takie same, a przynajmniej porównywalne dla wszystkich przechodniów” jednak, jak wykazują badania empiryczne, „to jedni stają się ofiarami tego napadu częściej niż inni. Szczególnie interesujące wydaje się również to, że ofiary te często nie odznaczają się widocznymi cechami szczególnymi i zostają wybrane z tłumu innych ludzi przez obcego sobie napastnika, a czyn dokonywany jest z reguły spontanicznie” (Mirska 2009, s. 138).

Tego rodzaju ustalenia wiktyimologii przeczą więc potocznej intuicji dowodząc, że jedni są bardziej niż inni predestynowani do tego, aby stać się ofiarą przestępstwa, przy czym ci pierwsi nie są w żaden sposób naznaczeni behawioralnie, co oznacza, iż przesądzają o tym inne cechy niż zewnętrzne, choć rzecz jasna nie można wykluczyć, iż ofiara swoją zewnętrżnością sprowokuje przestępcę, np. przebywa pod wpływem alkoholu w miejscu publicznym, mając na sobie lub przy sobie cenne przedmioty.

Decydujące znaczenie dla kwestii szczególnej ekspozycji na działania przestępców mają więc określone cechy socjologiczne potencjalnej ofiary, przesądzające o występowaniu u niej podatności wiktyimizacyjnej.

Zdaniem Ewy Bieńkowskiej, pojęcie wiktyimizacji odnosić należy do „charakterystyki socjodemograficznej”, przesądzającej w dużej mierze „o stopniu zagrożenia przestępstwem”, ściślej zaś stania się jego ofiarą (Bieńkowska 1999, s. 111). W literaturze przyjęty jest trójdzielny podział typologii podatności wiktyimizacyjnej, oparty na odmiennych cechach kryterialnych. Są to (Mirska 2009, s. 138, Hołyst 2006, s. 683-689):

1. Typologie skoncentrowane na indywidualnych właściwościach ofiar przestępstw oparte na wynikach badań Von Hentiga, rozwijanych przez Henri'ego Ellenbergera (1954). Pierwszy z nich badając, jak nadmieniano, przypadki zabójstw wyodrębnił trzy typy osobowościowe ofiar, będące najczęściej ofiarami tego rodzaju przestępstw:

- a) typ depresyjny (*the depressive* – osoby depresyjne swoim zachowaniem sygnalizują słabość, niezdolność do obrony; depresja też często wiąże się z izolacją społeczną, samotnością, co ogranicza znacznie możliwości uzyskania pomocy w razie ataku ze strony napastnika);
- b) jednostki żądne zysku (*the greedy of gain* – jednostki chciwe, zachłanne, nie - mające zahamowań w gromadzeniu wszelkich dóbr materialnych, niemające poszanowania dla żadnych norm społecznych czy moralnych; niepomahani w swoich dążeniach sami stają się ofiarą im podobnych;
- c) dręczyciel (*the tormentor* – jednostki agresywne, znęcające się nad innymi, swoim zachowaniem prowokują agresję. Typ ten obejmuje jednostki agresywne, znęcające się nad innymi, same, swoimi czynami prowokujące własną wiktyimizację).

W oparciu o badania ofiar oszustw von Heting wyodrębnił trzy dalsze typy osobowościowe, wykazujące szczególną podatność wiktyimizacyjną. Są to:

- a) osoba rozpustna (*the greedy* – osoby dążące do zaspokajania swoich potrzeb w sposób niekonwencjonalny i często nieakceptowany w społeczeństwie, nie przestrzegające przy tym żadnych norm moralnych, wikłające się przez to w różne niebezpieczne sytuacje, czego efektem może być stanie się ofiarą przestępstw);
- b) osoba samotna, zawiedziona uczuciowo, „ze złamanym sercem” (*the lonless and heartbroken* – osoby takie są łatwowierne, nadmiernie ufne, bezkrytyczne, w związku z czym łatwo jest je oszukać, doprowadzić do niewłaściwego rozporządzenia swoim mieniem itp.);
- c) osoba pozostawiona w sytuacji bez wyjścia (*blokedexpectedfoghten*) np. hazardziści, którzy by dać upust swoim słabościom wikłają się w różne niebezpieczne więzi, skutkiem których stają się ofiarą rozboju, oszustwa, wymuszenia itp.). (por. Klaus, Woźniakowska – Fajst 2012, s. 43-89).

Wspomniany Ellenberger, bazując na typologiach von Hentiga, sprowadził je do trzech typów osobowościowych. Uznał, iż szczególnie podatne na wiktyimizację są osoby o następujących cechach osobowościowych:

- a) skłonności masochistyczne (osoby skłonne do cierpienia, poszukujące sposobności do uzyskania tego rodzaju osobliwych doznań);
- b) „syndrom Abła”, tj. osoby mające skłonności do zadawania cierpień bliskim, dręczenia ich nękania;

c) apatia, zniechęcenie do życia, tj. osoby sygnalizujące otoczeniu swoją słabość, brak woli do obrony, zachęcające swoją postawą do tego, aby ją skrzywdzić.

2. Typologie skoncentrowane na udziale ofiar w genezie przestępstw. Typologia wprowadzona do obiegu przez Stephen Schafer, autora publikacji *The Victim and His Criminal. A Study in FunctonalResponsibility* (New York 1968). Zaproponował on, aby badań wiktymologicznych nie ograniczać do relacji przestępca – podatna na wiktyimizację ofiara, ale poszerzyć je o zagadnienia związane z ofiarami pogwałceń praw człowieka.

W rezultacie, nastąpiło przesunięcie akcentów z interakcji między przestępcą a ofiarą na społeczny kontekst wiktyimizacji, jej przesłanki tkwiące także w polityce państwa, zaniedbującego problematykę przestrzegania praw człowieka w różnych sferach życia, niepotrafiącego skutecznie przeciwdziałać zjawiskom społecznej depriwacji, skutkującej różnego rodzaju formami wykluczenia, prowadzącymi w wielu przypadkach nieuchronnie do wiktyimizacji (por. Klaus, Woźniakowska – Fajst 2012, s.43-89).

Zmiana perspektywy poznawczej pociągnęła za sobą także zmiany w doborze cech kryterialnych. Schafer zaproponował następującą typologię ofiar przestępstw ze względu na ich udział w jego genezie:

- a) ofiary przypadkowe – całkowitą odpowiedzialność za wiktyimizację jednostki ponosi sprawca, ofiara zaś w żaden sposób nie prowokuje jego przestępczego działania;
- b) ofiary prowokujące – jednostki swoim zachowaniem prowokują przestępcę do działania, np. ostentacyjnie obnoszą się ze swoim bogactwem;
- c) ofiary bezmyślne, tj. nieprzestrzegające elementarnych zasad bezpieczeństwa, albo z powodu niedostatków wyobraźni bądź świadomości istniejących zagrożeń;
- d) ofiary słabe psychofizycznie, tj. takie, które ze względu na słabą konstrukcję fizyczną bądź psychiczną (łatwość w okazywaniu strachu) prowokują przestępcę do ataku, sprawiając niekiedy, iż rezygnuje on z ataku na osobę silniejszą psychofizycznie;
- e) ofiary słabe społecznie, głównie mniejszości narodowe, osoby zdeprywowane, wykluczone, także dzieci i osoby starsze. Dzieci - są podane szczególnie silnej ekspozycji na wiktyimizację, zwłaszcza w środowiskach dotkniętych patologią bądź wykluczeniem. O tym zjawisku świadczą wyniki licznych badań prowadzonych przez różne instytucje i organizacje pozarządowe m.in.: M. Sajkowska, Wiktyimizacja wychowanków z domów dziecka – raport z badań, (materiał dostępny w wersji elektronicznej w portalu internetowym: www.dzieckokrzywdzone.pl), J. Włodarczyk, K. Makaruk, Ogólnopolska diagnoza problemu przemo-

cy wobec dzieci. Wyniki badania, Warszawa 2013. W tym drugim raporcie wskazuje się na zjawisko multiwiktyimizacji, tj. skumulowania przesłanek wiktyimizacji w jednym konkretnym przypadku (por. Finkelhor 2007).

- f) Osoby starsze eksponowane są na wiktyimizację ze względu na słabość swojego społecznego statusu, z którego wynika szczególna łatwość zadania im szeroko rozumianej krzywdy – za wiktyimizację bezpośrednio jest tu odpowiedzialny sprawca, ale pośrednio system społeczno-polityczny i prawny, nie dość skutecznie chroniący prawa osób o obniżonym statusie społecznym (por. Bieńskowska 1999 s. 111-117, Czapska 1999, s. 119-130). Należy zaznaczyć, że ze względu na społeczne zagrożenia wynikające z wiktyimizacji środowisk społecznych wysokiego ryzyka zjawisko to znajduje się w polu zainteresowań tak systemu polskiego prawa krajowego, jak i systemu prawa europejskiego. (por. Sajkowska 2013, www.dzieci.krzywdzone.pl; Finkelhor 2007, s. 6-29);
 - g) ofiary autodestrukcji, tj. osoby o skłonności do zachowań ryzykownych, będące z tego powodu same odpowiedzialne za swoją wiktyimizację;
 - h) ofiary polityczne, to grupa obejmująca osoby o trudnym do ustalenia zakresie odpowiedzialności za wiktyimizację: z punktu widzenia porządku prawnego jest on znaczny, podczas gdy z punktu widzenia moralności może on być nieznaczny albo żaden, zwłaszcza w przypadkach, gdy przesłanką wiktyimizacji jest przeciwstawianie się legitymizowanemu przez prawo, ale odrzucanemu przez ogół reżimowi politycznemu.
3. Typologie mieszane, koncentrujące się zarówno na cechach indywidualnych ofiar, jak i na ich roli w zaistnieniu przestępstwa. Za głównego reprezentanta tej opcji typologicznej uznawany jest, wybitny współczesny polski wiktyimolog, B. Hołyst. W świetle jego koncepcji czynnikami podatności wiktyimizacyjnej są:
- 1) predestynacja, tj. posiadanie pewnych cech i dyspozycji wrodzonych lub nabytych, w toku szeroko rozumianej socjalizacji i pedagogizacji, zwiększających podatność na skrzywdzenie, mogą mieć charakter zawiniony (świadome zachowania prowokujące agresję ze strony innych) lub niezawiniony (np. zamieszkiwanie w tzw. niebezpiecznej dzielnicy);
 - 2) nieostrożność – mniej lub bardziej świadome wikłanie się w sytuacje zwiększające prawdopodobieństwo stania się ofiarą przestępstwa, np. wybór drogi do jakiegoś celu przez miejsca ustronne, gdzie gromadzą się osoby o skłonnościach przestępczych;
 - 3) prowokacja – mniej lub bardziej celowe zachowania danej osoby prowokujących inne osoby do przestępczego ataku na jej dobra, np. afiszowanie się swoją zamożnością;
 - 4) uciążliwość lub/i niewygodność ofiary dla otoczenia – chodzi o osoby związane z po-

tencjalnym agresorem określonym rodzajem zależności, którą chce on zerwać, posuwając się w tym niekiedy aż do przestępstwa, taką osobą niewygodną może być chory obłożnie współmałżonek, albo dziecko wymagające troski, opieki, zapobiegliwości czy poświęcenia (por. Hołyst 2006, s. 698-702).

Typologie powyższe nie funkcjonują w nauce jako w równorzędne i jednakowo uprawnione. Klasyczne ustalenia von Hentiga są kwestionowane przez późniejszych badaczy jako nietrafne, bo oparte na budzących wątpliwości podstawach metodologicznych, nadto zaś ograniczające mechanizm wiktyimizacji tylko do relacji między przestępcą a ofiarą, wyabstrahowujących je z kontekstu społecznego. Ustalenia Hentiga pomijają także społeczny charakter interakcji między ofiarą a przestępstwem, a także to czy w każdym przypadku są one inne czy też ogół przypadków poddanych obserwacji podatny jest na typizację. Warto w tym kontekście odnieść się koncepcji Mary C. Sengstock i Jie Liang, zdaniem których możliwe jest wyróżnienie trzech modeli społecznych interakcji między ofiarą a przestępcą:

- model „ofiary przyspieszającej” (*victimprecipitation*) – to ofiara swoimi zachowaniami popycha przestępcę do skrzywdzenia jej, zachowania mają charakter katalizujący, przyspieszają popełnienie przez przestępcę swojego czynu ofiara w dużej mierze przyczynia się do własnej wiktyimizacji;
- model konfliktu (*conflict model*) – ofiara i sprawca pozostają ze sobą w dłuższym konflikcie, w ramach którego występuje symultaniczna wymiana ról społecznych: obie osoby na przemian pełnią rolę przestępcy i ofiary, w praktyce zaś są równocześnie ofiarami i sprawcami;
- model „ofiary dostępnej” (*availablevictim*) – interakcja między przestępcą a ofiarą właściwie nie występuje, a wiktyimizacja praktycznie nie zachodzi; to przypadek wyczerpujący kryteria sytuacji „okazja czyni złodzieja”, co oznacza, iż przestępstwo jest dziełem zbiegu okoliczności i nie jest poprzedzone wzajemnymi relacjami między przestępcą a ofiarą, w jakikolwiek sposób „zapowiadającymi” przestępstwo. (por. Bieńskowska 1999, s. 112-113)

Powyższy przegląd wyraźnie dowodzi, iż wiktyimizacja w niewielkim zakresie jest wynikiem przypadkowego zbiegu okoliczności, zetknięcia się przestępcy, który niekiedy nawet zamierzał popełnić przestępstwa i niewinnej ofiary, która znalazła się w niewłaściwym miejscu o niewłaściwej porze. W zdecydowanej liczbie przypadków przestępstw mają one swoje źródło bądź w ryzykownych zachowaniach późniejszej ofiary, czy wchodzeniu w ryzykowne interakcje społeczne bądź w określonych predyspozycjach osobowościowych, które w swojej postaci przyciągają przestępcę. Wszystkie te czynniki kształtują podatność wiktyimizacyjną, odgrywającą zasadniczą rolę w genezie przestępstwa.

Możliwość modyfikowania podatności wiktyimizacyjnej

Podatności wiktyimizacyjnej nie należy bynajmniej traktować w kategoriach fatalistycznych, jako obiektywnego stanu rzeczy, którego nie można korzystnie zmienić. Ustalenia wiktyimologii, wzbogacające naszą wiedzę o mechanizmie wiktyimizacji, mają podstawy do tego, aby osłabiać podatność wiktyimizacyjną, a wzmacniać postawy antywiktyimizacyjne. Pozwalają także coraz lepiej zrozumieć społeczny mechanizm przestępstwa, a dzięki tej wiedzy doskonaląc skuteczność metod kryminologii i technik kryminalistycznych. Poza bowiem absolutnie wyjątkowymi fenomenami, przy których nie sposób ustalić związków przyczynowych między czynnikami go konstytuującymi, w zdecydowanej większości przypadków można skutecznie odwoływać się do ustaleń wiktyimologii w zakresie rekonstrukcji mechanizmu powstawania przestępstwa i roli ofiary w jego genezie.

Wiedza zgromadzona na temat ofiary lub przestępcy (tzw. portret psychologiczny przestępcy) w toku tzw. wywiadu wiktyimologicznego, oddaje nieocenione usługi profilerom, próbującym wyjaśnić przestępstwo przy pomocy specjalnych profili przestępców, bazujących w wysokim stopniu na wspomnianym wywiadzie wiktyimologicznym, wówczas gdy przesłanki materialne zawiodły, albo w związku z upływem czasu są coraz mniej wyraźne, albo wówczas, gdy brak wiedzy o ofierze sprawił, iż na określone przesłanki materialne w toku działań śledczych nie zwrócono uwagi, albo je zbagatelizowano. Szerzej na ten temat pisze m.in.: B. Lach, *Profilowanie kryminalistyczne*, Warszawa 2014.

„Najczęściej profilowanie kryminalistyczne wykorzystuje się – pisze autor przywołanej publikacji – w toku prowadzonych czynności m.in. w takich przestępstwach, jak: seryjne zabójstwa lub gwałcenia, seryjne podpalenia, seryjne napady na banki, terroryzm, masowe zabójstwa, molestowanie seksualne dzieci, zbrodnie rytualne i przypadki niewyjaśnionych przyczyn śmierci. (...) Charakterystyka danego sprawcy przestępstwa opiera się na sposobie popełniania przez niego czynów oraz na jego interakcjach z ofiarą lub obiektem” (por. Lach 2014, s. 69-93; 123-126; 385-390).

Upowszechnianie tego rodzaju wiedzy w celach edukacyjnych i perswazyjnych stanowić może istotny element prewencji najgroźniejszej przestępczości oraz stanowi o społecznej użyteczności wiktyimologii i jej ustaleń, jako że pozwala osłabiać wiktyimizację oraz redukować podatność wiktyimizacyjną, co można osiągnąć tylko w akcie świadomego poddania kontroli swoich zachowań i postaw lub w przypadku statusowych przesłanek wiktyimizacji, w odpowiedni sposób zabezpieczać się przed wiktyimizacją, np. poprzez uzyskanie pomocy i wsparcia ze strony odpowiednich służb i instytucji państwa.

Efektem praktycznego zastosowania wiedzy na temat wiktyimizacji, na poziomie niespecjalistycz-

nym, może być kształtowanie u zwykłych obywateli zdolności do świadomego kształtowania wspomnianych postaw antywiktyimizacyjnych. Mianem tym określić można, najogólniej rzecz biorąc – wychodząc od ogólnej, psychologicznej definicji postawy, jako nastawienia do rzeczywistości mającego albo kierunek ujemny, albo dodatni – negatywne nastawienie wobec źródeł zagrożeń wiktyimizacyjnych, pozytywne zaś wobec tego wszystkiego, co zagrożenia te redukuje. B. Hołyst odwołuje się w tej mierze do przykładu uczestnictwa w ruchu drogowym.

Postawa antywiktyimizacyjna o znaku ujemnym to postawa czujności wobec wszystkiego, co grozi wiktyimizacją, o znaku dodatnim zaś to postawa zaufania wobec wszystkiego, co zagrożenia te redukuje, np. obecność policjanta kierującego ruchem drogowym na skrzyżowaniu, na którym zepsuła się sygnalizacja świetlna (Hołyst 2006, s.693). Analogicznie do przytoczonej sytuacji każdy, kto ma świadomość zagrożeń wiktyimizacją i ma wolę ich unikać, może w drodze swoistego treningu wytworzyć w swojej psychice ujemne nastawienia do zachowań ryzykownych, mogących spowodować wiktyimizację oraz dodatnie nastawienia do zachowań ostrożnościowych, zagrożenie wiktyimizacją redukujących.

Do osób szczególnie eksponowanych na wiktyimizację, co przede wszystkim odnosi się do dzieci i młodzieży oraz osób starszych, powinny być adresowane działania edukacyjne oraz ponawiane co jakiś czas akcje społeczne, bazujące na ustaleniach wiktyimologii w zakresie mechanizmu wiktyimizacji i podatności wiktyimizacyjnej, zmierzające do budzenia i umacniania w tych osobach świadomości zagrożeń stania się ofiarą, jakie ich dotyczą. Działania, o których mowa powinny unaoczniać osobom z grupy zwiększonego ryzyka, iż zachowując się w określony sposób, a więc nie szukając pomocy poza środowiskiem, w którym zagrożenia te występują, np. poza domem rodzinnym, poza szkołą itp., w przypadku dzieci, albo nadmiernie ufając obcym, przypadkowo spotkanym ludziom w - przypadku osób starych, narażają się na stanie się ofiarą przestępstwa, i że niekoniecznie musi się to ograniczyć do pojedynczego przypadku.

Rozwijanie badań wiktyimologicznych, zwłaszcza nad wiktyimizacją i podatnością wiktyimizacyjną, powinno również przyczynić się do poprawy jakości procesu karnego w Polsce w kierunku skuteczniejszej ochrony praw ofiar w jego przebiegu (Szerzej na ten temat piszą m.in. B. Gronowska, *Ochrona uprawnień pokrzywdzonego w postępowaniu przygotowawczym (zagadnienia karnoprosowe i wiktyimologiczne)*, Toruń 1989; K. Dudka, *Skuteczność instrumentów ochrony praw pokrzywdzonego w postępowaniu przygotowawczym w świetle badań empirycznych*, Lublin 2006; W. Sych, *Wpływ pokrzywdzonego na tok postępowania przygotowawczego w polskim procesie karnym*, Kraków 2006.).

W polskiej praktyce procesowej dosyć często jeszcze spotkać można ślady dawnych przekonań,

iż ofiara przestępstwa sama sobie jest w pewien sposób winna, że stała się ofiarą. Sam proces kar-ny zanadto koncentruje się na osobie sprawcy, na postępowaniu dowodowym, mającym mu dowiedzieć, że jest sprawcą czynu penalizowanego przez prawo. Tymczasem, jak zauważył przez lata Lech Falandysz, „dwa podstawowe zarzuty postawić można współczesnym systemom prawa karnego. Nie uwzględniają one bowiem z reguły: po pierwsze – że ofiara, jako obiekt większości przestępstw, spełnia często aktywną rolę w samym zdarzeniu przestępnym, a więc, że nie jest tylko biernym przedmiotem, lecz drugim obok sprawcy «podmiotem» przestępstwa; po drugie – że jest tym podmiotem, który przede wszystkim powinien być wzięty pod uwagę, gdyż ma prawo do rekompensaty szkód i zadośćuczynienia za krzywdy doznane w wyniku przestępstwa” (Falandysz 1979, s.18). Sformułowana w art.3 obecnie obowiązującego Kodeksu karnego (Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks Karny Dz.U. z 1997r. Nr 88. poz.553 z późn. zm.) zasada humanitaryzmu powinna więc być w sposób nie budzący wątpliwości odniesiona również do procesowego położenia ofiary. Dyspozycja tego przepisu, aby „kary oraz inne środki przewidziane w tym kodeksie” stosować „z uwzględnieniem zasad humanitaryzmu, w szczególności z poszanowaniem godności człowieka”, w sposób oczywisty odnosi się do osoby sprawcy, jako, jak się w sposób dorozumiany przyjmuje, głównego podmiotu tak przestępstwa, jak i procesu. Tymczasem ustalenia wiktyimologii w zakresie wiktyimizacji i podatności wiktyimizacyjnej, na co zwrócił uwagę L. Falandysz, przeczą trafności tego domniemania. Także i w zakresie prawa procesowego jej dorobek powinien zostać spożytkowany.

Uwagi końcowe

W konkluzji niniejszego opracowania można za Natalią Mirską powtórzyć, iż podatność wiktyimologiczna (wiktyimogenna) „czyli podatność na stanie się ofiarą przestępstwa, jest zjawiskiem uwarunkowanym wieloczynnikowo. Z jednej strony, na jej zwiększenie wpływają czynniki zewnętrzne znajdujące się poza jednostką, jak na przykład sytuacja społeczna, miejsce zamieszkania czy zamieszkiwanie w niebezpiecznej dzielnicy miasta, z drugiej strony – podatność tę warunkują indywidualne właściwości psychiczne człowieka, wpływające na zachowanie jednostki, które mogą się albo przyczyniać do poszkodowania, lub też zmniejszać prawdopodobieństwo jego zaistnienia poprzez podjęcie odpowiednich działań zabezpieczających” (Mirska 2009, s.138). Dorobek wiktyimologii bowiem dawno już zadał kłam domniemaniom, iż wiktyimizacja nie występuje, a ofiara przestępcy staje się nią w sposób zupełnie przypadkowy.

Tymczasem przestępstwo jest efektem swoistych relacji i interakcji między przestępcą a ofiarą, będących aktywnymi uczestnikami przestępstwa.

Podatność wiktyimizacyjna sprawia, iż pewne jednostki łatwiej niż inne stają się ofiarami przestępców. Wiedza na ten temat powinna zostać spożytkowana w działaniach na rzecz zmniejszenia skali zjawiska przestępczości. Szeroko rozumiana edukacja powinna zmierzać do zmian w świadomości społecznej ukierunkowanych na redukcję podatności wiktyimizacyjnej. Jeżeli bowiem ludzie sami wystrzegają się będą tego, co prowokuje przestępców, to zapewne i skala przestępczości powinna się zmniejszyć.

Literatura:

1. Bieńkowska E. (1999), *Osoby starsze grupą o podwyższonym stopniu ryzyka wiktyimizacji*. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, nr 1, s. 111-113.
2. Czapska J. (1999), *Zapobieganie wiktyimizacji ludzi starszych*. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, nr 1, s. 119-130.
3. Dudka K. (2006), *Skuteczność instrumentów ochrony praw pokrzywdzonego w postępowaniu przygotowawczym w świetle badań empirycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
4. Fajst M. (2006), *Leszek Lernell, Stanisław Batawia i warszawska szkoła w latach pięćdziesiątych XX wieku*. Studia Iuridica, t. XLVI, s. 61-87.
5. Falandysz L. (1979), *Wiktyimologia*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
6. Finkelhor D. (2007), *Wiktyimizacja dzieci: perspektywa rozwojowa*. Dziecko Krzywdzone, nr 3. http://www.ebos.pl/pliki/dziecko_swiatek/Wiktyimizacja_dzieci_D.Finkelhor_2007.pdf (data dostępu: 01.10.2015).
7. Gronowska B. (1989), *Ochrona uprawnień pokrzywdzonego w postępowaniu przygotowawczym (zagadnienia karnoprosesowe i wiktyimologiczne)*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
8. Hołyst B. (1979), *Kryminologia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
9. Hołyst B. (2006), *Psychologia kryminalistyczna, (część IV – Psychologia ofiar przestępstw)*. Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa.
10. Hołyst B. (1997), *Wiktyimologia*. Wydawnictwo Prawnicze PWN, Warszawa.
11. Hołyst B., Wojtera E. (2011), *Wiktyimizacja społeczeństwa polskiego w świetle badań ogólnopolskich*. Wyższa Szkoła Administracyjno-Społeczna, Warszawa.
12. Klaus W., Woźniakowska-Fajst D. (2012), *Związki między wiktyimizacją oraz ubóstwem i wykluczeniem społecznym* Archiwum Kryminologii, T. XXXIV, s. 43-89
13. Lach B. (2014), *Profilowanie kryminalistyczne*. Lex a Wolters Kluwer Business, Warszawa.
14. Lernell L. (1973), *Zarys kryminologii ogólnej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
15. Lernell L. (1975), *Rozważania o przestępczości*

- i karze na tle zagadnień współczesności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
16. Lis T. (2008), *Wiktymologia olimpijska*. Gazeta Wyborcza, nr 190, s. 6.
17. Mirska N. (2009), *Podatność wiktyimizacyjna a samoocena i optymizm*. Bezpieczeństwo. Teoria i Praktyka, nr 1-2, s. 136-138
18. „Ponton” (1968), *Nie zgadzam się na przemoc! Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy seksualnej i wiktyimizacji*, Warszawa.
19. Sajkowska M. (2006), *Wiktyimizacja wychowanków z domów dziecka – raport z badań*, Studia Iuridica, t. XLVI, www.dzieckokrzywdzone.pl (data dostępu: 01.10.2015).
20. Sajkowska M. (2013), *Wiktyimizacja wychowanków z domów dziecka – raport z badań*, www.dzieckokrzywdzone.pl (data dostępu: 01.10.2015).
21. Schafer S. (1968), *The Victim and His Criminal. A Study in Functonal Responsibility*. New York.
22. Sych W. (2006), *Wpływ pokrzywdzonego na tok postępowania przygotowawczego w polskim procesie karnym*. Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków.
23. Włodarczyk J., Makaruk K. (2013), *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci*. Wyniki badania, Warszawa, artykuł dostępny także w wersji elektronicznej na stronie internetowej <http://fdn.pl/vol-12-nr-3-ogolnopolska-diagnoza-problemu-przemocy-wobec-dzieci> (data dostępu: 01.10.2015).
24. Wojciechowska K., *Nierządnica, święta, czy postać symboliczna – warianty interpretacji spotkania Jezusa z Samarytanką J4,1-42*. <http://chat.academia.edu/KalinaWojciechowska> (data dostępu: 01.10.2015).
25. Zarycki T. (2005), *Uciemniona forpoczta Zachodu wiktyimizacja i okcydentalizacja we współczesnym polskim dyskursie regionalnym*. Kultura i Społeczeństwo, nr 2, s. 116-122, <http://www.iss.uw.edu.pl/zarycki/pdf/forpoczta.pdf> (data dostępu: 01.10.2015).

Ustawy:

1. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny, Dz.U. z 1997 r. Nr 88 poz.553 z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU19970880553> (data dostępu: 01.10.2015).

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE

GŁĘBOKIE I POWIERZCHNIOWE STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO
STUDENTÓW NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCHDEEP AND SURFACE FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF DEAF
AND HARD OF HEARING STUDENTSEwa Domagała-Zyśk^{1(A,B,C,D,E,F,G)}¹Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Domagała-Zyśk E. (2016), *Głębokie i powierzchniowe strategie uczenia się języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 31-35.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie i analiza opinii lektorów języka obcego na temat zakresu stosowania przez studentów niesłyszących i słabosłyszących powierzchniowych i głębokich strategii uczenia się języka obcego. W badaniu zastosowano skalę Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego (SUSNS-JA, za: N. Aharony 2006), która oceniono strategie stosowane przez 35 studentów z wadą słuchu. Wnioski z badań wskazują, że ponad 70% studentów zna i często stosuje zarówno głębokie jak i powierzchniowe strategie uczenia się. Jednocześnie wyniki wskazują na konieczność udzielenia wsparcia pozostałej grupie osób (30% studentów) i nauczania na lektoracie nie tylko treści językowych, ale także strategii uczenia się języka obcego.

Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, strategie uczenia się, język obcy, surdologlottodydaktyka

Summary

The aim of this article is to present and analyze opinions of foreign language teachers of the deaf and hard of hearing students on the students' learning strategies. The study is based on empirical research of a group of 35 deaf and hard of hearing students. The method used was the SUSNS scale (N. Aharony 2006). The results show that over 70% of students know and use both the deep and surface learning strategies. The results also indicate a need to support the remaining group of 30% of students. Foreign language classes should include not only the language content, but also strategies of foreign language learning.

Keywords: deaf, hard of hearing, teaching and learning strategies, foreign language

Tabele: 5

Ryciny: 1

Literatura: 15

Otrzymano: 03.02.2016

Zaakceptowano: 04.04.2016

Wstęp

Studenci niesłyszący i słabosłyszący na równi z innymi osobami mają prawo do wykształcenia o jak najwyższej jakości, które obejmuje współcześnie w Polsce także naukę języka obcego na poziomie najczęściej co najmniej średniozaawansowanym. Międzynarodowe badania prowadzone w różnych krajach (por. Domagała-Zyśk 2013a, 2013b; Kontra 2013; Ochse 2013; Podlewska 2013; Pritchard 2013) pokazują, że pomimo trudności językowych osoby z wadami słuchu mogą skutecznie uczyć się języka obcego i komunikować się w nim w sprawach związanych z nauką, pracą czy odpoczynkiem.

Skuteczność nauki języka obcego zależy zarówno od stylu nauczania i merytorycznych oraz komu-

nikacyjnych kompetencji lektora, jak też motywacji i strategii uczenia się stosowanych przez uczniów. Do tej pory w literaturze szczegółowo opisywano założenia surdologlottodydaktyki (np. Domagała-Zyśk 2014), jednak koncentrowano się głównie na osobie nauczyciela – lektora (Domagała-Zyśk 2012). Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie typów strategii uczenia się języka obcego prezentowanych przez niesłyszących i słabosłyszących studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badania wykonano przy pomocy skali *Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego* (SUSNS-JA, za: N. Aharony 2006) i dostarczają one interesujących wskazówek do dalszej pracy surdologlottodydaktycznej z tą grupą studentów.

Adres korespondencyjny: Ewa Domagała-Zyśk, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, mail: ewadom@kul.pl, tel.: 81 445 41 01

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Strategie uczenia się – teoretyczne podstawy własnych badań empirycznych

Strategie uczenia się nie jest pojęciem jednoznacznym. Najczęściej rozumie się pod tym pojęciem określone zachowania uczniów, które pozwalają im w skuteczny sposób nabywać wiedzę i umiejętności w określonym zakresie. Są to więc *narzędzia pracy intelektualnej*, dzięki którym uczeń staje się odpowiedzialnym i autonomicznym podmiotem procesu nauczania (por. Oxford 1992/1993).

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele typologii strategii uczenia się. Do potrzeb niniejszych badań wybrano typologię strategii zaproponowaną przez Marton i Saljo (1976, za: Aharony 2006), którzy wyróżniają strategie głębokie (dojrzałe) i powierzchniowe (niedojrzałe). Zastosowanie każdego z tych typów strategii jest dowodem aktywnej postawy ucznia w stosunku do procesu uczenia się i pomaga osiągać cele edukacyjne, chociaż w różnym zakresie. Uczeń stosujący strategie głębokie charakteryzuje się zdolnością do odnoszenia nowo poznanych informacji do posiadanych wcześniej, potrzebą poznawania danej rzeczywistości z różnych punktów widzenia, oraz pragnieniem łączenia poznawanej wiedzy z jej zastosowaniami w życiu codziennym i osobistymi doświadczeniami. Uczeń taki stosuje strategie meta-poznawcze, jest innowacyjny w zakresie poszukiwania rozwiązań i planuje kolejne etapy uczenia się, jest osobiście zaangażowany w proces uczenia się i charakteryzuje go wysoki poziom motywacji (Biggs 1993). Uczeń stosujący strategie powierzchowne stara się wybrać najkrótszą drogę do osiągnięcia celu, nie zadaje pytań które pomogły by mu pogłębić wiedzę, uczy się materiału na pamięć, nawet mimo braku zrozumienia go. Zdaniem Marton i Saljo uczeń taki koncentruje się przede wszystkim na tym, aby uniknąć porażki, jednak stosowane przez niego strategie są także skutecznym narzędziem uczenia się. Przedstawione powyżej dwa typy strategii nie są względem siebie antagonistyczne, lecz komplementarne, zaś ich przeciwieństwem jest brak strategii uczenia się.

Badacze zagadnienia strategii uczenia się w zakresie języków obcych zwracają uwagę, że strategie uczenia się należy rozpatrywać w *ujęciu dynamicznym* (Allinson 1992; Biggs 1993). Oznacza to, że żaden z uczniów nie stosuje ciągle jednej i tej samej strategii, ale posługuje się tymi narzędziami w zależności od typu zadania, sytuacji osobistej i innych zmiennych. Vann i Abraham (1990) konkludują także, że strategie uczenia się nie są uczniowi dostępne bezpośrednio, ale są przez niego nabywane, co sprawia, że istotne znaczenie ma zaprezentowanie uczniowi określonych strategii i zachęta do korzystania z nich. Bull i Ma (2001) zwracają uwagę, że ważnym aspektem badań nad stylem uczenia się i strategiami uczenia się jest włączenie studentów w proces badawczy: poznanie przez nich ich własnych preferencji pozwala na lepsze poznanie samego siebie, swoich preferencji i świadome kształtowanie strategii uczenia się, na

przykład poprzez wybór strategii dotychczas nie stosowanej. W takim podejściu narzędzie badawcze staje się jednocześnie narzędziem pozwalającym ułożyć program naprawczy.

Własne badania empiryczne nad zakresem stosowania strategii powierzchniowych i głębokich przez studentów z wadami słuchu

Własne badania empiryczne przeprowadzono w grupie 35 studentów niesłyszących i słabosłyszących uczęszczających na lektorat języka angielskiego w KUL. Charakterystyki strategii każdego ze studentów dokonali nauczyciele pracujący z nim przez co najmniej jeden semestr. Opisywane w artykule badania są regentem większego projektu badawczego. Pozostałe wyniki badań prowadzonych w tej grupie badawczej zrelacjonowano w innej publikacji (Domagała-Zysk 2013).

Cel badań i narzędzia badawcze

Celem badań było określenie poziomu wykorzystywania strategii powierzchniowych i głębokich przez niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL uczęszczających na lektorat języka angielskiego. Planowane jest wykorzystanie wyników tych badań do udoskonalenia pracy dydaktycznej z tą grupą studentów.

W badaniach strategii uczenia się języka obcego zastosowano skalę *Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego* (SUSNS-JA), przetłumaczoną przez autorkę badań na podstawie narzędzia używanego przez Marton i Saljo (za: N. Aharony 2006). Kwestionariusz zbudowany jest z 15 twierdzeń, które przyporządkowane są do dwóch kategorii: strategii powierzchniowych (twierdzenie 6,10,15,4,3,1,11) i strategii głębokich (twierdzenia 9,7,12,2,13,5,14,8). Strategie głębokie uznawane są za dojrzałe, wiązane są z wysoką motywacją do nauki oraz innowacyjnymi i skutecznymi sposobami uczenia się. Należą do nich: 2. Tworzenie teorii wyjaśniających dany problem poznany na podstawie przykładów; 5. Twórczość w rozwiązywaniu problemów; 7. Analizowanie zadań, rozważanie różnych opcji ich rozwiązania; 8. Analizowanie i przetwarzanie materiału; 9. Dokonywanie połączeń między materiałem, a sytuacjami życia codziennego; 13. Podawanie zasad i kryteriów rozwiązania problemu; 14. Łączenie różnych aspektów opracowywanego zagadnienia.

Strategie powierzchniowe to takie zachowania, których celem jest spełnienie minimalnych wymagań nauczyciela, a nie dogłębne poznanie materiału nauczania. Można wśród nich wyróżnić: 1. Wiązanie materiału z tym omawianym poprzednio; 3. Streszczanie, utrwalanie materiału; 4. Odpowiadania na pytania w sposób prosty, bez używania złożonego słownictwa i struktur; 6. Rozwiązywanie tylko najprostszych spośród zaproponowanych zadań; 10. Uczenie się materiału na pamięć, bez zro-

zumienia; 11. Wykorzystywanie wczesnej nabytej wiedzy; 15. Recytowanie odpowiedzi bez zrozumienia. Prezentujący je uczniowie mają niską motywację do pracy, a ich wysiłek koncentruje się nie na przyswojeniu sobie wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim na tym, aby uniknąć porażki.

Osobą oceniającą ucznia w badaniach prowadzonych przy użyciu skali SUSNS-JA jest nauczyciel. Każdemu z twierdzeń kwestionariusza osoba oceniająca przyznaje punkty na siedmiostopniowej skali typu *Likert's scale* – im bardziej dane zachowanie jest typowe dla ucznia, tym wynik jest wyższy. Wyniki następnie są kodowane i obliczane statystycznie, przy czym twierdzenia 6, 10 i 15 kodowane są odwrotnie: im wyższy wynik, tym słabsze stosowanie strategii. Ankietę wypełniał nauczyciel pracujący z danym studentem. Jego zadaniem było określenie na skali 1-7 w jakim zakresie dane zachowanie było prezentowane przez studenta w czasie zajęć.

Charakterystyka badanej grupy

Wśród badanych studentów było 11 mężczyzn (32%) i 24 kobiety (68%). Byli oni studentami 13 różnych kierunków studiów w KUL, studentami studiów I stopnia. Większość badanych (19 osób, 54,28%) miało uszkodzenie słuchu stopnia znacznego, natomiast u 16 osób (45,72%) stwierdzono uszkodzenie słuchu stopnia głębokiego, powyżej 90 dB (tab.1). Prawie wszyscy badani byli osobami niesłyszącymi od momentu urodzenia (głuchota prelingwalna), jedynie u 7 osób (20%) uszkodzenie słuchu wykryto w okresie wczesnego dzieciństwa, do 5 roku życia (głuchota perilingwalna). Wszyscy badani z wyjątkiem jednej osoby korzystali z aparatów słuchowych, jedna osoba miała wszczepiony (w wieku dorosłym, w trakcie uczestnictwa w *Lektoracie*) implant ślimakowy. Językiem migowym jako głównym sposobem komunikowania się posługiwało się 6 osób (17%), natomiast 21 osób (60%) używało tylko mowy; pozostałe 8 osób (23%) komunikowało się zarówno w języku migowym, jak i mówiąc.

Tabela 1. Stopień uszkodzenia słuchu studentów

Stopień uszkodzenia słuchu	N	%
Lekki (20- 40 dB)	0	0
Umiarkowany (40-70dB)	0	0
Znaczny (70-90dB)	19	54,28
Głęboki (powyżej 90 dB)	16	45,72
	35	100

Uczestnicy badań pochodzili głównie z rodzin słyszących, takich osób było 31 (89%), jedynie 4 osoby (11%) pochodziły z rodzin niesłyszących. Takie wyniki są odzwierciedleniem ogólnej prawidłowości, ponieważ według różnych danych około 90-95% niesłyszących dzieci rodzi się w słyszących rodzinach.

Badane osoby były absolwentami różnych typów szkół: 17 osób (48,57%) ukończyło podstawową szkołę specjalną dla niesłyszących, zaś pozostałe

18 osób (51,43%) ukończyło szkoły podstawowe ogólnodostępne lub klasy integracyjne. Podobnie prezentują się dane dotyczące kontynuacji edukacji na poziomie liceum: 19 osób (54,29%) ukończyło licea w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej, zaś 16 (45,71%) osób ukończyło licea ogólnodostępne.

Lektorat języka angielskiego był przedmiotem obowiązkowym dla każdego z badanych w ramach programu studiów wyższych.

Prezentacja wyników własnych badań empirycznych

W analizie materiału badawczego skoncentrowano się na zidentyfikowaniu i scharakteryzowaniu strategii uczenia się stosowanych przez uczestników lektoratu w celu opanowania sprawności posługiwania się językiem obcym. Wyniki poddano następnie analizom statystycznym z wykorzystaniem pakietu STATISTICA. Analiza wyników polegała na przyporządkowaniu każdemu wynikowi na skali odpowiedniej punktacji: miała ona identyczną wartość liczbową jak wartość wpisana na skali odpowiedzi, jednak w 3 twierdzeniach, opisujących strategię powierzchniową zastosowano zasadę odwrotnego kodowania. Zabieg ten umożliwił obliczenie średniej wartości stosowanych strategii dla poszczególnych osób.

Ogólne wyniki dla badanej grupy wskazują, że ponad 70% badanych studentów z wadą słuchu w uczeniu się języka obcego w wysokim stopniu wykorzystuje zarówno powierzchniowe jak i głębokie strategie uczenia się. Kolejne 26% studentów robi to często, a tylko 1 osoba została określona jako nie stosująca żadnego typu strategii uczenia się. Wyniki zebrano w tab. 2.

Tabela 2. Ogólne wyniki w skali (SUSNS-JA),

Kategoria	Wielkość liczbową w skali strategii uczenia się	Liczba osób	Procent osób
wynik wysoki	1,00 - 2, 99	25	71%
wynik średni	3,00 - 4,99	9	26%
wynik niski	5,00 - 6,99	1	3%

Wyniki poddano także zaawansowanym obliczeniom statystycznym z wykorzystaniem pakietu SPSS – w celu określenia korelacji wyników z wybranymi danymi demograficznymi: poziomem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, typem rodziny pochodzenia, typem szkoły, do której badani uczęszczali przed studiami oraz głównym sposobem komunikowania się studentów.

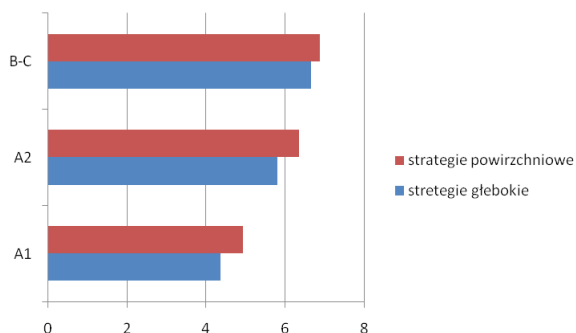
Studentów podzielono na dwie podgrupy: osób o uszkodzeniu słuchu między 70-89dB (uszkodzenie słuchu znaczne) oraz osoby o uszkodzeniu słuchu 90 dB i więcej (uszkodzenie słuchu głębokie). Dla każdej z grup obliczono oddzielnie dla czynnika 1 (strategie powierzchniowe) i czynnika 2 (strategie głębokie) średnią, odchylenie standar-

dowe, wartość minimum i wartość maksimum. Dla uzyskanych wyników obliczono następnie poziom istotności różnic. Do obliczeń wykorzystano test Levene'a z pakietu statystycznego SPSS. Wyniki analiz wskazują, że w zakresie obydwu czynników (strategii powierzchniowych i głębokich) wyższe wyniki osiągnęła grupa studentów o znacznym stopniu uszkodzenia słuchu (istotność asymptotyczna dla czynnika 1: $p=0.016$, dla czynnika 2: $p=0.032$; istotność dokładna dla czynnika 1: 0,015, dla czynnika 2: 0,033). Taki wynik oznacza, że studenci z mniejszymi stopniami uszkodzenia słuchu są bardziej aktywni w zakresie stosowania różnorodnych strategii uczenia się, zarówno tych dojrzałych (głębokich), jak i tych mniej dojrzałych (powierzchniowych). Osoby z głębokim stopniem uszkodzenia słuchu znacznie rzadziej używają zarówno dojrzałych jak i niedojrzałych strategii, co wskazuje na ich większą bierność poznawczą. Wyniki zebrano w tab.3.

Tabela 3. Poziom uszkodzenia słuchu a stosowanie strategii uczenia się (Test Manna-Whitneya) – Statystyki testu

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	71,500	79,000
W Wilcoxona	176,500	184,000
Z	-2,408	-2,139
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,016	,032
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,015	,033

Kolejne analizy dotyczyły związku między wyborem strategii a różnymi zmiennymi charakteryzującymi osoby badane. Wyniki analiz (zastosowano test Kruskala-Wallisa) wskazują, że poziom znajomości języka obcego wyznacza zakres stosowania strategii uczenia się – dla obydwu typów strategii poziom istotności wynosi $p=0.001$. Oznacza to, że występuje istotna pozytywna korelacja między aktywnym stosowaniem strategii uczenia się a poziomem znajomości języka obcego – im wyższy poziom znajomości języka obcego, tym studenci są bardziej aktywni w zakresie stosowania zarówno strategii powierzchniowych jak i głębokich ($p=0.001$) Ilustruje to wykres 1.



Rycina 1. Zależność między poziomem znajomości języka obcego a zakresem stosowania strategii uczenia się.

Zaobserwowano istotną korelację między typem szkoły do której uczęszczali badane osoby przed rozpoczęciem studiów a aktywnością w zakresie stosowania strategii uczenia się. Uczniowie, którzy uczęszczali do podstawowych szkół ogólnodostępnych byli bardziej aktywni niż ci, którzy uczęszczali do szkół specjalnych w zakresie stosowania powierzchniowych strategii uczenia się (istotność asymptotyczna $p=0.013$; istotność dokładna $p=0.012$). Wyniki zebrano w tab.4.

Tabela 4. Typ szkoły podstawowej a wybór strategii uczenia się

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	72,500	97,500
W Wilcoxona	225,500	250,500
Z	-2,492	-1,622
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,013	,105
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,012	,106

Dzięki zastosowaniu nieparametrycznego testu Manna-Whitney'a określono także, że studenci niesłyszący, którzy uczyli się w liceum ogólnodostępnym byli istotnie bardziej aktywni w zakresie stosowania zarówno głębokich jak i powierzchniowych strategii uczenia się: wartości poziomu istotności wynoszą odpowiednio $p=0.001$ i $p=0.001$ dla strategii powierzchniowych i głębokich.

Tabela 5. Typ liceum a wybór strategii uczenia się

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	31,000	50,000
W Wilcoxona	221,000	240,000
Z	-3,885	-3,215
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,000	,001
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,000 ^b	,001 ^b

Wyniki analiz wskazują, że studenci pochodzący z rodzin, w których rodzice są osobami niesłyszącymi są mniej aktywni w wyborze strategii powierzchniowych $p=0.033$, różnic między grupami nie zaobserwowano w odniesieniu do strategii głębokich. Nie zaobserwowano natomiast różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie preferencji i zakresu stosowania strategii uczenia się.

Zbadano także związek między wyborem strategii uczenia się a dominującym sposobem porozumiewania się studentów. Analizy wskazały, że studenci, którzy porozumiewają się tylko mową są najbardziej aktywni w zakresie stosowania strategii uczenia się, zarówno powierzchniowych jak i głębokich, mniejszą aktywność w tym zakresie wykazują studenci posługujący się zarówno mową jak i językiem migowym, natomiast studenci posłu-

gujący się jedynie językiem migowym wykazują się najmniejszą aktywnością w zakresie stosowania strategii uczenia się. Wielkości poziomu różnic nie osiągają jednak wartości istotnych i kształtują się następująco: $p=0,062$ dla strategii powierzchniowych i $p=0,120$ dla strategii głębokich.

Podsumowanie

Podsumowując uzyskane wyniki należy stwierdzić, że w opinii lektorów większość badanych osób regularnie i aktywnie stosowała strategie uczenia się języka obcego. Bardziej aktywne w tym zakresie były osoby o mniejszych ubytkach słuchu i wyższym poziomie znajomości języka obcego. Wyniki wskazują także na znaczenie określonych czynników demograficznych: strategie stosowane były w większym zakresie przez osoby, które wychowywały się w rodzinach słyszących rodziców, a przed studiami uczęszczały do ogólnodostępnych szkół podstawowych i średnich. Aktywność poznawcza w zakresie stosowania strategii uczenia się zależna jest także od sposobu porozumiewania się – jako najbardziej aktywni oceniani byli studenci posługujący się mową.

Takie wyniki mogą stanowić podstawę do znaczących wskazówek metodycznych, z których podstawową jest konieczność bardzo dobrego poznania ucznia. Taka wiedza pozwala na przygotowanie odpowiedniego zakresu wsparcia dla tych studentów, którzy szczególnie go potrzebują. Referowane w tym artykule wyniki badań wskazują, że wsparcia w zakresie opracowania strategii uczenia się języka obcego potrzebują szczególnie studenci, którzy na poziomie szkoły podstawowej i/lub średniej uczyli się w szkołach specjalnych i komunikują się w języku migowym. Znakomitą szansą doskonalenia strategii uczenia są zajęcia w małych grupach lub zajęcia indywidualne, kiedy lektor może nie tylko zaprezentować konieczny materiał językowy, ale także pomóc studentowi w opracowaniu strategii efektywnego włączenia danego materiału w zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji studenta.

Literatura:

- Aharony N. (2006), The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, s. 851-866.
- Allinson L. (1992), Learning styles and computer based learning environments. *Lecture Notes in Computer Science*, 602, s. 62-73.
- Biggs J. (1993), What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, s. 3-19.
- Bull S., Ma Y. (2001), Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9, 2, s. 171-200.
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2013b), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Strategie nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*. Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, 2 (17), s. 67-86.
- Domagała-Zyśk E. (2013a), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2013b), *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2014), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kontra E. (2013), *Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults*. W: *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 93-112.
- Ochse E. (2013), English for specific purposes and the deaf professional: The SignMedia Project. W: E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 77-92.
- Oxford R. (1992/1993), Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2, 18-22.
- Podlewska A. (2013), Cued speech as an empirically-based approach to teaching English as a foreign language to hard-of-hearing students. W: E. Domagała-Zyśk *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 181-196.
- Pritchard P. (2013), Teaching of English to deaf and severely hard of hearing pupils in Norway. W: E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 113-134.
- Vann R.J., Abraham R.G. (1990), Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, s. 177-198.

TEACHERS AS LEARNERS: LEARNING TO LEARN THROUGH STRATEGY TRAINING PART III. STRATEGY INSTRUCTION IN TEACHER EDUCATION

NAUCZYCIEL W ROLI UCZNIA: NAUCZYĆ SIĘ JAK SIĘ UCZYĆ POPRAZ TRENING STRATEGII CZĘŚĆ III. INSTRUKCJA STRATEGICZNA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Małgorzata Dąbrowska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Zakład Neofilologii

Dąbrowska M. (2016), *Teachers as learners: learning to learn through strategy training. Part III. Strategy instruction in teacher education*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 36-46.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Summary

The main aim of this series of three articles is to stress the significance of implementing the learning to learn idea in pre-service teacher education and in the qualified teacher's career, and encourage educators and learners to develop personalized skills and strategies necessary for further, continued or lifelong learning. In Part I., the author presents formal qualifications, knowledge and skills second/foreign language teachers are expected to acquire in Polish and European teacher training institutions. In Part II., she discusses essential roles and tasks modern language teachers need to be able to perform with regard to strategy training and emphasizes the need for educating 'strategic' teachers able to foster learner self-regulated learning. In Part III., the author presents the results of her empirical studies aimed at helping teacher trainees learn to learn by expanding individualized strategy repertoires through explicit and implicit strategy training; she also discusses their pedagogical implications.

Keywords: learning to learn, learning strategies, communication strategies, strategy training, 'strategic' teacher education

Streszczenie

Niniejszy cykl trzech artykułów podkreśla znaczenie aktywnej realizacji idei uczenia się jak się uczyć w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych, co wiąże się z potrzebą rozwijania umiejętności i strategii niezbędnych do uczenia się przez całe życie. W części I. autorka przedstawia formalne kwalifikacje, wiedzę i umiejętności, jakie nauczyciel języka obcego powinien zdobyć w polskich i europejskich instytucjach kształcących nauczycieli. W części II. omawia role i zadania współczesnego nauczyciela wynikające z realizacji postulatów integracji nauczania języka obcego i treningu strategii oraz podkreśla potrzebę kształcenia tzw. „strategicznego” nauczyciela. W części III. autorka prezentuje wyniki własnych badań empirycznych w zakresie eksplicitnego i implícitnego treningu strategii uczenia się i użycia języka obcego oraz omawia ich implikacje pedagogiczne.

Słowa kluczowe: nauczyć się jak się uczyć, strategie uczenia się, strategie komunikacji językowej, trening strategii, kształcenie „strategicznego” nauczyciela

Tabele: 2

Ryciny: 0

Literatura: 31

Otrzymano: 06.07.2015

Zaakceptowano: 08.01.2016

Introduction

The main aim of strategy training is to facilitate the highly complex task of second/foreign language learning by making the learner (more) aware of the existence of varied strategies for language learning and use. These, as many intervention studies confirm, can be taught and learned, and become available for conscious manipulation and use. Brown (1994, pp. 189-190) notices that “the persistent use of a whole host of strategies for language learning, whether the learner is in a regular language classroom or

working on a self-study program” is a vital element of ultimate language learning success and stresses that “often, successful learners have achieved their goals through conscious, systematic application of a battery of strategies.” In fact, learning strategy instruction covers not only the idea of raising learners' awareness of strategies, but also expanding their metacognition and building learner self-awareness. Thus, through training students can accomplish a variety of goals. They can gain insights into their approaches to L2 learning and use; develop a deeper understanding of their own

Adres korespondencyjny: Małgorzata Dąbrowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Zakład Neofilologii, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: malda@vp.pl, tel.: 83 344 99 11
Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

learning processes; learn how to choose strategies relevant to particular tasks and learning aims; use them in the classroom, self-study, or workplace; select strategies specific to each of the four language skills; employ strategies for improving L2 learning memory; learn how to transfer the knowledge of language and communication from one language to another; develop good learning habits; use resources wisely; or deal with errors more effectively. In other words, they can learn how to self-regulate individual and independent language learning (cf. Rubin 1987; Oxford 1990, 2002, 2011; Cohen 1998, 2007; Grenfell and Macaro 2007).

In this article, the author presents three different strategy training schemes which she designed for future teachers of English as a foreign language and integrated into their formal teacher training programme. The projects comprise a long-term, recursive and explicit, or fully-informed, strategy training scheme, as well as partly informed and implicit training in which communication strategy instruction in particular was integrated or embedded in different tasks of language learning and language use. The results of the studies appear to have important pedagogical implications as to the desirability and advisability of devoting teacher and

student time and energy to designing, conducting, and participating in strategy training that is targeted at the needs of adult language learners at more advanced levels of language proficiency (i.e. CEFR levels: B2/C1), especially if they are planning to work as language teachers. Thus, they may be of help not only to language teachers working with adult foreign language learners, but, which seems equally essential, to language teacher trainers, and teacher trainees as well.

Strategy training for future language teachers: empirical studies

The first study the author wishes to present briefly in this article was a part of a larger, two-stage project conducted in the English Department of the Higher Vocational State School in Biała Podlaska. The project lasted a full academic year; it started in October 2003 and was completed in June 2004. The author's principal aim in designing this part of the project was to gain deeper insights into quantitative and qualitative aspects of adult foreign language learners' learning processes and strategy use, and investigate the effects of a purposeful, long-term and fully-informed strategy training scheme on learner

Table 1. The design of the whole two-stage study (EG – experimental group; CG – control group)

Stage	Aims of the research study	Instruments
Stage One (diagnostic)	Primary aim: • to examine how adult language learners (level: B2/C1), characterized by unique sets of individual differences, approach the task of learning English by using Oxford's (1990) learning strategies in and out of the classroom; Enabling aims: • to identify selected individual differences (i.e. personality traits, cognitive styles, left-/right-hemisphere dominance) and prepare the students' psychological profiles; • to detect and examine the nature of the relationships between the identified affective and cognitive factors • to identify categories of strategies of language learning and use employed by the students in the sample and analyze the frequencies of their strategy use; • to examine the subjects' patterns (i.e. categories, types, and frequencies) of use of selected communication strategies • to investigate the nature of the relationships between particular affective and cognitive factors and learner strategy preferences; • to identify 'good language learners' and 'less successful' students in the sample, examine their individual characteristics and patterns of strategy use; • to relate more and less successful language learning (operationalized as the learners' average school grades obtained in the four Practical English classes) to their individual differences, as well as patterns of strategy use; • to diagnose learning difficulties in particular personality-trait- and cognitive-style-related subgroups in the sample.	Primary: formal structured surveys – mainly paper-and-pencil questionnaires of personality traits, cognitive and learning styles, left-/right-brain dominance; surveys and tests of learning strategies use and communication strategies use – adopted¹ from and prepared by the author on the basis of the literature of the topic² (e.g. Fontana 1981; Ellis 1985, 1994; Child 1986; Oxford 1990; Wenden 1991; Brown 1994; Tanner and Green 1998; Strelau 2001) Supportive: introspective and retrospective survey studies – mainly semi-structured and unstructured informal interviews; classroom observation of the subjects doing selected language tasks, observation and field notes gathered during whole-group discussions

¹ The tools adopted from the literature on the topic included: *Extroversion/Introversion Test* (Brown 1994, p. 196), *Right/Left Brain Dominance Test* (Brown 1994, pp. 197-198), *Learning styles* (Tanner and Green 1998, p. 90), *Questionnaire for a good language learner* (Wenden 1991, pp. 122-123), *Self-evaluation questionnaire* (Oxford 1990, pp. 182-183), *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford 1990, pp. 293-300); *Instruments Used for Assessing Background Factors* (Abraham and Vann 1987, pp. 99-101).

² For the instruments prepared by the author and applied in the study see Dąbrowska (2008).

Stage	Aims of the research study	Instruments
Stage Two (experimental) Structure: four parts, each skill-related and completed within a period of about two months	Primary aims: - to design and conduct long-term and fully-informed, strategy training for adult upper-intermediate/advanced (B2/C1) language learners of English (prospective teachers) in response to their immediate learning needs and current strategic behaviours, and - to investigate the effects of strategy training in terms of changes in learner patterns (i.e. categories and frequencies) of strategy use and alterations in beliefs and opinions about themselves, language, and language learning; Enabling aims: <u>prior to the training:</u> - to examine and compare patterns (i.e. categories and frequencies) of strategy use by the two groups of students participating in the first stage of the project, in order to designate the experimental group (EG) and the control group (CG) for the experiment; - to gather and investigate background data, that is, general information about the subjects, as well as their beliefs and opinions on language and language learning, in the experimental and control groups; <u>strategy training:</u> - to identify currently underused and / or unknown strategies helpful in developing each of the four language skills (i.e. listening, reading, writing, and speaking, separately) in the experimental group (EG); - to train the experimental group students how, when, and why they could activate new and/or so far underestimated and/or underused strategies for language learning and use; - to observe changes in learner strategy use, beliefs, opinions and attitudes throughout the course of strategy training; <u>after the training:</u> - to investigate the effects of a long-term and fully-informed strategy training scheme upon patterns (i.e. categories and frequencies) of the EG learners' strategy use, and compare them with the results collected in the control group (CG); - to examine the impacts of conscious strategy training upon the EG learners' beliefs, opinions, and attitudes, and compare them with the beliefs and opinions expressed by the control group of learners.³	Primary: series of formal written questionnaires and checklists administered over the whole training period - based on selected tools, suggestions and activities proposed in the literature on the topic (e.g. Abraham and Vann 1987; Horwitz 1987; Wenden and Rubin 1987; Ellis and Sinclair 1989; Brown 1989, 1994; Oxford 1990; O'Malley and Chamot 1990; Wenden 1991; Arnold 1999; Chamot <i>et al.</i> 1999)⁴ Supportive: introspective and retrospective survey studies – mainly semi-structured and unstructured informal interviews and learner self-evaluation questionnaires; classroom observation and notes collected regularly throughout the whole course of strategy training, and guided student diaries

patterns of strategy employment. In this way, the author intended to explore the issue of trainability of adult learners in language learning strategies; thus, she wanted to examine the possibilities of conscious strategy development at more advanced levels of language proficiency and in pre-service teacher education in particular. The completely informed learning strategy training was the second part of the project, designed on the basis of the results obtained in the preceding diagnostic stage, which allowed the author to extend her knowledge of the subjects and helped to raise the students' self-awareness in terms of selected personality traits,

cognitive styles, learning strategies, and individual learning preferences. The design of the whole two-stage project, its aims and the research instruments administered in each of its parts are presented in Table 1 below (for the detailed description of the project and thorough presentation and discussion of the results obtained within each of its stages see Dąbrowska 2008).

The experiment integrated intensive and recursive strategy training into the teacher trainees' second-year *Methodology* and *Lesson Observation* programmes (altogether 120 hours) carried out in the institution till the academic year 2004/2005. The training was operationalized in the form of the *Learning to Learn* instruction organized primarily within the framework provided by Ellis and Sinclair (1989). Thus, the scheme was divided into four parts, each devoted to strategy training with a different language skill (i.e. listening, reading, writing, and speaking), and related to the students' regular *Practical English* work. The strategy training

³ The study also aimed at investigating the subjects' beliefs and opinions about, and attitudes towards, different aspects of second/foreign language learning and themselves as language learners, as well as exploring their changes under the influence of a long-term and fully-informed strategy training scheme conducted within the experimental stage; these, examined within Horwitz's (1987, pp. 127-128) five areas included in *The Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)*, are not discussed in this article.

⁴ For *The Programme of the Training* and a detailed specification and presentation of the tools and tasks used in the project see Dąbrowska (2008).

itself was conducted in accordance with Oxford's (1990) suggestion of adopting eight training steps, which came after diagnosing the learners' current employment of learning strategies. The first five strategy training steps concerned *planning* and *general preparation*, and the following three steps focused on *conducting*, *evaluating*, and *revising* the training scheme. To conduct the training, the author applied a number of practical tools and tasks based on the hints and selected activities proposed by many experts in the field (see, for example, Abraham and Vann 1987; Wenden and Rubin 1987; Ellis and Sinclair 1989; O'Malley and Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991; Brown 1989, 1994; Chamot *et al.* 1999; Arnold 1999).

The subjects were 42 second-year English teacher trainees at the B2/C1 proficiency level. There were 34 females and 8 males at the ages of 20-35 formally divided into two groups, that is, 22 Polish students in the experimental group (EG) and 20 Polish students in the control group (CG). The groups were designated on the basis of calculations of central tendency scores related to the mean frequencies of their current strategy use. Applying this criterion, the author appointed the group with the lower mean frequency as the experimental one. The pre- and post-experiment patterns of strategy activation by both groups were investigated by administering Oxford's (1990, pp. 293-300) formal paper-and-pencil questionnaire *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Other information necessary to conduct the training was collected with the use of a self-prepared background factors questionnaire, with selected items adopted from Abraham and Vann's (1987, pp. 99-101) *Instruments Used for Assessing Background Factors* as well as self-prepared and/or adapted checklists and semi-structured informal interviews, group discussions, learner self-revelatory techniques, language learning diaries, and teacher observation (see Table 1 above). The tools were also used in order to raise the subjects' learning strategy awareness and self-awareness as foreign language learners.

The author did not intend to overtly test strategy-related hypotheses but to pose a number of research questions related to the subjects' patterns of strategy use, correlations that might exist between learner strategy preferences and selected individual traits, and strategy changes that might occur at more advanced levels of language proficiency as a result of intentional, conscious training. To begin with, the results of the research showed that the pre-experiment patterns (i.e. categories and frequencies) of strategy use by the control group (CG) and the experimental group (EG) differed slightly; the EG mean frequency of strategy use was 3.13 and the CG overall average score was 3.18. In fact, the *t*-test proved that the differences were not statistically significant. The *SILL* survey classified both groups as *medium frequency* strategy users, who activated learning strategies *sometimes*;

however, their category-related means of strategy use disclosed subtle discrepancies in the groups' strategic patterns (see Table 2). The CG subjects were classified as (lower) *medium frequency* users of affective, social, and memory strategies; (upper) *medium frequency* users of cognitive strategies; and (lower) *high frequency* users of metacognitive and compensation strategies. The EG students were described as *low frequency* users of social strategies, (lower) *medium frequency* users of affective strategies, and (upper) *medium frequency* users of memory, cognitive, metacognitive, and compensation strategies. Interestingly, the frequency-related order of activation of Oxford's (1990) six strategy categories was exactly the same in both groups. The students tended to employ compensation and metacognitive strategies most often; cognitive and memory strategies were less frequently applied, and both groups used affective and social strategies least often, with the lowest scores obtained for the last two categories by the EG. It seems worth adding that the frequencies of strategy use by individual students in the sample stretched from high to low; however, no one activated strategies with either the highest or the lowest rates specified in the survey. Moreover, the patterns of strategy categories used by each of the frequency-related student subgroups differed, with the best strategy user relying least on memory strategies and the poorest one resorting to these strategies most often.

Furthermore, the detected patterns of strategy use in both student groups were linked to particular individual factors selected for the investigation in Stage One. Thus, extroversion, lack of inhibition, lack of anxiety, high self-esteem, risk-taking, ambiguity tolerance, field dependence and no particular field dependence/independence orientation, right- and no particular left/right-brain dominance, impulsivity, sensitivity to rejection, and lack of empathy were found to be connected with *higher overall average frequencies* of strategy use than introversion, inhibition, anxiety, risk-avoiding, field independence, left-brain dominance, lower levels of self-esteem, insensitivity to rejection, ambiguity intolerance, and empathy. Also, each of the individual factors was linked to learner use of certain strategy categories more often than to other strategy groups, and was associated with their more frequent use. In fact, some of the personality traits and cognitive styles, and their clusters (the first set), were not only linked to, but could be claimed to promote more intensified and/or more varied employment of particular learning strategy categories, while other individual factors (the second set) were shown to hinder more frequent and/or richer strategy use. In fact, introversion, inhibition, anxiety, low self-esteem, risk-avoiding, and ambiguity intolerance were often found to block the subjects' activation of learning strategies with L2 tasks.

Finally, the experiment showed that the adult upper-intermediate/advanced (B2/C1) foreign

language learners in the experimental group *could* and *did* extend their individual repertoires of learning strategies and intensified the frequencies of strategy use with different language learning tasks. In fact, both the post-experiment overall averages of strategy use and the mean frequencies of the CG learners' and the EG subjects' use of each strategy category differed considerably. At the end of the experiment, the CG utilized learning strategies almost as frequently as at its beginning, with the mean of 3.17, while the EG subjects' overall average frequency of strategy use increased substantially to 3.72. The final *SILL* scores classified the CG students still as *medium frequency* strategy users, while the EG learners now reached the overall *high frequency* of strategy activation. In Oxford's (1990) interpretation, the former utilized learning strategies *sometimes*, while the latter did so *usually*. Moreover, the *t*-test proved that the difference was statistically significant, which implied that the increase in strategy use by the EG subjects was due to the impact of the long-term and completely informed strategy training. As for the use of particular strategy categories, the EG learners activated *all* the categories more often, and did so markedly more frequently than the CG students in whose strategic patterns there were only some insignificant changes (see Table 2).

activated with *high frequencies*. Moreover, these common upward tendencies were also reflected in the fact that *all* of the EG students increased their overall average strategy activation scores. On the other hand, the initial and final mean frequencies of strategy use by the CG students were not substantially different, with a slight decrease in their use of cognitive, metacognitive, and memory strategies and a noticeable downward tendency in their use of affective strategies. There was only a slight increase in their compensation strategy use and a more noticeable increase in their social strategy use. Interestingly, the frequency-related order of activation of particular strategy categories remained similar in both groups; thus, compensation strategies were still employed most frequently, followed by metacognitive, cognitive, memory, social, and affective strategies. This finding seems to suggest that the subjects must have already developed and relatively firmly established their strategic preferences as well as consolidated the frequencies of strategy use at rather stable levels by the time the project started, though, as this research shows, learner strategy repertoires and use could still be intentionally modified.

It must also be noted that analysis of the mean scores of strategy use by all individual learners in each group and the obtained standard deviations

Table 2. The pre- and post-experiment mean frequencies of learning strategy use by the experimental group (EG) and by the control group (CG)

	Memory Strategies	Cognitive Strategies	Compensation Strategies	Metacognitive Strategies	Affective Strategies	Social Strategies	Overall average
EG: October, 2003	3.24	3.42	3.48	3.47	2.71	2.45	3.13
EG: June, 2004	3.54	3.79	4.03	3.92	3.40	3.70	3.72
CG: October, 2003	2.99	3.37	3.67	3.53	2.88	2.63	3.18
CG: June, 2004	2.93	3.36	3.71	3.49	2.76	2.80	3.17

As Table 2 shows, after the experiment the most outstanding differences were found between the frequencies of activation of social and affective strategies by the EG subjects and by the CG students. In fact, as the least often employed or even unknown to many EG subjects before the training, a number of social and affective strategies were introduced, focused on, and practised most intensively within the preparatory part and the first language skills-related part of the EG training, and later returned to throughout the whole training scheme in several repetitive cycles.⁵ This might explain why the EG students intensified their use of these two strategy categories in particular; in fact, they entered the (upper) *medium frequency* of affective strategy use, while all the other strategy categories were now

($SD[EG]=0.3135$, $SD[CG]=0.3590$) indicated that after the training the EG was the group of more homogeneous and consistent strategy users than the CG, which constituted a vital change and could be ascribed to the impact of the conscious and long-term strategy training. Before the training, the EG was the less homogeneous group in this respect since its standard deviation was higher ($SD[EG]=0.4039$) than the CG score ($SD[CG]=0.3228$). In fact, the initially poorest EG strategy user made the most conspicuous progress enriching her strategy repertoires and intensifying strategy use.

The second study and the third one the author wishes to briefly refer to in this article were devoted to communication strategy training which, however, did not take the form of explicit, completely informed training schemes. The studies were conducted in the same teacher training institution, that is, the English Department of Pope John II State School of Higher Education in Białą Podlaska. Both studies lasted a full academic year; one started in

⁵ During pre-experiment informal interviews the majority of the EG subjects stated that they often felt incapable of coping with anxiety and other negative emotional states evoked by certain language learning tasks and especially speaking situations. Additionally, the majority stressed their preferences for individual work rather than cooperation with others. It also indicated the need for intensive socio-affective strategy training.

October 2010 and ended in June 2011, and the other study lasted from October 2011 to June 2012. The main goal of the research was to investigate the patterns of communication strategies used by two groups of second-year English teacher trainees doing their *Practical English: Speaking* course and explore how the adult language learners' patterns of communication strategy use might change as a result of implicit or partly informed rather than fully-informed training.

The subjects who participated in the 2010/2011 study were 21 Polish students (17 females and 4 males) and the subjects who took part in the 2011/2012 research were 20 Polish students (16 females and 4 males) at the ages of 20-27. Similarly to the previous study, the students in both groups were at the B2/C1 proficiency level. Formally, each year the participants in the studies had their *PE Speaking* classes in two student groups; the classes were conducted by the author with the use of the same topic-based syllabus, teaching techniques and types of activities. The *Speaking* course requirements were also the same for all student groups. Analyzing the data collected in both studies, the author selected and took into consideration the results obtained by those subjects whose class attendance was determined as high (i.e. who missed class sessions not more than two times). It must also be added that the participants in both studies - prospective English teachers - were regularly sensitized to the need to actively use varied achievement-oriented communication strategies in order to cope with gaps in L2 knowledge and skill deficiencies, instead of avoiding communication in the classroom and beyond it.

To diagnose the subjects' communication strategy use at the beginning of the course, the author asked them first to perform two communicative activities and then administered a self-prepared questionnaire based on the literature on the topic and her own perception of communication strategies (Dąbrowska 2008, 2013). During the first activity the students were asked to have a conversation in English on a topic of their own choice; they were asked to work in pairs and observe their own as well as their partner's behavior in situations when they lacked adequate linguistic means (words, phrases, structures) to express the intended meaning. During the second activity the subjects were asked to use their linguistic and non-linguistic resources to communicate in English the meaning of over twenty words and phrases selected for that purpose (e.g. *cielec*, *skarłowaciłe drzewko*, *igraszka*, *zagajnik*). In this way, the subjects were prepared for conscious assessment of their own communication strategy use.

To help the participants better understand themselves as language learners, at the beginning of each project they were asked to diagnose their own personality traits and learning styles with the use of selected pen-and-pencil questionnaires applied also

during the 2003/2004 study. These were adopted from the literature on the topic - *Extroversion/Introversion Test* (Brown 1994, p. 196), *Right/Left Brain Dominance Test* (Brown 1994, pp. 197-198), *Learning styles* (Tanner and Green 1998, p. 90), *Questionnaire for a good language learner* (Wenden 1991, pp. 122-123), *Self-evaluation questionnaire* (Oxford 1990, pp. 182-183), and prepared by the author to help to diagnose the students' inhibition and anxiety levels, self-esteem, risk-taking, empathy, sensitivity to rejection, tolerance of ambiguity, reflectivity/impulsivity (see Dąbrowska 2008).

The subjects participating in the 2010/2011 study were instructed in what ways particular individual features and learning preferences, as the relevant research shows, might influence the process and effects of language learning and how each individual student could use the information to make his/her language learning and language use more effective. In contrast, the students participating in the 2011/2012 study were asked to search for this information by themselves and prepare reports on the correlations that might be found between the diagnosed individual differences and language learning processes, as well as reflect on the possibilities of using the information in order to become better target language learners and users. The students were encouraged to regularly enrich their knowledge of themselves as language learners, pay special attention to their learning styles and preferences, and develop self-awareness independently. They were also encouraged to learn more about and experiment with different ways of learning and communicating in a foreign language. It must be added that not all of the students prepared their reports; moreover, some of them did not remember their questionnaire answers a week later. This might suggest that those students were not aware of the value of such knowledge and, therefore, they were not interested in exploring the issue thoroughly on their own; in fact, during class discussions the majority admitted that they had not had a chance to get to know about the topic within the cycle of their earlier education.

The research conducted at the beginning of the second year *Speaking* course showed that the minority of 14% of the subjects in the 2010/2011 study and only 5% of the students in the 2011/2012 study did not use avoidance-oriented reduction strategies; the vast majority (86% and 95% respectively) declared that they applied reduction strategies either *sometimes* or *often*, with 38% and 40% doing it frequently. In fact, most subjects in both groups declared that they used the strategies of formal reduction, avoiding certain L2 rules of which they were not certain (71% and 80%), and functional reduction, abandoning rather than replacing certain topics or messages (71% and 75%). Moreover, all the students reported resorting to non-verbal means of communication *frequently*. At the same time, all the subjects claimed that they *sometimes* used

achievement-oriented communication strategies. The study showed that almost all of them (95% in both groups) resorted to indirect cooperative strategies to cope with communication problems; thus, they did not ask for help, but tended to indicate the need for assistance non-verbally; in fact, only 33% and 30% declared that they activated the strategy of appealing for help directly and did it either *sometimes* or *rarely*. About three fifths of the subjects in both groups (62% and 70%) claimed that they also *sometimes* used certain interlanguage-based compensatory strategies, especially all-purpose words (100% and 90% respectively), generalization (66% and 70%), restructuring (57% and 50%), routines and prefabricated patterns (52% and 70%), and paraphrase (62% and 60%) which was described as used either *sometimes* or *rarely* by the majority. Finally, about half of the subjects in both groups resorted to retrieval strategies (43% and 50% respectively). Thus, as the results showed, non-linguistic communication strategies, indirect appeal for help, use of all-purpose words and generalization, as well as formal reduction and functional reduction were the predominant strategies in the students' communication strategy repertoires in both groups.

Interestingly, referring to the results obtained by the author in her 2003/2004 study, it could be observed that the number of students who tended to resort to L2-based, or IL-based⁶, strategies when they experienced communication problems was gradually decreasing; in other words, year by year fewer and fewer students seemed inclined to activate strategies which utilized and could expand their IL resources (i.e. paraphrase, description, circumlocution). What is more, encountering problems in communication during class topic-based discussions most of the participants in the studies frequently resorted to the strategy of code switching, or borrowing; they used Polish words and phrases waiting for the teacher to supply the needed English items, especially within the first semester of the *Speaking* course. This suggested that those tertiary students still tended to be highly teacher-dependent. It also indicated that their personal sets of achievement-based communication strategies and abilities to activate the strategies self-reliantly were still inadequately developed. In addition, during class discussions of varied topics the majority of the students often employed generalization, all-purpose words, formulas and prefabricated patterns, and whole memorized language chunks. In fact, the latter were willingly utilized especially during mid-and end-of-term oral tests. Last but not least, during class discussions the majority of the *Speaking* course participants avoided using the strategy of direct appeal for help which necessitates the use of the target language.

It seems worth adding that, similarly to the previous research, these studies also showed links

between selected individual differences and the use of reduction strategies and achievement strategies. A high level of anxiety, introversion, risk avoidance, left-brain dominance and low self-esteem were found to be connected with learner preferences for using reduction strategies, while extraversion, impulsivity, risk-taking, a low level of anxiety, and right-brain dominance were related to more frequent activation of achievement strategies. In fact, as many experts stress, heightened awareness of one's own strengths and weaknesses, individual traits, predispositions and learning preferences may help to build on the strong points and seek for strategic ways of compensating for the weaker ones (cf. Brown 1994; Oxford 2011).

The results of the study of communication strategy use conducted in both groups at the end of the 2010/2011 and 2011/2012 *Speaking* courses showed that implicit strategy training and regular sensitization to the need to apply achievement-based strategies instead of avoidance-based ones caused some positive changes in the subjects' strategy patterns, resulting in greater strategic variety and increased frequencies of use of achievement-oriented compensatory strategies. Now all the subjects in both studies claimed that having a conversation in English they employed achievement strategies either *often* or *always*, with 52% in the 2010/2011 study and 65% in the 2011/2012 study doing it always. Moreover, the subjects stressed that when they lacked the needed linguistic means they started to activate achievement strategies more consciously and deliberately, more often using a cluster of several strategies. In fact, the number of students who declared that they used reduction strategies decreased considerably, especially with respect to functional reduction (43% and 55% respectively), and the frequency of topic avoidance and message reduction or abandonment was described as either *sometimes* or *rarely* used. In addition, 100% of the subjects in both groups reported that they used more L2/IL-based strategies more frequently, especially paraphrase, applied in more varied forms of description, circumlocution, or exemplification, and resorted to restructuring more often (95% and 85%). Simultaneously, the number of students resorting to code switching, or borrowing, and using their first language in class discussions when they lacked adequate L2 resources decreased markedly; the frequency of using the strategy of waiting for the teacher to provide the needed English equivalents decreased noticeably as well. In fact, the majority of over 80% of the subjects in both studies now declared that they deliberately tried to avoid switching to the mother tongue and more often appealed for help directly using English.

All in all, it must be stressed that the long-term, explicit strategy training conducted within the first project resulted in the increase in the frequency and diversity of strategies used by its participants. Moreover, due to its intentional,

⁶ The abbreviation 'IL' stands for 'interlanguage'.

planned, recursive and completely informed nature as well as numerous additional awareness-raising and strategy training activities, it helped the subjects expand their knowledge of the processes of language learning and use, build expertise in how to enhance their own learning and help others select appropriate strategies in response to individual learning preferences, the purpose of the learning task at hand, and the requirements of a particular learning or communication situation. It also helped them develop the habit of reflecting on their learning experiences in a systematic way and allowed for the mastery of many practical strategic ways of coping with learning difficulties of different types. As the second and third studies presented above indicate, implicit training and systematic strategy sensitization also helped the subjects to acquire and develop a number of effective strategies for language use, which they began to employ more deliberately to overcome speaking problems; it also enriched their knowledge and heightened self-awareness as language learners and users, though to a lesser extent than the fully-informed training.

Strategy instruction: implications for language teaching and teacher training

Taking into consideration the theoretical issues discussed in this series of articles (Part I. and Part II.) as well as the results obtained in the three studies presented above (Part III.), it *does* seem worthwhile to devote the teacher's and the student's time and energy to conducting and taking part in different forms of strategy training, both explicit and implicit, since each one has much to offer the student, also at more advanced levels of language proficiency. Nonetheless, as many strategy researchers agree, purposeful, directed, long-term and explicit strategy instruction, especially schemes with a spiral design of recursive strategy training sessions in different contexts of language learning and use, seems to be the most recommendable option. A one-time session or a short-term training scheme may have certain value and effect in terms of learning success; however, it may not be sufficient to help learners acquire, develop, reinforce, and consolidate the desired forms of strategic behaviour.

As the author's research shows, patterns of strategies employed by more advanced language learners (CEFR level: B2/C1) seem to be relatively well-established and the frequencies of their strategy activation appear consolidated at certain, rather stable levels; this was evident in the negligible changes of strategies used by the control group students in the first study. Thus, it appears that individual sets of learning strategies may not alter or change considerably within further language learning, unless students receive purposeful and fully-informed strategy instruction. The implication for language teachers, and teacher trainers as well, is that reaching tertiary levels of education, or even

completing one's formal language teacher training, does *not* have to and, in fact, should not mean, or lead to, strategic fossilization. It can also be postulated that if strategy training is to be effective, in that it should influence learners' patterns of strategy employment and attitudes towards varied strategic solutions to language learning problems, it should be focused, long-term, and recursive. Obviously, the task constitutes a tremendous, though not unfeasible, challenge.

To make the task easier, language teachers and teacher trainers as well as learners can reach for numerous strategy training manuals and guidelines (see, for example, Ellis and Sinclair 1989; Oxford 1990; Brown 1989, 2002; Chamot, Keatley, Anstrom 2005; Paige, Cohen, Kappler, Chi, Lassegard 2006; Oxford 2011). In fact, in 1991 Wenden offered a set of practical research-based hints for strategy instruction which are still relevant today and which may prove helpful to inexperienced teachers in particular. To begin with, as the expert rightly indicates, 'strategic' teachers should first consider the option of conducting informed strategy training. Through blind training learners can become better able to perform selected L2 learning tasks more efficiently, but even with extensive practice they are often unable to appropriately activate the required strategies on their own and transfer these strategies to other contexts. Second, they should give their learners training in self-regulation, or self-control, which implies management of one's own learning through planning, monitoring, managing, and evaluating one's own learning outcomes. Third, preferably, teachers should present new strategies in the context of subject matter content or skill for which these strategies are applicable and give their students opportunities for extensive practice. Thus, they should think of how to contextualize the new strategies, orient them towards particular language learning problems, and make them relatable to the learner's personal experience. Fourth, since strategy training should be interactive, the teacher's job does not finish with telling learners what to do and leaving them on their own. Teacher-learner interaction must continue until the learner becomes able to self-regulate appropriate use of new learning strategies. Finally, as Wenden (1991) emphasizes, teachers should design and conduct strategy training in response to diagnoses of learners' current patterns of strategy use, proficiency levels, and learning needs.

In fact, one should also stress the need for a diagnosis of selected individual learner differences. As the results of the first project described in this article and the literature on the topic confirm, the teacher's and the learner's increased personal awareness of particular individual differences, combined with enhanced knowledge of patterns of individual learner strategy use, may facilitate teaching and learning processes, help to diagnose one's strengths and limitations in particular, and

plan an adequate, strategic course of action focused on overcoming or reducing the impact of the learner's weaknesses.

As far as teacher education is concerned, ELT/FLT courses for future language teachers, that is, methodology or didactics classes run obligatorily by foreign language teacher training institutions in Poland, unfortunately now formally reduced to ninety hours within the three-year-long BA teacher education programme (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku) do not allow sufficient time for adequate and comprehensive accommodation of explicit and fully-informed strategy instruction and strategic practice. It must be stressed that the strategy training project conducted within the first of the three studies presented in this article was intensive and focused since at that time methodological preparation in PWSZ in Biała Podlaska comprised more than twice as many hours. Undeniably, systematic strategy instruction should be directly and purposefully integrated not only into the contents of foreign language teaching/didactics classes, but also into actual language learning, which involves *Practical English* classes in particular. Still, didactics classes may prove valuable, supportive and beneficial in the process of enriching, reinforcing and consolidating teacher trainees' strategic technical know-how and developing their practical skills of using strategies in a (more) conscious, intentional, and responsible way. For this reason, it seems desirable that methodological or didactic education of future language teachers should be intensified and extended within the formal teacher training cycle.

Today the methodological preparation module allows only time for relatively brief presentations of the most basic ideas and principles underlying what in fact constitutes a long-term and practice-oriented strategy training venture. Therefore, the idea of *involving teachers of other subjects* that contribute to the completion of the process of language teacher education, in response to students' immediate learning needs and current strategy use, appears to offer the most optimal solution to the problem. As research shows and as many experts emphasize, strategy training seems to be most effective not only when it is explicit, or fully-informed, but also when it is integrated into the teaching and learning of the target language and other subjects curricula rather than carried out separately (cf. Chamot 2004; Rubin, Chamot, Harris, Anderson 2007). Such a conception allows for designing and conducting strategy instruction in many real-life contexts and learning situations related to the learner's actual needs; moreover, it creates suitable conditions for meaningful introduction of the needed strategies, their practical application in different contexts, individual experimentation, and selection of personally relevant, effective learning strategies. Hence, the Cognitive Academic Language Learning

Approach (CALLA) (see, for example, Chamot *et al.* 1999) and other instructional models related to the umbrella concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL) (see, for example, Mehisto, Marsh, Frigols 2008), which allow for smooth integration of the teaching of content, language, and learning strategies, seem to be good solutions not only in language education, but also in language teacher education.

Conclusion

The issues discussed in this series of articles, concerned with formal qualifications of the language teacher, strategies of the language learner, strategy training, and 'strategic' teacher competences are closely related to the crucial task of educating autonomous, independent, or self-regulated, language learners who know how to learn and who learn effectively. As many research studies show, thanks to strategy instruction, especially its explicit or fully-informed varieties and direct strategy integration into language and content courses, learners can develop metacognition and self-awareness necessary to understand their own learning processes and themselves as language learners; they can also learn how to activate strategies, techniques or tactics of varied types in order to facilitate and enhance different aspects of the complex task of second/foreign language learning and use.

Strategy training, however, although based on well-tested, varied, and largely successful models, materials and tasks, remains a challenging task. On the one hand, its success seems determined by adequate preparation, education, and attitudes of 'strategic' teachers personally experienced in strategy use, and thus by appropriate adjustment of teacher training goals. On the other hand, it is also conditioned by a host of factors related to general and personal characteristics of the language learner, and the language teacher as well. Moreover, it seems that in order to be effective, strategy training should become *interdisciplinary* and constitute an inseparable part of each subject taught at school and teacher training institution. Only in this way can the learner and the future teacher understand how particular strategies operate with varied learning tasks and why they are essential - by testing and experiencing strategy effectiveness in a wide spectrum of personally meaningful learning contexts and situations.

Last but not least, effective strategy training for second/foreign language learners and language teacher trainees may also entail strategy training for language teacher trainers. As Komorowska (2002, p. 13) rightly notices, the teacher needs to master those key competences which the Polish system of education expects the learner to develop, or otherwise, he/she will not be able to help learners acquire and develop life-long learning skills and

strategies. The key competences include the ability to deal with oneself and interact with other people effectively; solve typical problems in typical and untypical ways, and untypical problems in creative ways; think critically; communicate effectively; organize, plan, monitor, and assess the process of one's own learning and its effects, and activate appropriate social and interpersonal skills. These constitute and result from a range of desired strategic behaviours that learners can acquire if they are given chances to experiment with varied learning strategies in varied contexts at all levels of education. Thus, apart from solid methodological, psychological, and pedagogical preparation teachers of future teachers may also need to be better acquainted with the *learning to learn* idea and experienced in successful strategy use.

References:

1. Abraham R. and Vann R. (1987), *Strategies of two language learners: a case study*. In Wenden A. and Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 85-102.
2. Arnold J. (Ed.) (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
3. Brown H. D. (1989), *A Practical Guide for Language Learning: A Fifteen-week Program of Strategies for Success*. McGraw-Hill, New York.
4. Brown H. D. (1994), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents, White Plains, NY.
5. Brown H. D. (2002), *Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
6. Chamot A. U. (2004), *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26, http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRtGVE2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf (21 May 2015).
7. Chamot A. U., Barnhardt S., El-Dinary P. B., Robbins J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
8. Chamot A. U., Keatley C. W., Anstrom K. A. (2005), *Keys to Learning: Skills and Strategies for Newcomers*. Pearson Longman, White Plains, NY.
9. Child D. (1986), *Psychology and the Teacher*. Cassell Educational: Villiers House, London.
10. Cohen A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York.
11. Cohen A. D. (2007), *Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts*. In: A. D. Cohen, E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford, pp. 29-45.
12. Dąbrowska M. (2008), *Strategies of Foreign Language Learning and Use: the Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*. Unpublished Ph.D. dissertation written under the supervision of Professor Hanna Komorowska. Warsaw University, The Institute of English Studies, Warsaw.
13. Dąbrowska M. (2013), *Rozwijanie kompetencji strategicznej i indywidualnej gotowości do uczenia się przez całe życie w kształceniu neofilologicznym*. In: H. Chodkiewicz, R. Lewicki (red.), *Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania*. Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska, pp. 173-195.
14. Ellis G., Sinclair B. (1989), *Learning to Learn English. A course in learner training*. Cambridge University Press, Cambridge.
15. Fontana D. (1981), *Psychology for Teachers*. The British Psychological Society, Leicester.
16. Grenfell M., Macaro E. (2007), *Claims and critiques*. In: A. D. Cohen, E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 9-28.
17. Horwitz E. K. (1987), *Surveying students' beliefs about language learning*. In: A. L. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 119-129.
18. Komorowska H. (2002), *Dobry nauczyciel – jego cechy i zachowania w świetle badań*. In: H. Komorowska, D. Obidniak, *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 11-14.
19. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. (2008), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, Oxford.
20. O'Malley J. M. and Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
21. Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
22. Oxford R. L. (2002), *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. In: J. C. Richards, W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 124-132.
23. Oxford R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Education, Harlow.
24. Paige R. M., Cohen A. D., Kappler B., Chi J. C., Lassegard J. P. (2006), *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. (2nd ed.). Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

25. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (19 May 2015).
26. Rubin J. (1987), Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. In: A. L. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 15-30.
27. Rubin J., Chamot A. U., Harris V., Anderson J. (2007), Intervening in the use of strategies. In: Cohen A.D. and Macaro E. (Eds.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford, pp. 141-160.
28. Strelau J. (Ed.) (2001). *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. 1-3. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
29. Tanner R. and Green C. (1998), *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach*. Longman, Harlow.
30. Wenden A. L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Cambridge.
31. Wenden A.L. and Rubin J. (Eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge.

OPINIE UCZNIÓW NA TEMAT ZJAWISKA KOREPETYCJI NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH SZKÓŁ W PŁOCKU I SIERPCU

STUDENTS' OPINIONS ON PRIVATE LESSONS ON THE EXAMPLE OF SOME SELECTED SCHOOLS IN PŁOCK AND SIERPC

Mariola Szewczyk-Jarocka^{1(A,B,D,E,F)}, Anna Nowacka^{1(A,B,D,E,F)}

¹Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Instytut Nauk Ekonomicznych i Informatyki

Szewczyk-Jarocka M., Nowacka A. (2016), *Opinie uczniów na temat zjawiska korepetycji na przykładzie wybranych szkół w Płocku i Sierpcu*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 47-55.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Problem korepetycji mimo upływu lat nie stracił nic ze swojej aktualności. Mimo, że zjawisko korepetycji jest powszechne, często ignoruje się jego skalę i problematyczność. Występuje ogromny rozdźwięk pomiędzy ich istnieniem w szarej strefie edukacji a pomijaniem ich w publicznej debacie. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie motywów korzystania z korepetycji, ich zakresu oraz skali, negatywnych i pozytywnych skutków.

Słowa kluczowe: korepetycje, uczniowie, szkolnictwo średnie

Summary

The problem of private tutoring has lost none of its relevance despite the passage of years. Despite the fact that taking private lessons is still prevalent, its existence and scale seem to be quite often ignored. Further, there is an inconsistent approach to this existing educational grey zone; general consent and its ignoring in public discussion. The objection of the following paper is pointing to the motives of benefiting from taking private lessons, their advantages and disadvantages as well as the scale and extent of the phenomenon.

Keywords: private lessons, students, high education

Tabele: 9

Ryciny: 9

Literatura: 8

Otrzymano: 21.12.2015

Zaakceptowano: 16.02.2016

Wstęp

Korepetycje są zjawiskiem powszechnym, które występuje od dawna. Jednak jako problem społeczny w debacie publicznej lub literaturze istnieje od niedawna. Dopiero w latach 90. pojawiły się pierwsze publikacje UNESCO poświęcone w całości temu zjawisku oraz konsekwencjom jego istnienia. Literatura przedmiotu w tym zakresie jest bardzo uboga i sprowadza się do publikacji prasowych, kilku artykułów naukowych oraz publikacji E. Putkiewicz, która przeprowadziła badania na temat korepetycji wśród studentów.

Definicja korepetycji

Zjawisko korepetycji było różnie postrzegane i interpretowane na przestrzeni lat przez społeczeństwo. Po II wojnie światowej problem korepetycji był tematem tabu a szkoła prezentowana była jako instytucja idealna, która nie potrzebuje żadnej korekty. Wzrost zainteresowania usługami korepetycyjnymi odnotowano w latach 60. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać we wprowadzeniu przez państwo punktów preferencyjnych na studia

wyższe dla młodzieży wywodzącej się ze środowisk robotniczych i chłopskich. Po 1989 r. korepetycje zaczęto traktować jako coś naturalnego i potrzebnego w uzupełnianiu braków kształcenia masowego młodzieży (Nowacka, Szewczyk-Jarocka 2011, s.476).

Korepetycje definiowane są jako płatne lekcje z przedmiotów nauczanych w szkołach. Do korepetycji zaliczamy więc: lekcje indywidualne, grupowe, zajęcia w (szczególnie popularnych na Dalekim Wschodzie) szkołach korepetycyjnych oraz kursy przygotowawcze na uczelnie (Putkiewicz 2005, s. 2).

C. Kupisiewicz uważa, że korepetycje to przykład bezpośrednich i zarazem jednostkowych kontaktów nauczyciela i ucznia. W trakcie nauczania jednostkowego uczeń realizuje określone zadania dydaktyczne indywidualnie, korzystając przy tym z bezpośredniej lub pośredniej pomocy nauczyciela (Kupisiewicz 2000, s. 29).

Korepetycje są definiowane przez M. Braya jako lekcje prywatne udzielane przez nauczyciela jednemu lub kilku uczniom, a także lekcje, kursy i zajęcia w specjalnie do tego powołanych szkołach wieczorowych, a nawet wakacyjnych (Bray 2012).

Adres korespondencyjny: Anna Nowacka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Instytut Nauk Ekonomicznych i Informatyki, Nowe Trzypowo 55, 09-402 Płock, e-mail: anna.nowacka1@wp.pl, tel.: 24 366 54 08

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Przyczyny i skutki korepetycji

Przyczyn zjawiska korepetycji należy upatrywać w aspekcie kulturowym, pedagogicznym i ekonomicznym.

Czynniki kulturowe sprzyjają temu zjawisku w miejscach, gdzie w normach kulturowych zakorzeniona jest wiara w skuteczność ciężkiego wysiłku i dyscypliny oraz posłuszeństwo w stosunku do rodziców i nauczycieli. Dlatego też korepetycje rozpowszechnione są w krajach azjatyckich oraz na półwyspie Indyjskim.

Rozwój korepetycji może być spowodowany czynnikami pedagogicznymi, a przede wszystkim złymi doświadczeniami związanymi z edukacją szkolną. Może to wynikać z indywidualnych kontaktów z instytucjami edukacyjnymi albo ogólnej wiedzy o ich niewydolności.

Wśród istotnych czynników ekonomicznych mających wpływ na zjawisko korepetycji wymienia się: upublicznianie wyników kształcenia oraz miejsca zajmowane przez placówkę szkolną w rankingach. Szkoły współzawodniczą w staraniach o pozyskanie bardzo dobrych i dobrych uczniów, którzy przyczyniają się swoimi wynikami do wysokich ocen w rankingach placówek edukacyjnych. Rodzice też chcą posyłać swoje dzieci do renomowanych szkół, gdzie czasami porażki uczniów są traktowane jako ich prywatne sprawy, a lekiem na ich kłopoty są korepetycje, które najpierw pozwalają dostać się do wymarzonej szkoły, utrzymać się w niej i skończyć ją z dobrym wynikiem.

Zjawisko korepetycji niesie za sobą skutki, nie tylko społeczne i pedagogiczne, ale również ekonomiczne.

Korepetycje powodują przede wszystkim ograniczenie równego dostępu do wiedzy. Wśród młodzieży następuje podział na tych, którzy pobierają prywatne lekcje i na tych, którzy z nich nie korzystają. Wtedy rosną dysproporcje w wiedzy i umiejętnościach między tymi dwoma grupami uczniów.

Do negatywnych konsekwencji korepetycji można zaliczyć nadmierne budowanie wiary w moc pieniądza czyli przekonanie, że: „jak mogę zapłacić to mnie nauczą”. Tego typu postawa prowadzi do obniżenia spójności społecznej klasy czy grupy rówieśniczej.

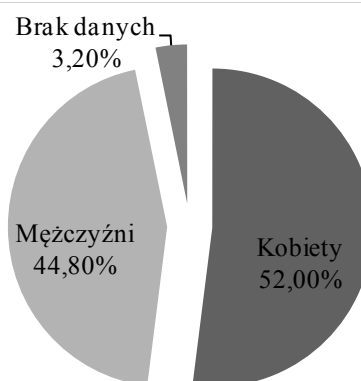
Należy również zwrócić uwagę na pewne pozytywne skutki korepetycji. Prywatne lekcje dają możliwość indywidualnego podejścia do ucznia i podnoszą jego wiarę w możliwość przyswojenia materiału. Zapewne uczą też większej dyscypliny, odpowiedzialności, wytrwałości i punktualności.

Charakterystyka badanej próby

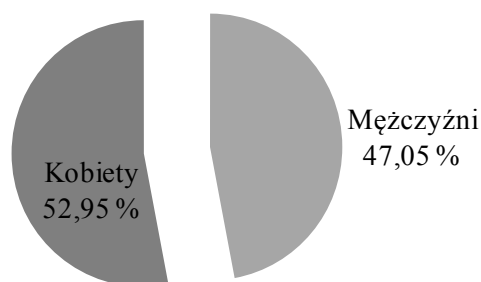
Badania ankietowe, które poddano analizie porównawczej przeprowadzono w wybranych szkołach średnich w Płocku oraz Sierpcu. Ankieta dostarczona uczniom do wypełnienia była jednakowa.

W badaniu ankietowym przeprowadzonym w styczniu 2012 roku, w trzech płockich szkołach średnich wzięło udział 250 maturzystów. 130 osób stanowiły kobiety, a pozostałe 112 osób to mężczyźni, 8 osób nie zaznaczyło przynależności do określonej płci (wykres 1).

Natomiast w badaniu ankietowym przeprowadzonym 15 listopada 2013 roku, w sierpeckiej szkole średniej wzięło udział 85 uczniów zarówno Technikum, jak i Liceum Ogólnokształcącego. 45 osób stanowiły kobiety, pozostałe 40 osób to mężczyźni (wykres 2).



Wykres 1. Płeć badanych respondentów w Płocku (w %)



Wykres 2. Płeć badanych respondentów w Sierpcu (w %)

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 33).

W jednym i w drugim przypadku w przeważającej mierze w badaniu uczestniczyły kobiety tzn. Płock – 52%, a Sierpc – 52,95%.

Tabela 1. Miejsce zamieszkania respondentów w płockich szkołach

Wyszczególnienie	Liczność	Procent
Wieś	106	42,4
Miasto	128	51,2
Brak danych	16	6,4
Ogółem	250	100

W głównej mierze badani uczniowie zamieszkiwali miasta (51,2%), nieco mniej osób pochodziło ze wsi (42,4%). Spośród wszystkich badanych 6,4% osób nie odpowiedziało na to pytanie.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania respondentów w sierpeckich szkołach

Wyszczególnienie	Liczność	Procent
Wieś	57	67,05
Miasto	28	32,95
Ogółem	85	100

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 33).

Większość uczniów uczęszczających do sierpeckich szkół pochodziła z terenów wiejskich (67,05%), natomiast z miasta - 32,95% badanych.

Tabela 3. Nazwa szkoły, do której uczęszczają badane osoby z Płocka

Wyszczególnienie	Liczność	Procent
III Liceum Ogólnokształcące im. M. Dąbrowskiej w Płocku	63	25,2
Zespół Szkół Technicznych nr 70 w Płocku	82	32,8
Zespół Szkół Ekonomiczno-Kupieckich im. L. Krzywickiego w Płocku	97	38,8
Brak danych	8	3,2
Ogółem	250	100

Spośród badanych 25,2% osób uczęszczało do III Liceum Ogólnokształcącego im. M. Dąbrowskiej w Płocku, nieco więcej, bo 32,8% do Zespołu Szkół Technicznych nr 70 w Płocku. Natomiast najwięcej badanych było uczniami Zespołu Szkół Ekonomiczno – Kupieckich im. L. Krzywickiego w Płocku – prawie 40% respondentów. 8 osób nie zaznaczyło odpowiedzi na to pytanie.

Spośród badanych (48,23%) osób uczęszczało do tej szkoły w trybie nauczania 4-letnim (Tech-

nikum), natomiast (51,77%) w trybie 3-letnim (Liceum Ogólnokształcące). Można zauważyć, że ilość osób uczęszczających rozłożyła się prawie po połowie. Jest to Zespół Szkół nr 1 w Sierpcu.

Tabela 4. Nazwa szkoły, do której uczęszczają badane osoby w Sierpcu

Wyszczególnienie	Liczność	Procent
Technikum	41	48,23
Liceum Ogólnokształcące	44	51,77
Ogółem	85	100

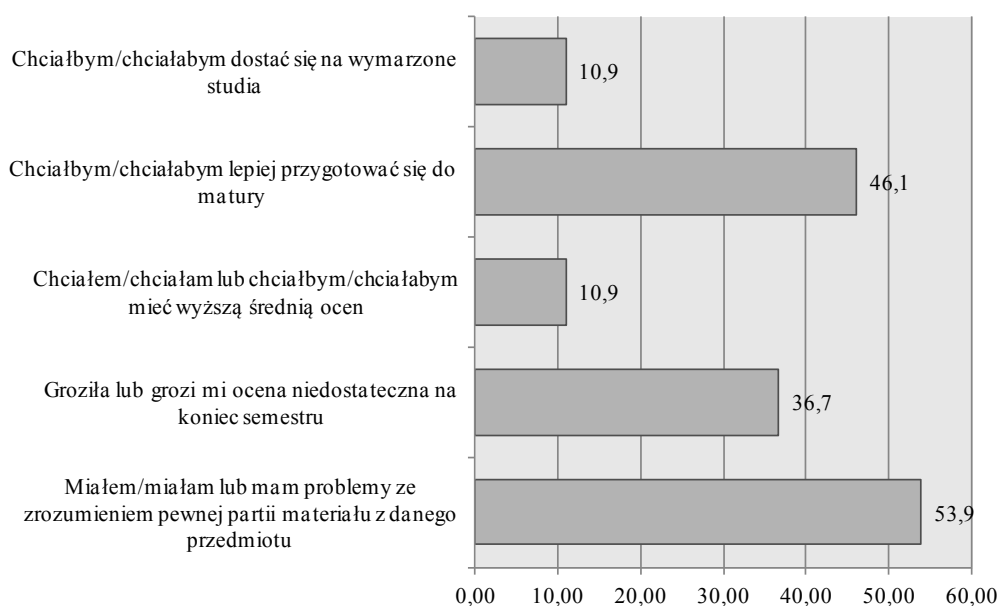
Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 33).

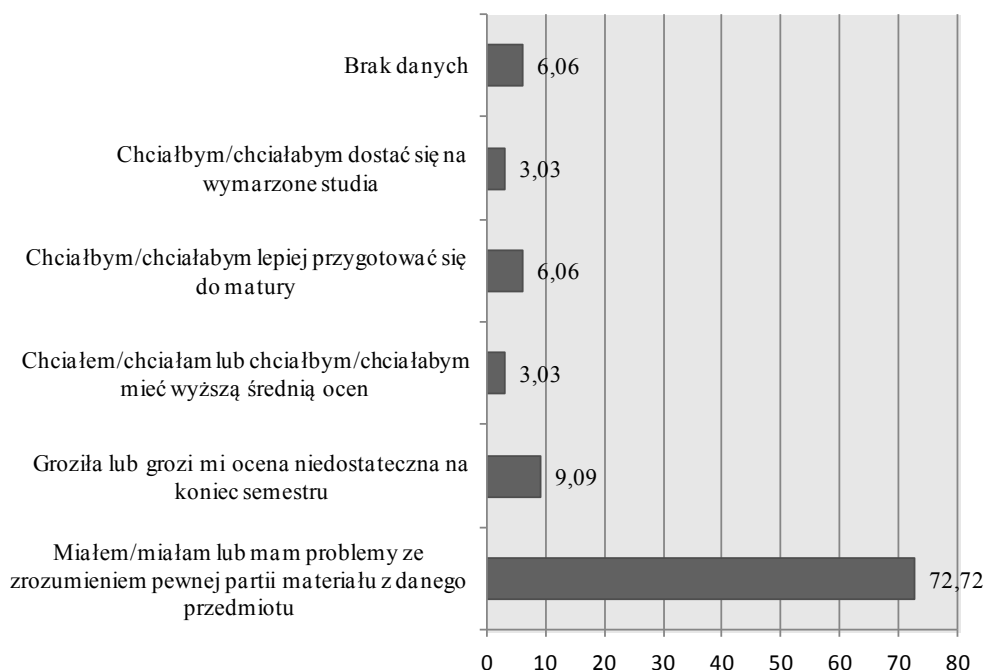
Powody uczęszczania na odpłatne korepetycje

Wraz z urynkowaniem edukacji rośnie rola prywatnych korepetycji. Upowszechnienie szkolnictwa średniego po reformie edukacji z 1999 r. mogło wygenerować dodatkowy popyt wśród uczniów na korepetycje. Zwiększenie się liczby uczniów szkół maturalnych, wprowadzenie zewnętrznych egzaminów maturalnych w 2005 r., nadejście społeczeństwa wiedzy sprawiły, że wykształcenie staje się „towarem”. Młodzież oraz rodzice przykładają dużą wagę do wykształcenia. Traktują je instrumentalnie, żywiąc przekonanie, że może ono pomóc w znalezieniu dobrej pracy, uzyskaniu wysokiego statusu społecznego, osiągnięciu wysokiej jakości życia.

Przeprowadzone analizy pomogą wskazać uwarunkowania zjawiska korepetycji, w tym przyczyny korzystania z tej formy dokształcania.

Ankietowani uczniowie na pytanie, jaka była motywacja uczęszczania na odpłatne korepetycje udzielili interesujących odpowiedzi (wykres 3 i 4).

**Wykres 3.** Powody uczęszczania na odpłatne korepetycje przez uczniów w Płocku

**Wykres 4.** Powody korzystania z odpłatnych korepetycji przez uczniów w Sierpcu

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 38).

Ponad połowa uczniów szkół średnich (53,9%) uczęszczała na prywatne lekcje, ponieważ miała lub ma problemy ze zrozumieniem pewnej partii materiału z danego przedmiotu. Kolejne motywy to: chęć lepszego przygotowania do matury (46,1%) oraz zagrożenie oceną niedostateczną na koniec semestru (36,7%). Najrzadziej wymieniane powody korzystania z odpłatnych korepetycji to: chęć podwyższenia średniej ocen (10,9%) oraz dostanie się na wymarzone studia (10,9%).

Prawie 73% uczniów korzystało z korepetycji, z powodu problemów ze zrozumieniem materiału z danego przedmiotu. Znacznie rzadziej wymieniano: zagrożenie oceną niedostateczną na koniec se-

mestru (9,09%) oraz chęć lepszego przygotowania się do matury (6,06%). Jednak najmniej wybieraną opcją była chęć uzyskania wyższej średniej ocen (3,03%), a także możliwość dostania się na wymarzone studia (3,03%).

Porównując odpowiedzi uczniów wybranych średnich szkół płockich i sierpeckich należy zauważyć, że najczęstszym powodem korzystania z odpłatnych korepetycji przez uczniów wszystkich szkół był problem ze zrozumieniem partii materiału z danego przedmiotu (Płock – 53,9%, a Sierpc – 72,72%).

Inaczej wyglądają odpowiedzi poszczególnych grup uczniów (tabela 5).

Tabela 5. Powody uczęszczania na odpłatne korepetycje przez uczniów poszczególnych szkół w Płocku

Wyszczególnienie		Liceum Ogólnokształcące	Zespół Szkół Technicznych	Liceum Ekonomiczne
Miałem/miałam lub mam problemy ze zrozumieniem pewnej partii materiału z danego przedmiotu	Liczba	22	16	29
	% Grupy	52,38	51,61	55,77
Groziła lub grozi mi ocena niedostateczna na koniec semestru	Liczba	8	18	18
	% Grupy	19,05	58,06	34,62
Chciałem/chciałam lub chciałbym/chciałabym mieć wyższą średnią ocen	Liczba	7	1	3
	% Grupy	16,67	3,23	5,77
Chciałbym/chciałabym lepiej przygotować się do matury	Liczba	23	13	21
	% Grupy	54,76	41,94	40,38
Chciałbym/chciałabym dostać się na wymarzone studia	Liczba	8	1	3
	% Grupy	19,05	3,23	5,77

Chi² (2) = 11,92 p = 0,003; Chi² (2) = 6,65 p = 0,036, test istotny przy p<0,05

Wynik testu Chi-kwadrat porównującego grupy był istotny (istotność $p < 0,05$). To oznacza, że odpowiedzi na powyższe pytanie istotnie się różnią w zależności od grupy. Uczniowie Liceum Ogólnokształcące znacznie rzadziej korzystali z korepetycji z powodu zagrożenia oceną niedostateczną (19,05%) niż uczniowie Zespołu Szkół Technicznych (58,06%) i Liceum Ekonomicznego (34,62%). Natomiast istotnie częściej uczniowie Liceum Ogólnokształcącego wymieniali powód: chęć dostania się na wymarzone studia – 19,05% niż uczniowie Zespołu Szkół Technicznych (3,23%) i Liceum Ekonomicznego (5,77%).

Taki rozkład odpowiedzi może oznaczać, że uczniowie liceów ogólnokształcących częściej uczęszczają na korepetycje, aby dobrze zdać maturę i dostać się na wymarzone studia. Tę tezę potwierdzają również wyniki badania przeprowadzonego przez E. Putkiewicz wśród studentów (Putkiewicz 2005, s. 102). Uczniowie średnich szkół o profilu zawodowym korzystają z odpłatnych lekcji, aby zrozumieć partie materiału z którą mieli problem i poprawić ocenę niedostateczną z danego przedmiotu.

Zasadniczo różnią się motywy uczęszczania na korepetycje w różnych typach szkół. Być może uczniowie liceów ogólnokształcących mają bardziej sprecyzowane plany dotyczące dalszej edukacji i dlatego też ich argumentacja różni się od pozostałych grup.

(10,0%) wśród uczniów Liceum. Uczniowie Technikum nie wskazali takich powodów korzystania z odpłatnych lekcji.

Rozkład odpowiedzi może oznaczać, że uczniowie Technikum korzystają z korepetycji z dwóch głównych powodów tj. nie rozumienie partii materiału oraz zagrożenie oceną niedostateczną. Natomiast uczniowie Liceów Ogólnokształcących biorą również pod uwagę chęć dostania się na wymarzone studia, aby lepiej zdać maturę czy też uzyskać wyższą średnią ocen. Być może jest tak, że dysfunkcje systemu edukacyjnego są bardziej widoczne w liceum, gdzie uczęszcza młodzież z wysokim statusem silnie motywowana do wysokich osiągnięć na zewnętrznych egzaminach. Presja wysokich osiągnięć przy obniżonej sprawności systemu edukacyjnego może sprawiać, że uczniowie tych szkół w głównej mierze korzystają z prywatnych lekcji. W technikach nacisk na wyniki jest mniejszy, częściej lokowana jest tam młodzież z niższym statusem, co obniża popyt na korepetycje (Długosz 2012, s. 97).

Ponadto miejsce zamieszkania jest także istotnym czynnikiem wpływającym na korzystanie z płatnych lekcji przez uczniów. Zdecydowanie częściej „korki” biorą uczniowie w większych miastach niż mniejszych. Mniejsze środowiska mają raczej niższe aspiracje życiowe niż większe i to raczej dotyczy klasy średniej, które zdecydowanie częściej występują w dużych miastach. Grupa ta częściej dąży

Tabela 6. Powody korzystania z odpłatnych korepetycji przez uczniów poszczególnych szkół w Sierpcu

Wyszczególnienie		Liceum Ogólnokształcące	Technikum
Miałem/miałam lub mam problemy ze zrozumieniem pewnej partii materiału z danego przedmiotu	Liczba	18	6
	% Grupy	90,0	100,0
Groziła lub grozi mi ocena niedostateczna na koniec semestru	Liczba	3	1
	% Grupy	15,0	16,6
Chciałem/chciałam lub chciałbym/chciałabym mieć wyższą średnią ocen	Liczba	1	0
	% Grupy	5,0	0,0
Chciałbym/chciałabym lepiej przygotować się do matury	Liczba	2	0
	% Grupy	10,0	0,0
Chciałbym/chciałabym dostać się na wymarzone studia	Liczba	2	0
	% Grupy	10,0	0,0

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 39).

Uczniowie Technikum w (100%) korzystali z odpłatnych korepetycji z powodu problemów ze rozumieniem partii materiału z danego przedmiotu. W przypadku uczniów Liceum Ogólnokształcącego takiej odpowiedzi udzieliło 90% ankietowanych. Natomiast pozostałe powody uczęszczania na korepetycje to: zagrożenie oceną niedostateczną na koniec semestru (16,6%) uczniowie Technikum oraz (15,0%) uczniowie Liceum Ogólnokształcącego. Kolejny powód to również chęć uzyskania wyższej średniej (5,0%), lepsze przygotowanie się do matury (10,0%) oraz dostanie się na wymarzone studia

do utrzymania *status quo* poprzez inwestycje w wykształcenie. Należy również wziąć pod uwagę fakt, że młodzież w większych miastach częściej pojawia się w lepszych szkołach, w których musi utrzymać odpowiedni poziom, nierzadko przy pomocy właśnie prywatnych lekcji (Długosz 2012, s. 97).

Przedmioty, z których udzielano korepetycji

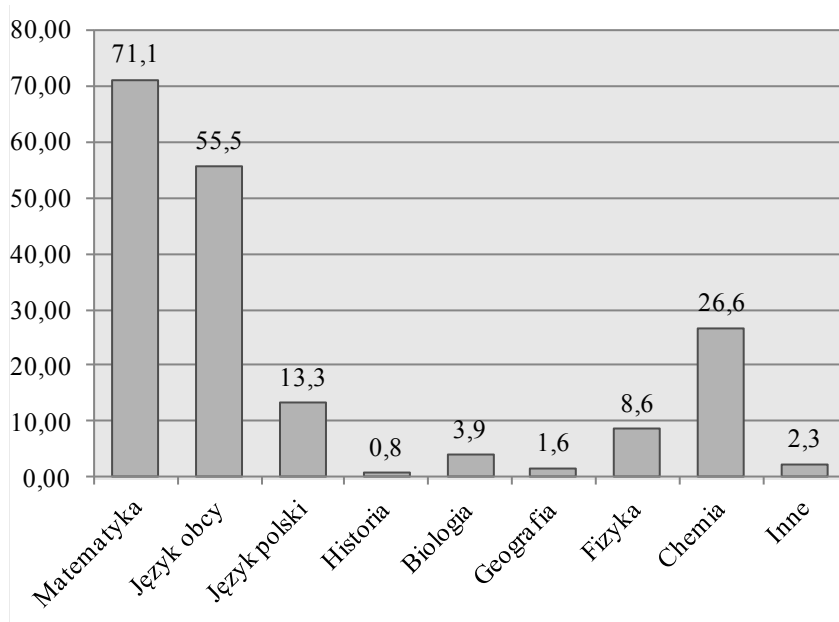
Wprowadzenie obowiązkowej matury z matematyki w 2010 roku spowodowało lęk wielu maturzystów przed tym przedmiotem. Badania po-

twierdzą, że wielu uczniów ma problemy z tym przedmiotem. Może świadczyć to o tym, że nauczanie matematyki w szkołach pozostawia wiele do życzenia lub że wymagania egzaminacyjne nie przystają do poziomu nauczania. Preferencje uczniów w zakresie pobieranych korepetycji przedstawiono na wykresie 5 i 6.

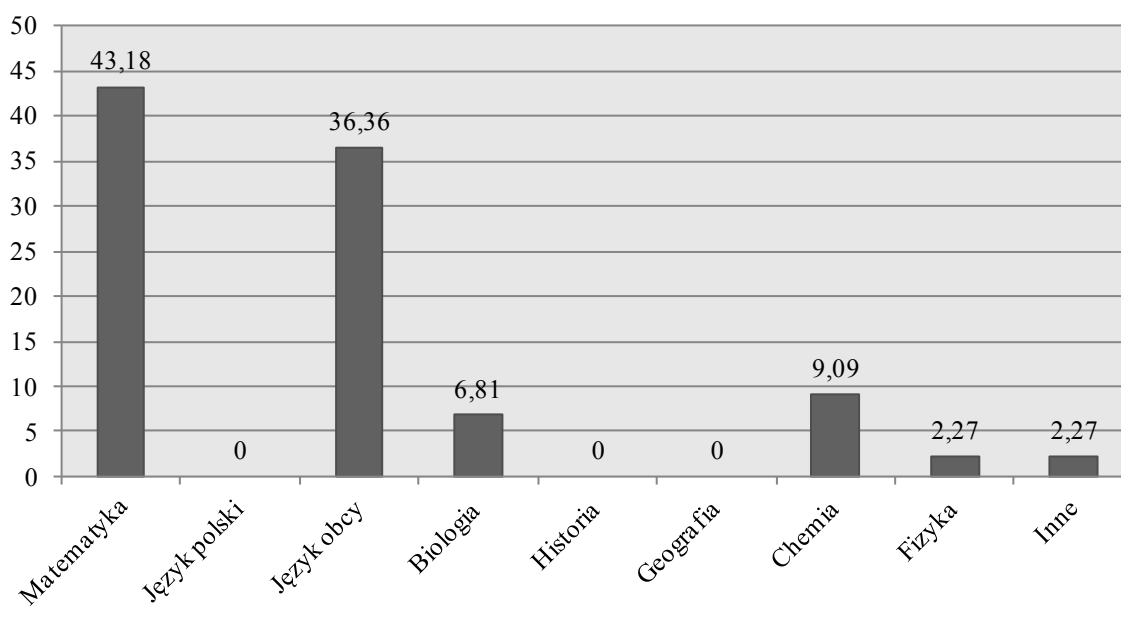
Największy odsetek respondentów uczęszczał na korepetycje z matematyki (71,1%), języka obcego (55,5%) oraz chemii (26,6%).

Największy odsetek uczniów korzystał z korepetycji z matematyki (43,18%), języka obcego (36,36%), chemii (9,09%) oraz biologii (6,81%).

Porównując wyniki badań przeprowadzonych w wybranych płočkih i sierpeckich szkołach średnich okazuje się, że największy odsetek uczniów korzystał z korepetycji z matematyki i języka obcego. Popularność korepetycji z matematyki wynika z faktu, że wielu uczniów ma problemy z jej zrozumieniem. Poza tym prywatne lekcje z tego przed-



Wykres 5. Przedmioty, z których udzielano płatnych korepetycji w Płocku



Wykres 6. Przedmioty, z których udzielano odpłatnych korepetycji w Sierpcu

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 40).

miotu mogą być związane z koniecznością zdawania matury. Podobnie sytuacja może wyglądać z korepetycjami z języka obcego.

Źródła informacji o korepetycjach

Analiza odpowiedzi uczniów na temat źródeł informacji o odpłatnych lekcjach oraz częstotliwości korzystania z nich dostarczyła ciekawych wniosków (tabela 9).

Pomimo, że uczniowie korzystali najczęściej z pomocy znajomych przy znalezieniu korepetytora,

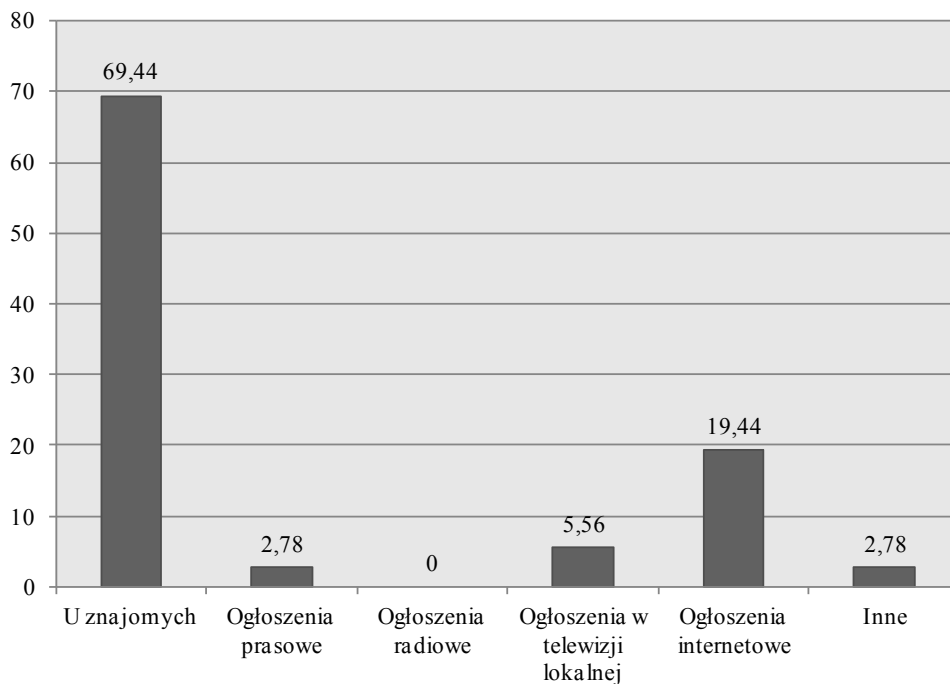
to wynik testu Chi-kwadrat porównującego grupy wskazuje, że uczniowie uczęszczający na odpłatne lekcje często lub bardzo często poszukiwali informacji o korepetycjach przede wszystkim w ogłoszeniach prasowych. W pozostałych przypadkach nie odnotowano istotnych zależności.

Natomiast w Sierpcu sytuacja kształtowała się następująco. Badani uczniowie w przeważającym stopniu szukali informacji dotyczących korepetycji wśród znajomych. Odpowiedzi tej udzieliło niecałe (70%) respondentów (wykres 7).

Tabela 9. Źródła informacji o korepetycjach a częstotliwość korzystania z odpłatnych korepetycji w Płocku

Wyszczególnienie		Bardzo rzadko	Rzadko	Często	Bardzo często	Ogółem
U znajomych	Liczba	17	31	47	8	103
	% Grupy	16,50	30,10	45,63	7,77	100,00
Ogłoszenia prasowe	Liczba	1	1	6	5	13
	% Grupy	7,69	7,69	46,15	38,46	100,00
Ogłoszenia radiowe	Liczba	0	0	1	1	2
	% Grupy	0,00	0,00	50,00	50,00	100,00
Ogłoszenia w telewizji lokalnej	Liczba	0	0	0	1	1
	% Grupy	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00
Ogłoszenia internetowe	Liczba	3	10	21	4	38
	% Grupy	7,89	26,32	55,26	10,53	100,00
Inne	Liczba	1	1	4	1	7
	% Grupy	14,29	14,29	57,14	14,29	100,00

Chi² (3) = 20,47 p = 0,00, test istotny przy p<0,05



Wykres 7. Źródła informacji dotyczących korepetycji w Sierpcu

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 41).

Pozostałe, równie popularne źródła pozyskiwania informacji to: ogłoszenia internetowe (19,44%) oraz ogłoszenia w telewizji lokalnej (5,56%). Najmniejszą popularnością okazały się ogłoszenia prasowe (2,78%) oraz ogłoszenia inne (2,78%). Natomiast żaden z badanych uczniów nie korzystał z ogłoszeń radiowych (0,0%) jako źródła informacji o korepetycjach.

Osoby udzielające korepetycji

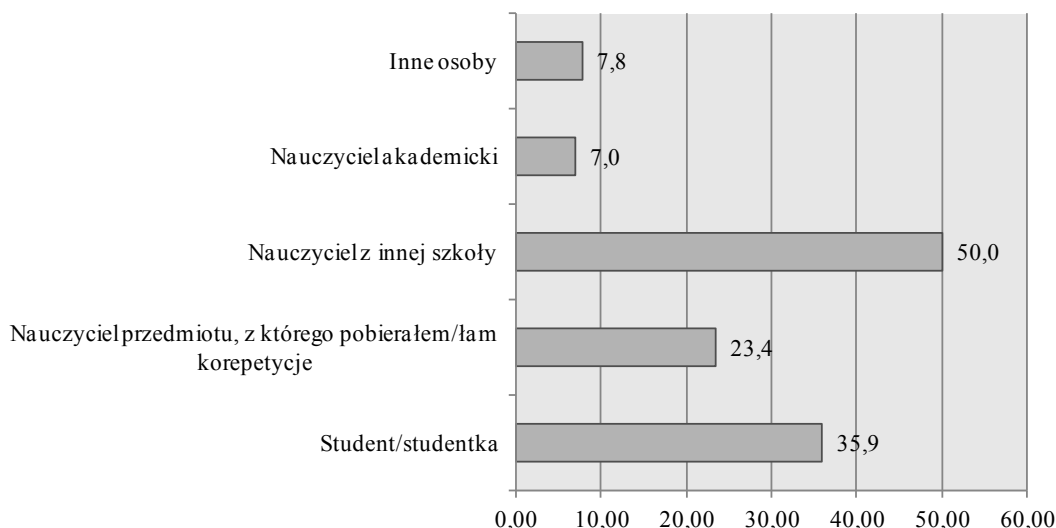
Wykresy 8 i 9 kim byli korepetytorzy ankietowanych uczniów. Badania wskazują, że najczęściej w roli korepetytorów występują nauczyciele z innej szkoły.

Połowa respondentów wskazała nauczycieli z innej szkoły. Okazuje się, że 23,4% badanych pobierało

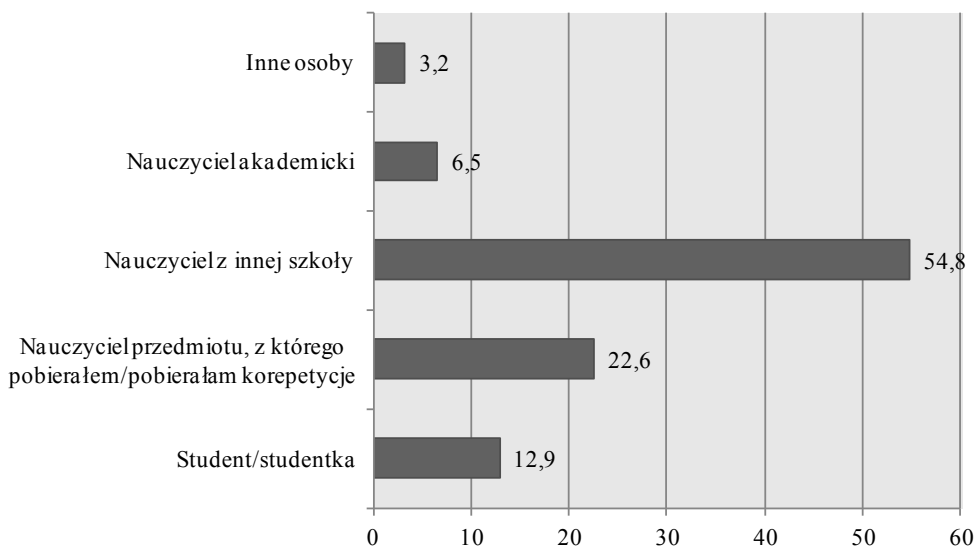
korepetycje u swoich nauczycieli. Drugą pod względem liczby wskazań grupę korepetytorów stanowią studenci (35,9%). Niestety duży odsetek nauczycieli przedmiotu lub nauczycieli z innej szkoły i nauczycieli akademickich jako korepetytorów to negatywny aspekt zjawiska korepetycji. Popularność studentów jako korepetytorów może świadczyć o tym, że duży odsetek badanych szukał tańszych form korepetycji indywidualnych. Lekcje udzielane przez studentów są często o połowę tańsze od tych udzielanych przez nauczycieli.

Podobnie sytuacja wyglądała w wybranych szkołach średnich w Sierpcu. Najczęściej korepetytorami ankietowanych byli nauczyciele z innej szkoły (54,8%).

Niespełna ¼ respondentów korzystała z korepetycji u swojego nauczyciela (22,6%). Pozostałe



Wykres 8. Osoby udzielające korepetycji uczniom szkół średnich w Płocku



Wykres 9. Osoby które udzielają korepetycji uczniom szkół średnich w Sierpcu

Źródło: Opracowano na podstawie danych z pracy licencjackiej (Wiśniewski 2014, s. 42).

grupy osób nie cieszyły się już tak dużym zainteresowaniem. Z pomocy oferowanej przed studenta/studentki korzystało (12,9%), nauczyciela akademickiego (6,5%) oraz innej osoby zaledwie (3,2%) uczniów.

Zdaniem E. Putkiewicz korepetycje udzielane przez nauczycieli sprzyjają rozwojowi korupcji. Prywatne lekcje pobierane u nauczycieli i pracowników uczelni wynikają z pewnej tradycji, która nakazuje tworzenie kontaktów, układów, neutralnej życzliwości i korzystnej atmosfery, na razie bez oczekiwania ewidentnych zachowań korupcyjnych (Szewczyk-Jarocka, Nowacka, 2012).

Zakończenie

Rozkwit osobliwego zjawiska korepetycji związany jest masą czynników: kulturowych, pedagogicznych i ekonomicznych. Skutki korepetycji mogą mieć zarówno charakter pozytywny, np. indywidualne podejście korepetytora do ucznia, poznanie jego możliwości oraz lepsze przyswajanie materiału przez ucznia. Jak i negatywny tzn. rozwarstwienie społeczeństwa, nierówny dostęp do edukacji i w związku z tym mniejsze szanse na rynku pracy.

Z przeprowadzonej analizy porównawczej badań, które miały miejsce w wybranych płockich i sierpeckich szkołach średnich wynika, że ponad połowa uczniów szkół średnich uczęszczała na odpłatne lekcje. Respondenci najczęściej wskazywali dwa główne powody korzystania z korepetycji: problemy ze zrozumieniem pewnej partii materiału oraz chęć lepszego przygotowania się do egzaminu maturalnego.

Badana zbiorowość nie jest reprezentatywna dla ogółu polskich szkół. Jednak pewne wnioski można odnieść do całej populacji.

Literatura:

1. Bray M. (2012), *Korepetycje – cień rzucany przez szkoły*. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
2. Długosz P. (2012), *Korepetycje maturzystów po graniczą w latach 2008-2011*. Kultura i Edukacja, nr 2 (88), s. 88-106.
3. Kupisiewicz C. (2000), *Dydaktyka ogólna*. Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa.
4. Nowacka A., Szewczyk-Jarocka M. (2011), *Korepetycje jako szara strefa edukacji we współczesnej gospodarce otwartej – badania własne*, W: J. Grzywacz, S. Kowalski (red.), *Przedsiębiorstwo w otoczeniu gospodarczym. Przestępczość gospodarcza*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock, s. 473-483.
5. Putkiewicz E. (2005), *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Analizy i Opinie, Instytut Spraw Publicznych, nr (56) 12.
6. Putkiewicz E. (2005), *Korepetycje - szara strefa edukacji*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
7. Szewczyk-Jarocka M., Nowacka A. (2012), *Korepetycje – współczesny problem szkolnictwa średniego w Polsce*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.
8. Wiśniewski M. (2014), *Korepetycje jako szara strefa edukacji na przykładzie Zespołu Szkół Nr 1 w Sierpcu*. Praca licencjacka, PWSZ, Płock.

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE I EDUKACYJNE DZIECI Z RODZIN WIELOPROBLEMOWYCH

PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION AMONG CHILDREN FROM MULTI-PROBLEM FAMILIES

Marzena Ruszkowska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Pedagogiki

Ruszkowska M. (2016), *Trudności wychowawcze i edukacyjne dzieci z rodzin wieloproblemowych*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 56-61.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Rodzina jest swoistym środowiskiem wychowawczym, składającym się z szeregu elementów, w którym najważniejszym są: interakcje zachodzące między poszczególnymi członkami rodziny, co ma ogromny wpływ na formowanie osobowości dzieci i młodzieży. Połączenie różnego rodzaju niewydolności ze strony rodziców, brak podstawowych umiejętności opiekuńczo – wychowawczych powoduje niejednokrotnie nawarstwianie się problemów związanych z wychowaniem potomstwa. Istotna wydaje się więc kwestia pojawiających się trudności dydaktycznych i wychowawczych u dzieci z rodzin wieloproblemowych. Badania dla potrzeb publikacji przeprowadzono w 28 rodzinach zamieszkujących tereny wiejskie powiatu bialskiego. Analizą objęto sytuację szkolną i wychowawczą 13 chłopców i 15 dziewcząt w wieku 7-18 lat. Artykuł zawiera omówienie wyników badań przeprowadzonych jesienią 2014 roku.

Słowa kluczowe: rodzina wieloproblemowa, trudności wychowawcze, trudności edukacyjne

Summary

The family is a kind of educational environment, consisting of a number of elements, in which the most important are the interactions between different members of the family as they have a huge impact on the formation of children and adolescents' personalities. The combination of different types of failure on the part of parents, lack of basic educational and upbringing skills - will often cause build-up problems in raising children. Therefore, the issue of the difficulties in education and upbringing of children from multi- problem families seems important. The research included in the publication was carried out in 28 families living in rural areas of Biała Podlaska administrative district. The analysis concerns school and educational situations of 13 boys and 15 girls aged 7-18 years. The article finishes with a discussion of the results of the survey conducted in the autumn of 2014.

Keywords: multi-problem families, upbringing problems, education problems

Tabele: 2

Ryciny: 1

Literatura: 17

Otrzymano: 12.01.2016

Zaakceptowano: 24.02.2016

Wstęp

Rodzina uważana jest za najbliższe człowiekowi, naturalne środowisko życia, rozwoju i wychowania dziecka. Od samego początku czyli już od narodzin małego człowieka, rodzina ma do spełnienia wiele zadań, wśród których możemy wyróżnić, m.in.: zadania opiekuńczo – wychowawcze, socjalizacyjne, materialno - ekonomiczne i inne. Na funkcję opiekuńczo – wychowawczą,łoży się m. in.: organizacja czasu wolnego, nauka samoobsługi, zaspokojenie potrzeb psychicznych i społecznych poszczególnych członków rodziny. Zadania socjalizacyjne realizowane są poprzez przekaz stylu życia społecznego młodemu pokoleniu i wprowadzenie dziecka w świat kultury danego społeczeństwa. Z kolei zadania ekonomiczne pole-

gają na zabezpieczeniu sfery materialnej i mieszkaniowej.

Określenie pojęcia „rodzina”, mimo jej oczywistych funkcji i zadań nie jest wcale takie proste. Z terminem tym spotykamy się bowiem zarówno w języku potocznym, gdzie rodzina to nic innego jak para małżeńska posiadająca potomstwo, jak również na gruncie wielu dyscyplin naukowych, m.in.: w socjologii, psychologii, teologii, prawie, pedagogice.

Według pedagogów, rodzina jest swoistym środowiskiem wychowawczym (Jundziłł 1983, Kornas-Biela 2001, Winiarski 1999) składającym się z szeregu elementów, w którym najważniejszymi są: interakcje zachodzące między poszczególnymi członkami rodziny, co ma ogromny wpływ na formowanie osobowości dzieci i młodzieży. Rodzice

Adres korespondencyjny: Marzena Ruszkowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Pedagogiki, ul. Siderska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: r-ska.marzena@wp.pl, tel.: 83 344 99 11

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

połączeni są ze swoimi dziećmi określonymi stosunkami wzajemnymi i relacjami, zajmują określone pozycje i role przy realizacji norm, wartości, które uznają za słuszne, posługują się przy tym różnymi metodami i technikami wychowawczymi.

W sytuacji gdy rodzice nie radzą sobie z wypełnianiem przypisanych im zadań mogą być wspierani przez różnorodne instytucje pomocy społecznej. Rodziny te określa się mianem rodzin dysfunkcyjnych (Smolińska – Theiss 2006); problemowych (Marynowicz-Hetka 1987, Wódz 1998); rodzin ryzyka (Kantowicz 2001, Kawula 2003). W sytuacji gdy rodzina boryka się z kilkoma trudnościami pojawia się określenie rodzina wieloproblemowa. Pojęcie „rodziny z wieloma problemami” wprowadza w swoich badaniach I. Krasiejko, podkreślając tym samym podmiotowość rodziny i oddzielając problem od człowieka (Krasiejko 2010, s.11-12).

Za rodziny wieloproblemowe można uznać takie, w których objawy niewydolności obejmują wiele ważnych funkcji (Wódz 1998, s.167). W rodzinach tych najczęściej pojawiają się, takie problemy jak: problemy opiekuńczo-wychowawcze, bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm bądź nadużywanie alkoholu, przemoc, długotrwała choroba lub niepełnosprawność (Krasiejko 2010, s. 15).

Połączenie różnego rodzaju niewydolności ze strony rodziców, brak podstawowych umiejętności opiekuńczo-wychowawczych powoduje niejednokrotnie nawarstwianie się problemów związanych z wychowaniem potomstwa. Istotna wydaje się więc kwestia pojawiających się trudności wychowawczych i edukacyjnych u dzieci z rodzin wieloproblemowych, w których obok problemów dnia codziennego gromadzą się liczne zjawiska dysfunkcyjne. Ważne jest też określenie czy zjawiska te mają wpływ na pojawianie się tych trudności.

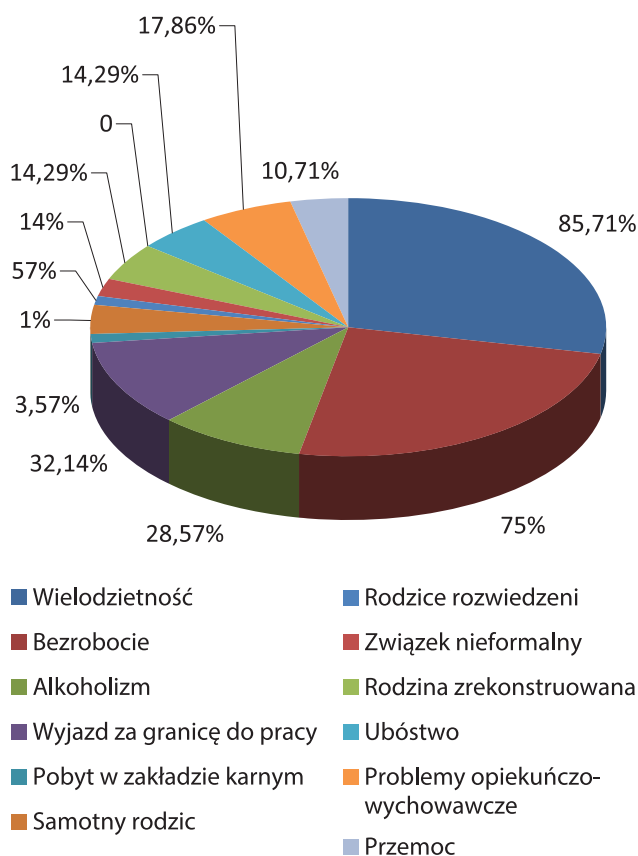
Teren badań i próba badawcza

Badania dla potrzeb niniejszej publikacji przeprowadzono w 28 rodzinach zamieszkujących tereny wiejskie powiatu bialskiego, będącego częścią województwa lubelskiego. Zrealizowano je jesienią 2014 roku wykorzystując jako narzędzie badawcze zmodyfikowany przez autorkę kwestionariusz wywiadu w środowisku rodzinnym A. Kelma (Kelm 2000, s.76-77). W badaniach wzięły udział tylko matki (ponieważ chętniej udzielały odpowiedzi), aczkolwiek w kwestionariuszu umieszczone zostały też pytania dotyczące ojców (pytania o wiek ojców, ich wykształcenie). Analizą objęto sytuację szkolną i wychowawczą 13 chłopców i 15 dziewcząt w wieku 7-18 lat, będących członkami rodzin respondentek. Z każdej rodziny wybrano tylko po jednym dziecku, będącym reprezentantem wskazanej kategorii wiekowej, chodziło bowiem o analizę sytuacji dziecka objętego obowiązkiem szkolnym. Nie analizowano sytuacji dzieci poniżej 7 r.ż., ani osób pełnoletnich. Pytania skierowane do matek poruszały kwestie związane z pojawiającymi się u dzie-

ci trudnościami edukacyjnymi i wychowawczymi. Analizom poddano takie korelaty jak: rodzaje problemów występujących w rodzinie, wykształcenie rodziców, sytuacja materialna rodziny, płeć i wiek dziecka. Celem badań było uzyskanie informacji na temat rodzajów pojawiających się trudności wychowawczych i edukacyjnych u dzieci wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych oraz określenie, które z w/w korelatów mają istotny wpływ na występowanie owych trudności.

W przeprowadzeniu wywiadów z respondentkami natrafiono na liczne trudności, tj. odmowa wzięcia udziału w wywiadzie, umawianie się i celowa, przedłużająca się nieobecność w tym czasie w domu, odsyłanie na termin późniejszy, niechętnie udzielanie odpowiedzi. Ponadto bardzo trudno dotrzeć do rodzin wieloproblemowych, nie ujmuje się ich bowiem w żadnych statystykach. Z w/w względów grupa badawcza jest niezbyt liczna.

Matki z rodzin, w których przeprowadzono badania wskazywały takie problemy jak: bezrobocie, ubóstwo, wielodzietność, uzależnienie od alkoholu, niepełność rodziny i inne. Dokładne zestawienie wymienianych problemów obrazuje poniższy wykres.



Wykres 1. Rodzaje problemów występujących w badanych rodzinach

Uwaga: Wyniki się nie sumują, bowiem respondentki mogły wskazywać więcej jak jeden problem, procent wyliczono dla N=28, czyli dla 28 badanych kobiet.

Z wykresu wynika, iż pojawiające się w badanych rodzinach problemy nie występowały pojedynczo, bowiem wyniki się nie sumują. W każdej analizowanej rodzinie sytuacje problemowe łączyły się. Najczęstsze zestawienie to wielodzietność i bezrobocie, na co wskazuje rozłożenie procentowe częstotliwości występowania tych dwóch zjawisk. Prawie 86% badanych rodzin stanowiły rodziny wielodzietne, zaś 75% to rodziny dotknięte problemem bezrobocia. Duża grupa rodziców (ponad 32%) wyjeżdża na krótsze bądź dłuższe okresy do pracy poza granice kraju (dzieci w tym czasie pozostają pod opieką drugiego rodzica bądź dziadków). Prawie 1/3 rodziców nadużywa alkoholu, a niemal w 1/5 zanotowano problemy opiekuńczo-wychowawcze. Kilka z badanych rodzin boryka się z problemem ubóstwa, przemocy czy samotnego rodzicielstwa.

Do ważnych czynników społeczno-demograficznych zalicza się wykształcenie rodziców, tym bardziej że jest ono zazwyczaj wyznacznikiem pozycji społeczno – ekonomicznej rodziny, mającym bezpośredni wpływ na życie rodzinne. Najliczniejszą grupę zarówno wśród matek, jak i ojców stanowiły osoby posiadające wykształcenie podstawowe (prawie 47%). Pozostałe 53% stanowili w porównywalnym wymiarze rodzice z wykształceniem zawodowym i średnim. Wśród rodziców nie było osób posiadających wykształcenie wyższe. Z poziomem wykształcenia związana była zazwyczaj niska świadomość pedagogiczna. Sytuacja materialna przez większość badanych matek postrzegana jest jako zła, tylko w kilku przypadkach jako przeciętna (przy czym była to ocena subiektywna respondentek).

Istotne znaczenie przy analizie pojawiających się trudności dydaktyczno-wychowawczych ma płeć i wiek dziecka, którego sytuacja opiekuńczo-wychowawcza w rodzinie była uwzględniona w badaniach. Dane dotyczące wieku oraz płci dzieci respondentek poddanych analizie zawiera tabela 1.

Dzieci respondentek można podzielić na grupy wiekowe odpowiadające ich sytuacji szkolnej, a mianowicie: edukacja wczesnoszkolna, grupa szkolna (IV-VI klasa), gimnazjum i szkoła średnia. Najliczniej reprezentowana (39,2%) jest grupa najmłodszych (uczniowie klas I-III szkoły podstawowej). Również dość liczną grupę stanowią gimnazjaliści (32,1%).

Trudności wychowawcze w rodzinach wieloprogowych i ich korelaty

Trudności wychowawcze to wrodzona lub nabyta struktura zachowania jednostki, zwłaszcza dzieci i młodzieży, ukształtowana pod wpływem środowiska społecznego, objawiająca się w zachowaniach odbiegających od przyjętych norm i wzorów zachowań zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej jednostki (Cudak 2008, s.818). Według M. Łobockiego dziecko „trudne” sprawia innym różnego rodzaju problemy natury wychowawczej, jak również nie radzi sobie z samym sobą i z otoczeniem, do którego nie jest zdolne się przystosować (Łobocki 2004, s.182).

Rodzina, w której skumulowane są różnego rodzaju trudności, nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi dziecka, które zazwyczaj będąc pod wpływem środowiska, w jakim przyszło mu dorastać również reaguje w sposób, który trudno uznać za zgodny z przyjętymi normami. Oczywiście rodzaje pojawiających się problemów wychowawczych uzależnione są od wielu czynników, przede wszystkim jednak warunkowane są płcią i wiekiem dziecka. Poniżej w tabeli 2 pokazane są zależności pomiędzy problemami wychowawczymi a płcią dziecka.

Najczęściej wskazywanymi przez matki niewłaściwymi zachowaniami dzieci są: ucieczki z domu (ponad 30% badanych dzieci) oraz zachowania agresywne (ponad 20% dzieci respondentek).

U chłopców widoczny jest dosyć szeroki wachlarz pojawiających się aktywności nieakceptowanych społecznie. Niektóre zachowania, tj.: niewykonywanie poleceń nauczyciela, lekceważenie i obrażanie go, kłamstwa, kradzieże, przeszkadzanie w lekcji, nieposłuszeństwo, spożywanie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie narkotyków, konflikty z prawem charakterystyczne są tylko w grupie płci męskiej. Natomiast u dziewcząt zaobserwowano jedynie nieumiejętność funkcjonowania w grupie, która nie pojawiła się u chłopców. Nieco więcej dziewcząt wybiera niewłaściwe towarzystwo, np. osób uzależnionych, skonfliktowanych z prawem. W porównywalnym wymiarze w obu grupach występują: zachowania agresywne, wulgaryzmy, ucieczki z domu bądź ze szkoły.

Z kolei zależności pomiędzy wiekiem dziecka, a sprawianymi przez nie problemami były następujące: dziewczęta do lat 12 nie przejawiają trudności wychowawczych, u chłopców ta granica jest nieco

Tabela 1. Płeć i wiek dziecka

Wiek dzieci	Płeć dziecka				Razem	
	Kobieta		Mężczyzna		N	%
	N	%	N	%		
7 – 9 lat	6	40,0	5	38,46	11	39,29
10 – 12 lat	3	20,0	2	15,38	5	17,86
13 – 15 lat	4	26,67	5	38,46	9	32,14
16 – 18 lat	2	13,33	1	7,69	3	10,71
Łącznie	15	100,00	13	100,00	28	100,00

Tabela 2. Trudności wychowawcze a płeć dziecka

Rodzaj problemu wychowawczego	Dziewczęta	Chłopcy	Łącznie
Niewykonywanie poleceń nauczyciela	0,00%	23,08%	10,71%
Niewłaściwe towarzystwo	13,33%	7,69%	10,71%
Uciezki z domu bądź ze szkoły	33,33%	30,77%	32,14%
Lekceważenie nauczyciela	0,00%	23,08%	10,71%
Zachowania agresywne	20,0%	23,08%	21,43%
Obrażanie nauczyciela	0,00%	7,69%	3,57%
Wulgaryzmy	13,33%	15,38%	14,29%
Kłamstwa	0,00%	7,69%	3,57%
Kradzieże	0,00%	15,38%	7,14%
Przeszkadzanie w lekcji	0,00%	7,69%	3,57%
Nieposłuszeństwo	0,00%	15,38%	7,14%
Spożywanie alkoholu	0,00%	7,69%	3,57%
Palenie papierosów	0,00%	7,69%	3,57%
Zażywanie narkotyków	0,00%	7,69%	3,57%
Konflikty z prawem	0,00%	7,69%	3,57%
Nieumiejętność funkcjonowania w grupie	13,33%	0,00%	7,14%

Wyniki się nie sumują, bowiem matki wskazywać mogły różnego rodzaju trudności sprawiane przez dziecko, procent wyliczano dla N1=15, N2=13, N3=28.

niższa bowiem odnotowano przypadki, w których 11 latkowie sprawiali już pewnego rodzaju problemy wychowawcze.

W grupie dzieci młodszych (poniżej 12 r.ż.) trudności wychowawcze jeśli się pojawiały, to były one dodatkowo warunkowane rodzajami problemów występujących w rodzinach i dotyczyły - rodzin dotkniętych problemem alkoholizmu i bezrobocia. Stwierdzono również zależność z wykształceniem rodziców (tylko w przypadku dziewcząt sprawiających trudności wychowawcze - opiekunowie posiadali wykształcenie podstawowe), zaś w przypadku chłopców zaobserwowano niewłaściwe zachowania na skutek braku kontaktu z ojcem (rodzina rozwiedziona). W grupie dzieci starszych (gimnazjaliści i uczniowie szkół średnich) tylko jeden z chłopców nie sprawia żadnych problemów wychowawczych.

Czynnikami warunkującym pojawiające się trudności wychowawcze są oczywiście problemy wymieniane w rodzinie, które spowodowały, że zaklasyfikowano je do rodzin wieloprotymowych. Szerokie spektrum trudności wychowawczych z dzieckiem odnotowano szczególnie w rodzinach uzależnionych od alkoholu, z zaobserwowaną przemocą w rodzinie, również w niektórych rodzinach rozłączonych, w sytuacji gdy oboje rodzice wyjeżdżają, a opiekę nad dzieckiem sprawują, np. dziadkowie. W wymienionych rodzinach pojawiało się tych trudności najwięcej i były one najbardziej dokuczliwe nie tylko dla dziecka, ale też dla jego otoczenia. Do zachowań tych należą: spożywanie alkoholu, zachowania agresywne, szukanie niewłaściwego towarzystwa, kradzieże, konflikty z prawem.

W dwóch rodzinach, jednej z dziewcząt i jednego z chłopców istotny wpływ na pojawiające się problemy ma również brak wykształcenia rodziców

(chodzi o wykształcenie podstawowe). W rodzinach tych dzieci nadużywają wulgaryzmów.

Na podstawie analiz wyników badań wśród czynników warunkujących pojawianie się trudności wychowawczych można wymienić:

- czynniki wewnątrzrodzinne (patologie w rodzinie, brak wiedzy psychologiczno-pedagogicznej rodziców, niewłaściwy system kar i nagród¹, brak umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, rozbicie rodziny, brak umiejętności zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, brak prawidłowych wzorców);
- czynniki tkwiące w samym dziecku (wiek, płeć, pewne cechy charakteru, tj. agresywność, bierność, nieśmiałość, nadpobudliwość i in.);
- wpływ środowiska i grup rówieśniczych (np. patologia w sąsiedztwie, brak akceptacji w grupie rówieśniczej).

Sytuacja edukacyjna dzieci w rodzinach wieloprotymowych

Obok trudności wychowawczych wymienić można trudności dydaktyczne (trudności w uczeniu się), które można rozumieć jako niemożność osiągnięcia powodzenia w nauce pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych (Dąbrowska-Jabłońska 2005, s. 816). Czasami używa się określenia zaburzenia

¹ Na podstawie badań w tej samej grupie powstał artykuł: *System nagród i kar w rodzinach wieloprotymowych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 2015, nr 3, s. 51-55, stwierdzono w nim m.in., iż rodzaj stosowanych kar i nagród koreluje z problemami jakie dotyczą rodziny, zaobserwowano brak systemu nagradzania, nieadekwatność kar w stosunku do przewinienia co może mieć wpływ na pojawianie się trudności natury wychowawczej.

w uczeniu się dotyczącego funkcjonowania dziecka w szkole, w sytuacji gdy jego postępy w nauce szkolnej pozostają na poziomie niższym niż oczekiwane ze względu na wiek dziecka, wynik pomiaru inteligencji i poziom edukacji (Bogdanowicz 1996, s. 13-23). Zjawisko trudności szkolnych jest niezwykle istotne bowiem, jak pisze W. Pilecka mogą rzutować na dalsze życie człowieka przyczyniając się, np. do niewłaściwej adaptacji społeczno-zawodowej (Pilecka 2005).

Zaburzenia edukacyjne, które stwierdzono w badanych rodzinach wieloprotblemowych to zjawisko drugorocznosci, wynikające głównie z takich czynników jak:

- zaniedbywanie dziecka i jego potrzeb, w tym również edukacyjnych (nieinteresowanie się jego sytuacją szkolną, brak czasu dla dziecka);
- czynniki tkwiące w dziecku, tj. brak chęci do nauki, brak motywacji, brak koncentracji uwagi, słaba pamięć, niepełnosprawność, specyficzne trudności edukacyjne: dysleksja, dysgrafia, niska samoocena i brak wiary we własne możliwości;
- sytuacja rodzinna (wielość problemów, złożoność problemów, brak wykształcenia rodziców, brak świadomości pedagogicznej);
- czynniki środowiskowe (rodzina uboga – brak podstawowych podręczników i przyborów szkolnych, brak warunków do nauki, dziecko jest chorowite i często opuszcza lekcje, bowiem rodziców nie stać na właściwe leczenie).

Jeśli chodzi o drugorocznosc stwierdzono, iż zjawisko to czterokrotnie częściej występowało u chłopców, jak u dziewcząt. Zaobserwowano ją w przedziale wiekowym 13-17 lat. Trudności edukacyjne warunkowane są więc przede wszystkim płcią dziecka (częściej pojawiają się u chłopców) oraz jego wiekiem (bardziej narażone są dzieci starsze, szczególnie w okresie gimnazjalnym, gdzie dodatkowo występują znacznie częściej trudności wychowawcze mogące rzutować na efektywność uczenia się).

Wszelkie trudności edukacyjne powinny być jak najwcześniej poprawnie zdiagnozowane, w celu podjęcia działań naprawczych. W badanych rodzinach trudności edukacyjne zsuwane są na plan dalszy, w pierwszej kolejności dostrzega się niewłaściwe zachowania ucznia. Dzieci będące „podmiotem” analiz żyją nie tylko w trudnych ekonomicznie warunkach, ale też doświadczają licznych zaniedbań. Ich sytuacja edukacyjna jest niezwykle skomplikowana bowiem nie mogą liczyć na dostateczną pomoc i wsparcie we własnej rodzinie. Niestety w większości z opisanych przypadków rodziny nie korzystają także z pomocy specjalistów, często nie chcąc by ktokolwiek ingerował w ich sytuację rodzinną, wolą bagatelizować problemy lub po prostu ich nie dostrzegać. Prawie 1/3 rodziców nie utrzymuje kontaktów ze szkołą (chyba, że są do tego zmuszeni, np. wezwaniem przez wychowawcę czy dyrektora szkoły).

Jedynie w 10 z badanych rodzin wieloprotblemowych (nieco ponad 35%) nie stwierdzono żadnych trudności z dzieckiem, przy czym podkreślić należy, że dotyczyło to rodzin wychowujących dzieci pomiędzy 7 a 11 rokiem życia, a wśród wymienianych problemów rodzinnych nie pojawiło się uzależnienie od alkoholu czy innych używek, nie zaobserwowano też zjawiska przemocy.

Wnioski

Zdrowo funkcjonujący system rodzinny ważny jest szczególnie z punktu widzenia rozwoju poszczególnych jego członków, bowiem dziecko przenosi wzorce funkcjonowania z rodziny pochodzenia w przyszłą rodzinę, tzw. wtórną, którą samo kiedyś stworzy. Młode pokolenie, wychowane w rodzinie dysfunkcyjnej (patologicznej, wieloprotblemowej) nabyte doświadczenia rodzinne transponuje w przyszłość, kreując kształt własnej rodziny na podstawie wcześniejszych zaburzonych doświadczeń. Bardzo istotna w próbie przezwyciężania trudności dydaktyczno-wychowawczych jest rola rodzica i jego świadomość, że te problemy rzutują na przyszłość ich dziecka.

Chcąc zmierzyć się z w/w trudnościami wymagane jest spełnienie kilku ważnych warunków, tj.:

- poświęcanie dziecku swojej uwagi i czasu (co niestety w większości badanych rodzin jest bagatelizowane);
- aktywna współpraca ze środowiskiem szkolnym (w kilku rodzinach respondentów w ogóle nie występowała);
- kontakt ze specjalistami w celu uświadomienia istoty trudności i ich przyczyn (większość rodzin nie utrzymuje kontaktu z pedagogiem czy psychologiem);
- umiejętności psychopedagogiczne rodziców (żaden z badanych rodziców takich nie posiadał), wskazane jest korzystanie z zajęć, np. w „Szkoła dla Rodziców”;
- ograniczenie patologii w rodzinie (szczególnie nadużywania alkoholu i zachowań agresywnych).

Artykuł nie wyczerpuje problematyki rodzin wieloprotblemowych i ich potomstwa. Wskazuje natomiast na konieczność prowadzenia dalszych badań i analiz w tym środowisku.

Literatura:

1. Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja, miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. Psychologia Wychowawcza, nr 1, s. 13-23.
2. Cudak S. (2005), *Trudności wychowawcze*, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 818-822.
3. Dąbrowska-Jabłońska I. (2005), *Trudności w uczeniu się*, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pe-*

- dagogiczna XXI wieku*. t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 816-818.
4. Jundził I.(1983), *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*. WSiP, Warszawa.
 5. E. Kantowicz (2001), *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
 6. Kawula S.(2003), *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinnych i małżeńskich*. Wyd. Adiaphora, Olsztyn.
 7. Kelm A.(2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
 8. Kornas-Biela D. (2001), *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*. KUL, Lublin.
 9. Krasiejko I. (2010), *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w pracy socjalnej*. Wyd. „Śląsk”, Katowice.
 10. Łobocki M. (2004), *Wybrane problemy wychowawcze nadal aktualne*. UMCS, Lublin.
 11. Maciaszkowa J.(1991), *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. WSiP, Warszawa.
 12. Marynowicz-Hetka E. (1987), *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
 13. Pilecka W. (2005), *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań.
 14. Ruszkowska M. (2015), *System nagród i kar w rodzinach wieloproblemowych*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 3, s. 51-55.
 15. Smolińska-Theiss B. (2006), *Rodzina dysfunkcyjna*, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 330-332.
 16. Winiarski M.(1999), *Rodzina – ujęcie genetyczno-funkcjonalne*, W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 240-242.
 17. Wódz K. (1998), *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.

ZNACZENIE INSTYTUCJI RODZINY W ŻYCIU OSÓB ODBYWAJĄCYCH KARĘ POZBAWIENIA WOLNOŚCI W ŚWIELE STANU BADAŃ SOCJOLOGICZNYCH

SIGNIFICANCE OF THE FAMILY INSTITUTION IN THE LIVES OF PERSONS SENTENCED TO TERMS OF IMPRISONMENT IN THE LIGHT OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

Paulina Wolińska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wolińska P. (2016), *Znaczenie instytucji rodziny w życiu osób odbywających karę pozbawienia wolności w świetle stanu badań socjologicznych*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 62-68.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie roli, jaką odgrywa instytucja rodziny w życiu skazanych na karę pozbawienia wolności. Uwaga zostanie skoncentrowana na wpływie środowiska rodzinnego na zachowanie i postępowanie skazanego w okresie „przedwzięnnym”, „wzięnnym” i „powięnnym”. W opracowaniu została podjęta próba wyłonienia fundamentalnej wartości w życiu więźniów, jaką jest instytucja rodziny. Niniejszy artykuł został opracowany przy pomocy metody: analityczno-syntetycznej. W opracowaniu przyjęta została perspektywa psychospołeczna, która odnosi się do rozważania kategorii aksjologicznej omawianej grupy społecznej, a także z punktu widzenia badacza. Z przeprowadzonych analiz wynika, że rodzina odgrywa zasadniczą rolę w życiu skazanych, aczkolwiek zdarzają się sytuacje, że bywa inaczej. Utrzymywanie więzi rodzinnych daje skazanym poczucie, że mają do kogo wracać po odbyciu kary pozbawienia wolności.

Słowa kluczowe: więźniowie, rodzina, funkcje rodziny, więzi rodzinne, okres „przedwzięnnym”, okres „wzięnnym”, okres „powięnnym”

Summary

The objective of this article is to present the role played by the institution of a family in the lives of persons sentenced to terms of imprisonment. The focus will be placed on the impact of family environment on the behaviour and actions of the convict in the “pre-prison”, “prison” and “post-prison” periods. An attempt was made to identify the fundamental value of the institution of a family in prisoners’ lives. The following article takes advantage of the analytical-synthetic method. The psycho-social perspective has been accepted within the discussion which refers to considering the axiological category of this particular social group as well as the researcher’s perspective. The conducted analysis revealed that family plays a crucial role in the convicts’ lives; however, there are certain situations which prove otherwise. Maintaining family ties gives convicts a sense that there is someone to whom they may return after they have served their sentence.

Keywords: prisoners, family, family functions, family ties, “pre-prison period”, “prison” period, “post-prison” periods

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 18

Otrzymano: 13.11.2015

Zaakceptowano: 07.03.2016

Rodzina należy do środowiska, które daje jednostce możliwość wszechstronnego rozwoju, zaspokajania różnorodnych potrzeb, a także wprowadzania go w świat wartości i norm społecznych. Utożsamiając się z nią, człowiek przejmując i staje się współtwórcą prezentowanych w rodzinie poglądów, postaw, wzorów zachowań i postępowania. Jednostka w trudnych, kryzysowych momentach często szuka kontaktu i wsparcia u boku najbliższych. Rodzina jest składową, gdzie uzyskuje się poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, przynależności oraz nadaje

sens życia. Osoba pozbawiona wolności ma ograniczone kontakty z rodziną, a poziom wsparcia wówczas maleje. Dlatego też zasadniczą rolę odgrywają odpowiednie programy terapeutyczne, które mają na celu przygotowanie do readaptacji, a także umożliwienie kontaktu z rodziną, przepustki, kontakty korespondencyjne. Rodziny części osób osadzonych w więzieniach są niestety dysfunkcyjne tzn. borykają się z problemami uzależnień oraz niską umiejętnością radzenia sobie w życiu codziennym. Część osób skazanych na karę pozbawienia wolno-

Adres korespondencyjny: Paulina Wolińska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Aleje Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: paulinabobrek@gmail.com, tel.: 81 445 41 01

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

ści pochodzi ze środowisk, w których występuje pokolenie bezrobocia, co sprawia, że nie mają oni społecznych wzorców podejmowania zatrudnienia, zaś praca nie jest cenioną wartością.

Niniejszy artykuł jest prezentacją fragmentu szerszego opracowania¹. Celem publikacji jest prezentacja naczelnej kategorii aksjologicznej polskich więźniów, jaką jest rodzina. Na podstawie zgromadzonych materiałów – rezultatów badań socjologicznych – podjęto próbę wyłonienia fundamentalnej wartości w życiu osób osadzonych, w związku z ich ewentualnym procesem readaptacji społecznej czy funkcjonowaniem w życiu publicznym, po wyjściu na wolność. Artykuł został opracowany przy pomocy metody: analityczno-syntetycznej, analizie poddano system kategorii aksjologicznych osób osadzonych w oparciu o zastane materiały źródłowe, w tym i stan badań socjologicznych. W opracowaniu przyjęta została perspektywa psychospołeczna, odnosząca się do rozważania kategorii aksjologicznych omawianej grupy społecznej, a także z punktu widzenia badacza. Chodzi tu zarówno o ogłód systemu wartości z perspektywy badanych jednostek, ale także ujęcie społeczne, w którym uwidacznia się znaczenie roli wartości grupowych, jako wyznaczników działania szerszych zbiorowości w perspektywie zjawisk i procesów społecznych przemian. W przypadku więźniów owo podejście analityczne jest w szczególności ważne, bowiem pozwala ująć badaną grupę w kategorii zbiorowości, której zachowania są w określonym zakresie determinowane warunkami społecznymi. Ujęcie hierarchii wartości osób pozbawionych wolności z perspektywy ich uczuć, a także doświadczeń życiowych, pozwala na dotarcie do pierwotnych treści preferowanych przez nich kategorii aksjologicznych.

W pierwszej części artykułu zostanie przedstawiona definicja i funkcje rodziny. W dalszej części publikacji będzie zaprezentowana rola więzi rodzinnych w życiu osób osadzonych w zakładach karnych w „przedwięziennym”, „więziennym” oraz „powięziennym” okresie ich życia. Będzie to prezentacja ewolucji wpływu i znaczenia instytucji i więzi rodzinnych w perspektywie dysfunkcji rodziny w życiu wolnego człowieka, roli resocjalizacyjnej rodziny w okresie odbywania kary pozbawienia wolności oraz roli adaptacyjnej do życia w społeczeństwie po opuszczeniu zakładu karnego.

Rozumienie instytucji rodziny i jej funkcje

Punktem wyjścia dla rozważań w niniejszym artykule jest zdefiniowanie terminu „rodzina”. Pospolicie rodzina określana jest mianem podstawowej komórki społeczeństwa. Ciężko wyobrazić sobie życie jakiegoś społeczeństwa, które by nie znało grupy małżeńsko-rodzinnej. Można więc scharakteryzować rodzinę jako grupę złożoną z osób, któ-

re są połączone jednym z dwu typów stosunków społecznych: stosunkiem małżeństwa i stosunkiem rodzice-dzieci. Rodzina jest to więc grupa określana przez trwałe i zalegalizowane stosunki seksualne dwojga osób dających życie swym dzieciom i uzależniających je od siebie w początkowej fazie życia, a jednocześnie przyjmujących na siebie zadanie wprowadzenia ich w życie (Adamski 2002). Zdaniem Leona Dyczewskiego, rodzina jest w życiu ludzkim czymś trwałym, a także koniecznym dla rozwoju poszczególnego człowieka i podtrzymywania gatunku ludzkiego (Dyczewski 2003). Rodzina jest zatem swoistym korelatem życia ludzkiego. Różnorodność wyróżnia spośród innych grup społecznych, a także jest podstawą szczególnej dynamiki przebiegającej w niej komunikacji symbolicznej (Dyczewski 2003). Warto więc zwrócić uwagę, że z jednej strony gwarantuje ona daleko idącą indywidualność i zmienność tych kontaktów, z drugiej zaś bardzo je stabilizuje i nadaje im cechę kontynuacji (Dyczewski 2003).

Pojęciem funkcji rodziny obejmowane są cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna, a także zadania, jakie pełni rodzina na rzecz swych członków, zaspokajając ich potrzeby. Funkcje rodziny można wyprowadzić z dokładnej analizy poszczególnych elementów, które występują w definicji rodziny, ale przede wszystkim da się je wyprowadzić z odwiecznej praktyki życia rodziny, jej działalności oraz zadań, jakie pełni na rzecz swych członków i społeczeństwa. Można wyróżnić dwie grupy funkcji rodziny (Tyszką 1974). Po pierwsze, są to funkcje instytucjonalne, które dotyczą rodziny i małżeństwa jako instytucji społecznych w skład których wchodzi: funkcja prokreacyjna, podtrzymująca ciągłość społeczeństwa, funkcja ekonomiczna, polegająca na dostarczaniu dóbr materialnych rodzinie, funkcja opiekuńcza, zabezpieczająca członków rodziny w określonych sytuacjach życiowych, gdy sami nie są w stanie zaradzić swym potrzebom, funkcja socjalizacyjna, polegająca na wprowadzaniu członków rodziny (poczynając od chwili urodzenia) w życie społeczne i przekazywaniu im wartości kulturowych, funkcja stratyfikacyjna, która gwarantuje członkom rodziny określony status życiowy, wyznaczająca ich przynależność do określonej klasy czy warstwy społecznej, oraz funkcja integracyjna, będąca funkcją społecznej kontroli zachowań poszczególnych członków rodziny, w tym zachowań seksualnych małżonków oraz dorastających dzieci (Adamski 2002). Po drugie, są to funkcje osobowe, dotyczące rodziny jako grupy społecznej, wśród których wyróżniamy trzy tego rodzaju funkcje: małżeńską, zaspokajającą potrzeby życia intymnego małżonków, rodzicielską, która zaspokaja potrzeby uczuciowe rodziców i dzieci, a także braterską, zaspokajającą potrzeby uczuciowe braci i sióstr (Adamski 2002).

Stosunki wewnątrz rodziny wynikają ze wzajemnych postaw, a także sytuacji. Jeśli warunki są korzystne, wówczas utrzymuje się harmonia ro-

¹ Artykuł stanowi fragment mojej nieopublikowanej pracy licencjackiej: *Preferowane wartości polskich więźniów w okresie transformacji systemowej. W świetle stanu badań socjologicznych*, napisana pod kierunkiem ks. dr. hab. Jana Szymczyka, prof. KUL.

dzinna, zaś kiedy powstają scysje, relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny są zaburzone. Właśnie takie relacje, które oparte są na przymusie, pojawiają się w rodzinach wtedy, kiedy jeden z partnerów przebywa w więzieniu. Zaburza to nie tylko harmonię, ale także uniemożliwia właściwy rozwój dziecka (Rembowski 1979).

Okres „przedwiezienny” w życiu skazanych

Środowisko, w jakim człowiek żyje i wychowywał się, zasadniczo wpływa na jego zachowanie i postępowanie w późniejszym, dorosłym życiu. Środowisko rodzinne jest pierwszym i podstawowym środowiskiem wychowawczym w życiu człowieka. To właśnie w nim dochodzi do pierwszych interakcji międzyludzkich oraz pierwszych doświadczeń z dziedziny współżycia społecznego. Stanowi ono podwaliny rozwoju społecznego jednostki, rzutując nieraz w znacznej mierze na całe jego przyszłe życie. Co więcej, przeżycia te mogą być i nierzadko bywają jednym z motywów do aktywności przestępczej. Dotyczy to głównie doświadczeń przemocy rodzinnej.

„Okres przedwiezienny” pokazuje, w jakich warunkach wychowywali się skazani, jaka atmosfera i problemy występowały w ich rodzinach, w jaki sposób postrzegali stosunek rodziców do siebie, a także czy mieli do nich zaufanie. Najkorzystniejsze warunki do prawidłowego rozwoju dziecka zapewnia rodzina pełna – biologiczna. Istnieją również rodziny pełne zrekonstruowane, które powstają w wyniku rozbicia rodziny biologicznej na skutek śmierci jednego z małżonków lub rozwodu (Mazur 2008). Są one przeważnie obciążone licznymi, nie zawsze pozytywnymi doświadczeniami. Niekorzystna sytuacja dla dobra dziecka występuje w rodzinach niepełnych, gdyż cały trud utrzymania i wychowania dziecka spoczywa tylko na jednym z rodziców (Mazur 2008). Dlatego też istotną wagę przywiązuje się w rozważaniach nad zagadnieniem moralnego zaniedbania dzieci i przyczyn przestępczości do struktury rodziny. Warto zwrócić tu uwagę na wyniki badań przeprowadzonych wśród młodocianych i dorosłych po raz pierwszy odbywających karę pozbawienia wolności (Szymanowska 2003). Stwierdzono, że w grupie młodocianych w pełnych biologicznie rodzinach wychowywało się nieco tylko połowa badanych tj. 75,7% (Szymanowska 2003), natomiast pozostali wychowywali się głównie w rodzinach rozbitych tj. niepełnych lub zrekonstruowanych. W 27,6% przypadków wychowaniem badanego zajmowała się wyłącznie matka, w 2,5% ojciec, w 4,3% dziadkowie i w 17,9% dalsza rodzina, rodzina zastępcza lub dom dziecka (Szymanowska 2003).

Należy zwrócić uwagę na rodziny matek samotnych (rozwidzione, opuszczone przez mężów, wdowy), które kochają swe dzieci i chcą je dobrze wychować, ale nie są w stanie do końca stworzyć im odpowiednich warunków wychowawczych.

W sytuacjach występowania pierwszych trudności wychowawczych sprawianych przez nieletniego, matki popełniają wiele błędów wychowawczych, w efekcie czego tracą autorytet i stają się bezradne wobec narastających problemów, jakie sprawiają im nieletni. Fakt braku ojca jest dla kilkunastoletniego chłopca czynnikiem, który pozbawia go wielu przeżyć natury psychicznej, wskazanych, a nawet niezbędnych dla prawidłowego kształtowania się jego osobowości (Mazur 2008). Młody chłopak, który wychowuje się tylko pod opieką matki nie może utożsamiać się z ojcem, brakuje mu odpowiedniego wzorca osobowego, który jest oparty na autorytecie, którym dla dorastającego chłopca jest właśnie ojciec.

O warunkach, jakie instytucja rodziny stwarza dziecku do jego rozwoju, nie decyduje tylko jej skład, ale także sposób jej funkcjonowania i wypełniania przez rodziców ról rodzicielskich. Rodzina w której jedno z rodziców lub rodzeństwo nadużywa alkoholu², dokonuje przestępstw lub jej członkowie pozostają bez pracy nie jest odpowiednim środowiskiem wychowawczym (Szymanowska 2003). Brak kontroli oraz odpowiedniej opieki występuje głównie w rodzinach patologicznych, czego rezultatem często jest zaniedbanie domu, niedożywienie dziecka, brak dbałości o higienę, a także brak kontroli zachowania dziecka. Przeprowadzono wiele badań mających na celu ustalenie ile osób skazanych miało w swych domach rodzinnych rodziców bądź rodzeństwa, które nadużywały alkoholu, stosujących przemoc, karanych sądownie, a także dotkniętych bezrobociem³. Atmosfera środowiska alkoholowego jest przeważnie nerwicogenna, związane są z nią nieporozumienia i kłótnie, przez co

2 Przykładem takiej rodziny jest rodzina Mariusza, w której matka jest alkoholiką, a ojciec kryminalistą. Od trzeciego roku życia wychowywała go babka, gdyż ojciec odbywał karę pozbawienia wolności, a matka po raz kolejny przebywała na leczeniu odwykowym. W wywiadzie z Mariuszem czytamy: „[...] od kiedy pamiętam, to matka zawsze była pijana [...] ojciec siedział w kryminale. Kiedy poszedłem do szkoły, to jak coś kogoś zginęło, od razu byłem podejrzanym, bo przecież syn złodzieja [...] kiedy miałem 14 lat zrobiłem pierwszy włam. Złapali mnie i dostałem poprawczak. Taki miałem mir [...] syn kryminalisty. Wyszedłem i wróciłem do babki. Matka miała już nowego faceta. Ojciec nie wiadomo gdzie [...] za jakiś czas przyszedł dzielnicy i powiedział, że ojciec nie żyje, że zapił się [...]”. (E. Żywucka-Kozłowska, 2008, s. 117).

3 Np. badania przeprowadzone na próbie 200 skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym w Pińczowie i Areszcie Śledczym w Kielcach. Grupę kontrolną liczącą 100 osób stanowiły osoby, które nigdy nie były karane. Z uwagi na fakt, że badani są ludźmi dorosłymi charakterystyka środowiska rodzinnego objęła charakterystykę rodziny pochodzenia i jej funkcjonowanie w okresie dzieciństwa oraz okresie szkolnym osób badanych. Najczęściej w swoich rodzinach skazani spotykali się z nadużywaniem alkoholu przez osoby najbliższe badanemu tj. 65,45% skazani agresywni, 60,16% skazani nieagresywni, około 14,55% badanych w obrębie grupy sprawców agresywnych i 14,06% badanych odnośnie sprawców nieagresywnych miało wśród swych najbliższych osoby, wobec których orzeczona została przez sąd kara pozbawienia wolności. Podlegali oni głównie karze za przestępstwa przeciwko mieniu, przeciwko rodzinie, a także przeciwko życiu i zdrowiu. W znacznej mierze obciążone patologią okazały się rodziny sprawców przestępstw nieagresywnych, co związane jest z występującym w tych rodzinach problemem bezrobocia (19,53%). Warto zwrócić uwagę także na nieznaczny odsetek badanych, którzy podali, że w rodzinach ich występowała przemoc (3,64% sprawcy nieagresywni, 6,25% sprawcy nieagresywni). Przyczyna przemocy było między innymi nadużywanie alkoholu przez ojca. (Mazur 2008).

naruszą równowagę domowników, głównie dzieci, które nie mają poczucia bezpieczeństwa i ogniska domowego, utrzymywane są w ciągłym lęku. Dzieci wychowujące się w takich domach często mają trudności z precyzowaniem własnych dążeń i nie potrafią opanować uczucia gniewu wywołanego trudnościami życiowymi.

Szczególną rolę w kształtowaniu odpowiedniej osobowości dziecka, odgrywają relacje panujące między rodzicami a dzieckiem. Istotnym czynnikiem chroniącym młodego człowieka przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i aspołecznych jest silna, pozytywna więź z rodziną, sposób kontroli zachowań dziecka przez rodziców, a także charakter oddziaływań dyscyplinujących. Zdrowa i prawidłowo funkcjonująca rodzina powinna zaspokajać różnorodne potrzeby dziecka, a mianowicie fizjologiczne i psychiczne (Mazur 2008). Pierwsza grupa potrzeb związana jest ze sferą materialno-bytową rodziny, zaś druga ze sferą więzi uczuciowych (głównie między rodzicem, a dzieckiem), stylem wychowania, który jest przyjęty w danej rodzinie, a także postawami rodzicielskimi (Mazur 2008). Dlatego też im więcej potrzeb nie zostaje zaspokojonych, tym większe prawdopodobieństwo występowania zaburzeń psychicznych, których przejawem może być złość i agresywność, co w konsekwencji może w znaczny sposób przyczynić się do złamania prawa.

Celem wspomnianych badań, przeprowadzonych wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym w Pińczowie i Areszcie Śledczym w Kielcach, było ustalenie, jak skazani postrzegają stosunek rodziców do siebie z okresu, gdy uczęszczali do szkoły, jak również swój stosunek do rodziców (Mazur 2008). Skazani agresywni bardziej pozytywnie oceniali stosunek rodziców do siebie, zwłaszcza matki niż ojca. Zdaniem 75% więźniów agresywnych, rodzice w pełni ich akceptowali, dbali o ich potrzeby, a także starali się chronić przed wszelkimi niedogodnościami losu (Mazur 2008). Zaś 20,27% osadzonych uważało, że rodzice, a przede wszystkim ojciec przejawiali znikome zainteresowanie sprawami respondenta bądź też wcale (Mazur 2008). Biorąc pod uwagę fakt, że znaczny odsetek ojców, zdaniem skazanych agresywnych (65,45%), nadużywało alkoholu i stosowało przemoc wobec rodziny, w tym także wobec respondentów, niewykluczone jest to, że matka starała się wynagrodzić dzieciom doznane krzywdy (Mazur 2008). Stwierdzono, że w 82% skazani agresywni i 84% skazani nieagresywni wykazywali pełne zaufanie do rodziców, aczkolwiek matki cieszyły się znacznie większym zaufaniem (zdaniem 60,5% skazanych agresywnych) oraz (70% zdaniem skazanych nieagresywnych) (Mazur 2008). Za ograniczonym zaufaniem do swych rodziców opowiedziało się 33,82% skazanych agresywnych i 30,88% skazanych nieagresywnych (Mazur 2008). Warto więc zwrócić uwagę, że do zachowań dewiacyjnych często skłania

źle funkcjonująca rodzina, która nie zapewnia podstawowych potrzeb, czyli miłości, bezpieczeństwa oraz afiliacji.

Okres „więzienny” w życiu więźniów

Rodzina, aby trwać, istnieć i rozwijać się, musi posiadać więź. Szczególnym rodzajem więzi społecznej jest więź rodzinna stanowiąca jedną z podstawowych zmiennych procesu resocjalizacji osadzonych. Więzy rodzinna jest z punktu widzenia socjologicznego „związkiem ustanowionym między jednostkami poprzez małżeństwo lub pokrewieństwo (matki, ojcowie, rodzeństwo, potomstwo itd.)” (Giddens 2004, s. 194). Kara pozbawienia wolności nie może odbywać się kosztem zanikania więzi rodzinnej osób osadzonych w więzieniu, gdyż więź leży u podstaw życia tej rodziny, przesądza o jej integracji lub dezintegracji i nierzadko to ona stanowi o możliwości i skuteczności wszelkich oddziaływań penitencjarnych. Rozluźnienie więzi bądź też jej zerwanie stwarza problemy do odnalezienia się w świecie znajdującym się poza murami. Za szczególnie istotne podczas wykonywania kary pozbawienia wolności uznaje się utrzymywanie kontaktów skazanego ze światem poza murami zakładu karnego, a szczególnie z rodziną.

„Okres więzienny” jest najprawdopodobniej najtrudniejszym momentem na utrzymywanie więzi rodzinnych. Jak wykazały badania, bardzo często właśnie podczas odbywania kary pozbawienia wolności dochodzi do ich zerwania. Adaptacja rodziny więźnia do izolacji jednego z jej członków może przybierać różne formy. Polegają one bądź to na podtrzymywaniu związku w całym okresie izolacji na tych samych zasadach, co w okresie „przedwięziennym”, z oczywistym przestawieniem ról w czasie owej separacji tzw. adaptacja pozytywna, bądź na trwałym lub czasowym zerwaniu więzi ze skazanym tzw. adaptacja negatywna (Wisniewska 2008). Jednak zdecydowanie częściej niestety w kontaktach między skazanym a jego rodziną ma miejsce negatywna postać adaptacji. Jak bardzo negatywne skutki niesie rozpad więzi rodzinnych, można wywnioskować na podstawie przeprowadzonych ogólnopolskich badań nad sytuacją rodzinną osób skazanych w 2000 roku (Sakowicz 2006). W ankiecie postawiono między innymi takie oto pytanie: „Czego Pan(i) oczekuje od najbliższego otoczenia po wyjściu z zakładu karnego?” (Sakowicz 2006). W odpowiedzi na powyższe pytanie zaledwie 16,1% respondentów (z 623 ogólnej liczby badanych) udzieliło odpowiedzi „otwartość rodziny (miłość, zrozumienie)” (Sakowicz 2006). Z powyższego można stwierdzić, że albo w świadomości tak niewielu skazanych wartość rodziny nie została zatracona, albo tak niewielu z nich może liczyć i liczy na to, że zostanie przyjęta przez rodzinę po powrocie na wolność. Wskazuje to na dużą potrzebę wszechstronnej pomocy w trudnym procesie powrotu do społeczeństwa. Czynniki, które mogą mieć również

zasadniczy wpływ na readaptację więźniów są też pewne cechy środowiska, do którego wrócą po odbyciu kary pozbawienia wolności tj. wsparcie rodziny, zwłaszcza, gdy funkcjonuje ona prawidłowo oraz pozytywna grupa koleżeńska (Szymanowska 2008).

Na ogół regułą jest, że rodzina nie interesuje się więźniem i nie pomaga mu, jeżeli jego przestępstwo było skierowane bezpośrednio przeciwko jej członkom, a także wtedy, gdy dokonał czynu, który jest niezgodny z normą prawną, a przed tym silnie zachwiał i skomplikował życie rodzinne⁴. Wówczas w zaistniałej sytuacji doprowadza to do pojawienia się u członków rodziny pragnienia uwolnienia się od takiego człowieka i zerwania z nim raz na zawsze jakichkolwiek relacji (Gorzela 2001). Poza tym, o ostatecznym kształcie więzi osób skazanych na karę pozbawienia wolności z rodziną decydują czynniki socjogenne (stan cywilny, fakt posiadania dzieci, zatrudnienie przed osadzeniem), a także czynniki penitencjarne (rodzaj i typ zakładu karnego, system odbywania kary, zatrudnienie w trakcie odbywania kary, pełniona rola społeczna w środowisku zakładowym, struktury, procesy grupowe i przemiany, których więzień jest uczestnikiem, które odbywają się ze względu na dynamizm samego uwięzienia, (wielkość populacji skazanych) (Muskala 2006). Przebywanie poza instytucją rodziny sprawia, że więzi z każdą chwilą mogą stawać się coraz słabsze, a także mogą generować przeobrażanie się pozycji w rodzinie i wyłączanie jej członków ze wspólnego funkcjonowania. Z chwilą odizolowania od rodziny pojawia się problem z realizacją poszczególnych jej funkcji. Ma to zasadniczy wpływ na pozostałych jej członków, łączy się z przekształceniem obustronnych relacji i powoduje reorganizację na różnych poziomach komunikacji między jej członkami. Oddziałuje to szczególnie na zaspokojenie podstawowych potrzeb jednostki tj. poczucia bezpieczeństwa, miłości, przyjaźni oraz przynależności, ale może też przyczynić się do poszukiwania zaspokojenia owych potrzeb poza rodziną, np. w podkulturze więziennej (Muskala 2006).

Rodzina jest najważniejsza dla więźnia pod względem psychologicznym. To grupa osób funkcjonująca w okresie izolacji w warunkach zablokowania wielu jej funkcji oraz naznaczenia wyrokiem skazującym (Wiszniewska 2008). Na potwierdzenie tego warto przedstawić wyniki badania, które zostało przeprowadzone w zakładzie Karnym we Włocławku (Krygier 2006). Przedmiotem badań byli mężczyźni odbywający karę pozbawienia wolności. Badania przeprowadzone za pomocą ankiety odbyły się w 2005 roku (Krygier 2006). W badaniu uczestniczyły osoby, które podjęły naukę w szkole mieszczącej się na terenie więzienia oraz pracę. Łączna liczba respondentów wynosiła 51 osób, których ze względu na wiek podzielono

na dwie grupy: pierwsza grupa w wieku od 20 do 30 lat oraz druga od 31 do 50 lat (Krygier 2006). Jeden z problemów, który był poruszany w owym badaniu była próba przedstawienia opinii skazanych na temat wartości uniwersalnych. Dlatego też osoby pozbawione wolności zostały poproszone o określenie stosunku do tych wartości. W toku dokonanych wyborów najwyższą pozycję przypadła rodzinie. Takiego wyboru tej wartości dokonało 88,2% badanych (Krygier 2006). Na drugim miejscu znajduje się miłość 54,9%, zaś trzecie miejsce zajęła praca – 50,9% wskazań, natomiast ostatnie miejsca przypadły nauce 9,8%, pokój 9,8%, piękno 5,8% oraz demokracji 3,9% wyborów (Krygier 2006). Deklaracje wartości związanych z rodziną można tłumaczyć tym, iż jest ona szczególną wartością, która z jednej strony, zapewnia spokojne, bezpieczne życie, jest źródłem szczęścia. Zaś z drugiej, strony jest to wartość, której osoby skazane na karę pozbawienia wolności zostały pozbawione i za którą tęsknią. W rodzinie jest miejsce na miłość, wsparcie oraz zrozumienie.

Okres „powięzienny” w życiu byłego więźnia

Kara pozbawienia wolności powoduje określone konsekwencje zarówno dla osób osadzonych w więzieniach, jak i ich rodzin. Były więzień tuż przed opuszczeniem zakładu karnego, zastanawia się natomiast nad tym, czy będzie miał gdzie wrócić i jaką sytuację zastanie po powrocie. Istotnym czynnikiem jest fakt, że więzienie pozostawia trwały ślad, który jest znaczący zarówno dla funkcjonowania skazanego, jak i jego najbliższych. „Okres powięzienny” może okazać się najtrudniejszym dla osób skazanych. Skazany po opuszczeniu murów więziennych może być dobrze przyjęty przez rodzinę, a swoim zachowaniem i postępowaniem udowodni, że warto było czekać. Ale może zdarzyć się tak, że wróci zdemoralizowany w stopniu wykluczającym readaptację w rodzinie.

Skutkiem odbywania kary przez jednego z członków rodziny jest częste zachwianie w niej więzi emocjonalnych, a „dezintegracja rodziny może być rozumiana w kategoriach braku społecznego ładu w tych sferach społecznego ładu, których dotyczy” (Majkowski 1999, s. 61). Potwierdzeniem tego mogą być słowa jednego z więźniów, który za kilka miesięcy ma opuścić zakład karny, jednak już dziś wie, że jego życie na wolności nie będzie łatwe, że będzie podobne do tego, jakie wiedzie w zakładzie karnym. Sam powiedział o sobie: „[...] i co z tego, że niedługo stąd wyjdę [...] niby mam dokąd wracać [...] rodzice żyją i przyjmą mnie, chociaż ojciec mnie przeklął [...] mam średnie wykształcenie [...] nie wiem czy znajdę pracę [...] kto przyjmie gwałciiciela dziecka? Na pomoc społeczną też nie liczę [...] wiadomo, są bardziej potrzebujący. Może wyjadę gdzieś dalej, gdzie nikt mnie nie zna i nie wie za co siedzę [...] i tak już zawsze będę nikim, śmieciem” (Żwyucka-Kozłowska 2008, s. 119). ”.

⁴ *Metodyka pracy ze skazanymi*, w: <http://docs.google.com>, (data dostępu: 27.02.2011).

Zaburzone więzi rodzinne niosą za sobą negatywne skutki dla resocjalizacji skazanego, traci on bowiem wewnętrzną chęć do zmiany, do stawiania się lepszym⁵. „Nawet najlepsze efekty pracy reedukacyjnej z osadzonymi okazały się krótkotrwałe, jeśli nie będzie systemu wsparcia na wolności. Bez pomocy rodziny, bez prac, bez mieszkania, bez oparcia w ludziach, którzy ułatwią pierwsze kroki na wolności, wychodzący z więzień w końcu wrócą do kolegów, którzy wyszli na wolność przed nimi” (Stańdo-Kawecka 2006, s. 11). Innym następstwem odbywania kary pozbawienia wolności jest stygmatyzacja, społeczne napiętnowanie skazanego, które występuje po karze mimo systematycznych prób podtrzymywania więzi rodzinnych (Pol 2008). Rodzina, która przyjmuje takiego więźnia musi być przygotowana na podjęcie pewnych działań razem z nim, bowiem minimalizowanie negatywnych skutków izolacji więziennej w znacznej mierze polega na odpowiednim przyjęciu byłego skazanego do rodziny, a w szerszym aspekcie do społeczeństwa. Im większa akceptacja rodziny, tym skuteczniejszy przebieg resocjalizacji skazanych.

Człowiek, który znalazł się w takiej sytuacji życiowej, doszukuje się pomocy w grupie społecznej, wśród której nie czuje się wyalienowany, a w której znajduje zrozumienie i potrafi w niej funkcjonować. Jeżeli nowe środowisko daje byłemu więźniowi do zrozumienia, że do niego nie przynależy i jest zarówno kimś obcym i niepożądanym, pewne jest, że skieruje się w stronę tej grupy społecznej, w której nie spotka się z uprzedzeniami, w której znajdzie swoje miejsce i uznanie, a członkowie owej grupy go zaakceptują i nie odmówią prawa do szacunku tylko z powodu odbycia przez niego kary pozbawienia wolności (Wiszniewska 2008). Najszybciej zrozumienie znajdzie u ludzi „takich, jak on”, którzy jakiś czas temu również mieli podobne kłopoty. Będą to najczęściej ludzie ze znanego dawniej kręgu przestępczego, jak również osoby poznane w czasie odbywania kary w zakładzie karnym (Wiszniewska 2008). Jedyną alternatywą do takiego powrotu do środowiska przestępczego może być rodzina więźnia, która dając mu wsparcie i poczucie odnalezienia „swojego miejsca” umożliwi mu prawidłowe funkcjonowanie w nowej rzeczywistości.

Z przeprowadzonych rozważań w niniejszym artykule wynika, że rodzina zdaniem osób skazanych na karę pozbawienia wolności odgrywa zasadniczą rolę w ich życiu, aczkolwiek mają miejsce sytuacje, gdzie bywa inaczej. Z powyżej zaprezentowanych analiz należy zwrócić uwagę, że na readaptację więźniów ma szczególnie znaczący wpływ utrzymywanie więzi rodzinnych, dzięki której ska-

zani czują, że mają do kogo wracać. Proces odbudowywania wcześniej zerwanych więzi jest bardzo trudny i długotrwały, dlatego też mimo, że nie jest to łatwe zadanie do wykonania w warunkach izolacji więziennej, należy dokonać wszelkich starań, aby, więzi, które już istnieją podtrzymywać lub je zrekonstruować w pożądanym kierunku. Utrzymywanie więzi rodzinnych w czasie pobytu skazanego w zakładzie karnym z całą pewnością daje mu nadzieję na powrót do życia na wolności, plany na przyszłość, a także poczucie, że dla najbliższych jest ciągle ważny i wartościowy. Rodzina jest podstawową jednostką życia społecznego. To ona odpowiada za wdrażanie norm i reguł obowiązujących w danym społeczeństwie oraz zasad postępowania. Prawidłowo funkcjonująca rodzina zapewnia odpowiedni rozwój psychiczny, społeczny, jak i fizyczny człowieka.

Literatura:

1. Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
3. Giddens A. (2004), *Socjologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
4. Gorzelak P. (2001), *Wpływ rodziny na sposób adaptacji młodocianych więźniów w areszcie śledczym na podstawie spotkań organizowanych przez administrację aresztu śledczego z rodzinami*, W: L. Lubicki (red.) *Młodociani więźniowie. Problemy współczesnej rzeczywistości penitencjarnej*. Wyd. ZK, Włocławek, s. 71-82.
5. Krygier M. (2006), *Wartości uniwersalne w życiu osób skazanych*. Pedagogika Pracy, nr 49, s. 145-146.
6. Majkowski W. (1999), *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej. Studium socjologiczne*. Wyd. Księży Sercanów, Kraków.
7. Mazur E. (2008), *Rodzinne uwarunkowania zachowań przestępczych dorosłych skazanych*, W: A. Kieszkowska (red.), *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*. Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, Kielce, s. 161-168.
8. Muskała M. (2006), *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*. Wyd. Naukowe Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań.
9. Pol J. (2008), *Wybrane aspekty kary pozbawienia wolności i jej konsekwencje dla rodziny*, W: A. Kieszkowska (red.), *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*. Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, Kielce, s. 141-147.
10. Rembowski J. (1979), *Rodzina w świetle psychologii*. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
11. Sakowicz T. (2006), *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
12. Stańdo-Kawecka B. (2006), *Pukanie do celi*. Forum Penitencjarne, nr 1, s. 11.

⁵ Przykładem braku chęci do pracy nad sobą mogą być słowa jednego z więźniów: „[...] nie mam dokąd wracać [...] niby mam zawód, ale po co mi pracować [...] tu mi dobrze, posłuch mam. Jeść dadzą, spać też wygodnie, jakby co to lekarz jest. Do końca kary mam jeszcze daleko, to co mam się martwić. Tu to jestem kimś, człowiekiem, a tam co? Bandyta i złodziej” (Żwyucka-Kozłowska 2008, s. 120-121).

13. Szymanowska A. (2003), *Więzienie i co dalej?* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
14. Tyszka Z. (1974), *Socjologia rodziny*. Wyd. PWN, Warszawa.
15. Wiszniewska E. (2008), *Rola rodziny w readaptacji byłych więźniów*, W: A. Kieszkowska (red.), *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*. Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, Kielce, s. 185-195.
16. Żywucka-Kozłowska E. (2008), *Naznaczeni, odrzuceni, wykluczeni... Kilka uwag o społecznej sytuacji osób opuszczających zakłady karne*, W: J. Nowak (red.), *Meandry wykluczenie społecznego*. Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa, s. 113-126.

Strony internetowe

17. *Metodyka pracy ze skazanymi*, w: <http://docs.google.com>, (data dostępu: 27.02.2011).

STABILNOŚĆ STOSUNKU SŁUŻBOWEGO W SŁUŻBIE CELNEJ – PRAGMATYKA I PRAKTYKA

STABILITY OF EMPLOYMENT IN CUSTOMS SERVICE – PRAGMATICS AND PRACTICE

Liliana Białach^{1(A,B,C,D,E,F)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Białach L. (2016), *Stabilność stosunku służbowego w Służbie Celnej – pragmatyka i praktyka*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 69-74.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony został zagadnieniu trwałości stosunku służbowego funkcjonariusza Służby Celnej. Wskazano na rozwiązania prawne wyższej niż w przypadku innych grup zawodowych stabilności zatrudnienia, omówiono kwestie związane z nawiązaniem i rozwiązaniem stosunku służbowego oraz działania ukierunkowane na racjonalne wykorzystanie kadr.

Analiza założonej problematyki była możliwa dzięki bazie źródłowej w postaci: dokumentów statystycznych, strategicznych i programów działań publikowanych przez Służbę Celną, orzecznictwa sądowego oraz publikacji naukowych. Najbardziej przydatnymi metodami badawczymi były: metoda ilościowa, porównawcza i systemowa.

Słowa kluczowe: Służba Celna, stosunek służbowy, funkcjonariusz celny

Summary

The following article concerns the issue of durability of service of the Customs official. It presents the legal solutions that contribute to a higher, than in other professional groups, stability of employment. It describes matters related to establishing and terminating the official employment relationship as well as actions directed at rationalising human resources. The analysis of the above mentioned issues was possible thanks to the data base that contains statistical and strategic documents, reports on actions published by the Customs, court rulings and scientific publications. The most useful research methods turned out to be the quantitative comparative and systemic methods.

Keywords: Customs, employment relationship, Customs official

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 19

Otrzymano: 18.10.2015

Zaakceptowano: 11.02.2016

Wstęp

Praca w tak zwanej sferze budżetowej nie jest może dobrze wynagradzana, ale uchodzi za spokojną i stabilną. Wśród wielu grup zawodowych polskiej administracji szczególne miejsce zajmują celnicy. Zawód ten należy do najstarszych na świecie, a wzmianki o celnikach znajdziemy w historii starożytnego Egiptu i w biblji. Jest to z pewnością profesja trudna, odpowiedzialna, niebezpieczna, ale i niewdzięczna. Jednak z pewnością nie można o niej powiedzieć, że jest nudna. Dlatego wciąż – mimo niejednokrotnie złej prasy i opinii w społeczeństwie – cieszy się dużą popularnością i prestiżem wśród młodych ludzi poszukujących zatrudnienia.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zagadnienia dotyczącego stabilności stosunku służbowego w polskiej Służbie Celnej. W szczególności odnosi się to do zwrócenia uwagi na prawne podstawy wyższej niż w przypadku innych grup zawodowych trwałości zatrudnienia, zagadnienia nawiązania

i rozwiązania stosunku służbowego oraz działania zmierzające do racjonalizacji zatrudnienia w administracji celnej. Zwrócenie uwagi na kwestie efektywnego wykorzystania zasobów ludzkich jest istotne zarówno ze względów społecznych jak i ekonomicznych oraz stanowi odpowiedź na systematyczne powracający w przestrzeni publicznej temat przerostów zatrudnienia w administracji.

Analiza tematu możliwa była dzięki bogatej bazie źródłowej różnorodnej proveniencji. Należą do niej dane statystyczne publikowane przez Służbę Celną, dokumenty strategiczne i programy działań podejmowanych przez Ministerstwo Finansów zmierzających do racjonalizacji zatrudnienia i orzecznictwo sądowe. Ponadto wykorzystano publikacje naukowe i prasowe.

Do realizacji założonego celu wykorzystano metodę ilościową, pozwalającą liczbowo zilustrować i uporządkować badane zagadnienie. Metoda komparatystyczna zwana porównawczą umożliwiła ustalenie zarówno podobieństw jak i różnic pomie-

Adres korespondencyjny: Liliana Białach, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, bialachlilian@o2.pl, tel.: 83 344 99 00

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

dzy poszczególnymi instytucjami jurystycznymi funkcjonującymi w polskim systemie prawa pracy, zaś systemowa – pozwoliła ukazać związki przyczynowo – skutkowe szczególnych rozwiązań legislacyjnych zastosowanych wobec funkcjonariuszy celnych.

Nawiązanie stosunku służbowego

Rozważania na temat trwałości stosunku służbowego w Służbie Celnej należy rozpocząć od zdefiniowania pojęcia stosunek służbowy, którym jest stosunek prawny danej osoby do państwa, polegający na zatrudnieniu tej osoby w aparacie państwowym w celu wykonywania, za wynagrodzeniem, w sposób stały i ciągły funkcji państwowych, zwłaszcza czynności związanych bezpośrednio z realizacją władzy państwowej (Kuczyński 2010). Podstawą stosunku służbowego są zatem prawa i obowiązki stron, zaś przedmiotem – zachowanie wymagane od osoby zobowiązanej, odniesione do treści służby. Termin „stosunek służbowy” w odniesieniu do funkcjonariuszy celnych pojawił się po raz pierwszy w ustawie o Służbie Celnej z 1999r. i zastąpił funkcjonujące do tej pory określenie „stosunek pracy”. Dlatego też od tej chwili posługiwanie się zwrotem „zatrudnienie” w stosunku do funkcjonariusza celnego należy uznać za niewłaściwe. Poprawnym jest - „pełnienie służby”. Zmiana stosunku pracy w stosunek służbowy wzmocniło pozycję celnika jako funkcjonariusza służby mundurowej (Halicki 2013).

Nawiązanie stosunku służbowego następuje na podstawie mianowania (nominacji), wynikiem którego jest powstanie stosunku służbowego o charakterze administracyjnoprawnym (Wyrok NSA z dnia 3 października 2006r., sygn. akt I OSK210/06, CBOSA), a więc niepracowniczym, charakteryzującym się dyspozycyjnością, hierarchicznym podporządkowaniem, nadrzędnym interesem służby nad interesem jednostkowym funkcjonariusza, ograniczeniem w zakresie korzystania z konstytucyjnych praw należnych jednostce (Wyrok TK z dnia 19 października 2004r., sygn. akt K 1/2004).

Konstytucja RP w art. 60 stanowi, że obywatele polscy korzystający z pełni praw publicznych posiadają, na jednakowych zasadach, prawo dostępu do służby państwowej. Jednakże należy mieć świadomość, że spełnienie tego warunku nie jest jednoznaczne z przyznaniem gwarancji przyjęcia do służby. Niemożliwym jest, aby każdy obywatel polski dysponujący pełnią praw publicznych mógł znaleźć zatrudnienie w służbie. Dlatego ustawodawca został zobligowany do wydania regulacji prawnych określających jasne kryteria naboru kandydatów do poszczególnych formacji.

Specyfika pracy w służbach mundurowych sprawia, że kwestia zatrudnienia została uregulowana w sposób odmienny niż w innych sektorach, przy zastosowaniu wyższych wymagań personalnych, kwalifikacyjnych i charakterologicznych. Przesłanki umożliwiające kandydatowi ubieganie się o przy-

jęcie do Służby Celnej zostały określone w art. 76 ustawy o Służbie Celnej (S.C.). Należą do nich:

- posiadanie polskiego obywatelstwa,
- korzystanie z pełni prawa publicznych,
- brak prawomocnego wyroku sądu za przestępstwo popełnione umyślnie lub umyślne przestępstwo skarbowe,
- posiadanie co najmniej średniego wykształcenia,
- posiadanie nieposzlakowanej opinii,
- posiadanie stanu zdrowia pozwalającego na pełnienie służby na określonym stanowisku (ustawa o S.C., Dz.U.2009.168.1323 ze zm.).

Ustalenie, czy kandydat spełnia wspomniane wyżej wymogi nie nastręcza kłopotu (można tego dokonać na podstawie przedstawionych dokumentów), z wyjątkiem dokonania oceny nieposzlakowanej opinii, której to definicji ustawa nie podaje. Konieczność jej posiadania podyktowana jest specyfiką zadań realizowanych przez Służbę Celną i może być badana za pomocą tzw. „miękkich” instrumentów (np. za pomocą rozpytywania) (Wyrok TK z dnia 23 listopada 2009r., sygn. akt P61/2008)¹. Wypełnienia tych warunków należy oczekiwać nie tylko od kandydata na funkcjonariusza, ale również od osoby pozostającej w służbie przez cały okres jej pełnienia.

Procedura postępowania kwalifikacyjnego do S.C. jest wieloetapowa i rozbudowana, gdyż ma na celu przyjęcie najlepszych. Składa się z:

- testu z wiedzy,
- testu sprawności fizycznej,
- testu psychologicznego,
- rozmowy kwalifikacyjnej,
- postępowania sprawdzającego (art. 77 ustawy o S.C.).

Ponadto winna charakteryzować się obiektywnością, transparentnością, ale również sformalizowaniem procedur wyznaczających ramy działania członków komisji powołanej do przeprowadzenia naboru.

Uzasadnieniem odrębności i szczegółowości procesu rekrutacyjnego do Służby Celnej jest przede wszystkim fakt posiadania przez funkcjonariuszy szerokiego wachlarza uprawnień decyzyjnych wpływających bezpośrednio na życie obywateli. Należą do nich m. in. prowadzenie postępowań celnych, podatkowych, audytowych, administracyjnych, postępowań w sprawach o wykroczenia lub przestępstwa skarbowe. Mogą również zbierać i przetwarzać informacje zawierające dane osobowe także bez wiedzy i zgody osoby, której dotyczą.

Tak drobiazgowy i wnikliwy proces selekcji kandydatów do Służby Celnej uzasadnia zapewnienie im wyższej niż innych dziedzinach życia gospodarczego stabilności zatrudnienia. Argumentem przemawiającym za tym jest również fakt doskonałego przygotowania zawodowego funkcjonariuszy. Jest ono rezultatem obowiązującego w Służbie systemu szkoleń, celem którego jest profesjonalne przy-

¹ szerzej zob.: Halicki 2013.

gotowanie celników do prawidłowego, ale również zgodnego z zasadami określonymi w kodeksie etyki wykonywania zadań.

Zapewnienie większej trwałości stosunku służbowego jest niejako rekompensatą za szereg ograniczeń zarówno osobistych, ekonomicznych jak i politycznych w zakresie korzystania z praw i wolności konstytucyjnych. Funkcjonariusz ma ograniczoną możliwość podejmowania innych form zatrudnienia oraz zarabkowania, nie może być członkiem partii politycznej, członkiem rad nadzorczych lub komisji rewizyjnych spółek prawa handlowego, nie może wykonywać zajęć, które mogłyby wywołać podejrzenie o jego stronnictwo lub interesowność, albo pozostawałyby w sprzeczności z obowiązkami służbowymi. Ponadto ma zakaz prowadzenia działalności gospodarczej na własny rachunek lub wspólnie z innymi osobami, z wyjątkiem rodzinnego gospodarstwa rolniczego (art. 125 ustawy o S.C.).

Wymagania wobec funkcjonariuszy celnych wynikają również z charakteru stosunku służbowego i należą do nich:

- pełna dyspozycyjność i zależność od władzy zwierzchniej,
- wykonywanie zadań w nielimitowanym czasie pracy i trudnych warunkach, związanych nierzadko z bezpośrednim narażeniem życia i zdrowia,
- wymagana wysoka sprawność fizyczna i psychiczna w całym okresie służby,
- znacząco ograniczone możliwości wykonywania dodatkowej pracy i posiadania innych źródeł utrzymania.

Trybunał Konstytucyjny w orzeczeniu K/1/04 podkreślił, że „wymagania w stosunku do funkcjonariuszy publicznych Służby Celnej muszą być tak wysokie, aby podstawy ich autorytetu umacniały” (Wyrok TK z dnia 19 października 2004r., sygn. akt K 1/2004).

Ustanie stosunku służbowego

Zarówno charakterystyka stosunku służbowego jak i zakres praw i obowiązków wynikający z ustawy o Służbie Celnej, która to stanowi pragmatykę służbową², wskazuje na szczególną rolę pełnionych przez funkcjonariuszy celnych funkcji publicznych i społecznych. Każda dobra służba winna charakteryzować się stałością (również w okresie zmian politycznych), dlatego ustawodawca przewidział instrumenty szczególnej ochrony stosunku służbowego, rozumiane jako zasady i tryb jego rozwiązywania.

² Pragmatyki służbowe – to przepisy szczególne, w randze ustawy, regulujące kwestie związane ze stosunkiem pracy odnoszące się wyłącznie do pewnej kategorii pracowników. Przepisy Kodeksu pracy przewidują nadrzędność regulacji pragmatyk służbowych nad przepisami kodeksowymi. W związku z tym Kodeks pracy jest stosowany tylko w zakresie nieregulowanym w tych pragmatykach. Termin „pragmatyki służbowe” odnosi się więc przede wszystkim do aktów normujących stosunki służbowe i stanowiące źródła prawa pracy w szeroko rozumianej sferze publicznej – służbie państwowej i samorządowej, (http://kadry.infor.pl/leksykon_kadrowca/596691,Pragmatyki-sluzbowe.html).

Ustawa o Służbie Celnej zawiera zamknięty katalog przesłanek decydujących o obligatoryjnym zwolnieniu ze służby obejmujący:

- orzeczenie trwałej niezdolności do służby (w przypadku, gdy nie ma możliwości przeniesienia funkcjonariusza do służby cywilnej),
- skazanie prawomocnym wyrokiem sądu za przestępstwo popełnione umyślnie lub umyślnie przestępstwo skarbowe,
- zrzeczenie się obywatelstwa polskiego,
- nieprzydatność do służby, stwierdzoną w opinii okresowej w służbie przygotowawczej,
- niewypełnienie obowiązków wynikających z odbywania służby przygotowawczej (odbycie szkolenia praktycznego, potwierdzenie egzaminem ukończenia zasadniczego kursu zawodowego albo złożenie egzaminu zawodowego, potwierdzenie egzaminem znajomości języka obcego lub przedłożenie dokumentów potwierdzających znajomość języka obcego w zakresie umożliwiającym wykonywanie obowiązków służbowych),
- odmowę złożenia ślubowania,
- prawomocne orzeczenie pozbawienia praw publicznych,
- prawomocne orzeczenie zakazu wykonywania zawodu funkcjonariusza,
- odmowę wykonania decyzji (podyktowanej potrzebami Służby) w sprawie przeniesienia na takie samo lub równorzędne stanowisko do innej jednostki organizacyjnej w tej samej lub innej miejscowości,
- pisemne zgłoszenie przez funkcjonariusza żądania zwolnienia ze służby,
- trwałą utratę zdolności fizycznej lub psychicznej do pełnienia służby na zajmowanym stanowisku, jeżeli nie ma możliwości pełnienia służby przez funkcjonariusza na innym stanowisku odpowiednim do jego stanu zdrowia i kwalifikacji zawodowych, albo gdy funkcjonariusz odmawia przejścia na inne stanowisko,
- niezgłoszenie się do służby w terminie 14 dni od dnia zakończenia okresu oddelegowania w charakterze eksperta narodowego lub przedstawiciela Służby Celnej (art. 104 ustawy o S.C.).

Zaistnienie którejkolwiek z powyższych przesłanek nakłada na kierownika urzędu obowiązek wydania decyzji o zwolnieniu funkcjonariusza ze służby. Jest to bezsporne z uwagi na ich ciężar gatunkowy, który uniemożliwia pozostanie funkcjonariusza w służbie. Nie mamy więc tu do czynienia z uznaniowością, gdyż ze względu na trwałość stosunku służbowego, przepisy regulujące to zagadnienie muszą być stosowane precyzyjnie, bez możliwości wykorzystania wykładni rozszerzającej (Wyrok WSA w Olsztynie z dnia 20 lipca 2010r, sygn. akt. II SA/Ol 432/10.).

Na uwagę zasługuje również fakt, że ustawa o S.C. nie zawiera przepisów przewidujących zwolnienie ze służby w przypadku wniesienia przeciw-

ko funkcjonariuszowi aktu oskarżenia o umyślne popełnienie przestępstwa ściganego z oskarżenia publicznego lub jego tymczasowego aresztowania. Taka możliwość istniała pod rządami ustawy o S.C. z 1999r. (art.25 ust.1 pkt 8 i 8a), ale na skutek akcji protestacyjnej w styczniu 2008 roku, sejm uchwalił zmiany znoszące rygorystyczne przepisy (Halicki 2013, s. 166).

Obok dyrektyw wynikających z art.104, ustawa daje możliwość zwolnienia ze służby w sytuacjach określonych w kolejnym artykule, pozostawiając kierownikowi urzędu prawo podjęcia decyzji o rozwiązaniu stosunku służbowego. Lista fakultatywnych przesłanek określonych w art.105 ma charakter zamknięty i obejmuje:

- niewywiązywanie się z obowiązków służbowych w służbie stałej, stwierdzone w dwóch następujących po sobie ocenach okresowych, między którymi upłynęło co najmniej 6 miesięcy,
- skazanie prawomocnym wyrokiem sądu za przestępstwo popełnione nieumyślnie, lub wykroczenie lub wykroczenie skarbowe,
- powołanie do innej służby państwowej, a także objęcie funkcji z wyboru w organach wykonawczych samorządu terytorialnego,
- nabycie prawa do renty z tytułu niezdolności do pracy,
- niewyrażenie zgody na przeniesienie na niższe stanowisko służbowe,
- nieobecność w służbie z powodu choroby trwającej dłużej niż rok,
- dwukrotne nieusprawiedliwione niestawienie się na badania lekarskie przeprowadzane w celu wskazania ewentualnych przeciwwskazań zdrowotnych do pełnienia służby, skierowania na określone szkolenia, czy zweryfikowania prawidłowości orzeczenia o czasowej niezdolności do pracy,
- zaistnienie innej przyczyny niż wymienione wyżej, w sytuacji gdy dalsze pozostawanie w służbie nie gwarantuje należytego wykonywania obowiązków służbowych, w szczególności gdy wymaga tego dobro Służby Celnej lub gdy nastąpiła utrata zaufania niezbędnego do wykonywania obowiązków służbowych (w takich okolicznościach opinię wydaje związek zawodowy)
- upływu 12 miesięcy okresu zawieszenia w pełnieniu obowiązków służbowych, jeżeli nie ustąpiły przyczyny będące podstawą zawieszenia.

Pewne wątpliwości mogą budzić takie przesłanki jak „dobro służby” i „utrata zaufania”, które jako pojęcia niedookreślone (brak ich definicji w ustawie) mogłyby być nadużywane przez organ chcący uzasadnić chęć zwolnienia funkcjonariusza. Jednak z linii orzecznictwa sądowego jasno wynika, że wskazanie ich jako podstawy rozwiązania stosunku służbowego, musi mieć oparcie w przesłankach natury obiektywnej i racjonalnej i nie może wyni-

kać z samowoli, czy też wyłącznie z subiektywnych uprzedzeń organu (Wyrok WSA w Warszawie z dnia 18 kwietnia 2011r., sygn. akt II SA/wa478/11).

Kolejną instytucją umożliwiającą ustanie stosunku służbowego jest jego wygaśnięcie. Następuje z mocy prawa i nie wymaga (w odróżnieniu do sytuacji opisanych wyżej) wydawania decyzji administracyjnej. Ustawa o S.C. przewiduje następujące okoliczności uzasadniające wygaśnięcie stosunku służbowego:

- śmierć funkcjonariusza,
- niezgłoszenia się do służby – z upływem 7 dni od dnia:
 - a) doręczenia decyzji o uchyleniu decyzji o zwolnieniu ze służby, albo
 - b) doręczenia decyzji o stwierdzeniu nieważności decyzji o zwolnieniu ze służby, albo
 - c) doręczenia prawomocnego wyroku sądu uchylającego decyzję o zwolnieniu ze służby albo orzeczenie dyscyplinarne o wydaleniu ze służby.

Wynika z nich bezspornie, że w każdym przypadku (z wyjątkiem śmierci) przyczyną wygaśnięcia stosunku służbowego jest niezgłoszenie się funkcjonariusza do służby w ustawowym terminie.

Praktyczny wymiar stabilności zatrudnienia

Kwestię stabilności zatrudnienia najlepiej przeanalizować stosując metodę ilościową stanu osobowego funkcjonariuszy S.C. na przestrzeni kilku lat (w tym artykule objęte nią zostaną lata 2011-2014). W roku 2011 w służbie pozostawało 14.522 funkcjonariuszy, z czego 14 268 w izbach celnych i 254 (1,75%) w ministerstwie finansów (http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/biuletyn_statystyczny_sluzby_celnej-i-iv_kwartal_2011.pdf). Na koniec roku następnego ogólna liczba funkcjonariuszy zmalała o 13 i wynosiła 14 509, w tym 14 249 (98,21%) w izbach celnych i 260 w ministerstwie finansów (http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/Biuletyn+I-IV+kwarta_2012.pdf). Kolejny rok – 2013 również przyniósł niewielki – bo na poziomie około 05,% (74 osoby) spadek liczby funkcjonariuszy i dotyczył przede wszystkim pełniących służbę w izbach celnych (73 osoby). Sytuacja dotyczyła w największym stopniu komórek organizacyjnych znajdujących się na zachodzie i południu kraju (Wrocław – 22, , Przemyśl – 18, Katowice 12, Rzepin- 7) (<http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/Biuletyn+Statystyczny+S%C5%82u%C5%BCby+Celnej+za+I-I-V+kwarta%C5%82+2013.pdf>), gdzie średnia wieku funkcjonariuszy jest najwyższa. W roku 2014 nastąpił ponowny spadek liczby funkcjonariuszy. Tym razem dotyczył 171 osób (1,18%) (<http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/Biuletyn+Statystyczny+S%C5%82u%C5%BCby+Celnej+I-IV+kwarta%C5%82+2014.pdf>).

W gronie osób, które opuściły szeregi Służby Celnej są również te, które na własną prośbę

zostały przeniesione do służby w policji lub straży granicznej. Aby takie przeniesienie mogło mieć miejsce musi się odbyć w oparciu o porozumienie Szefa Służby Celnej i odpowiednio Komendanta Głównego Policji lub Komendanta Głównego Straży Granicznej, za zgodą ministra spraw wewnętrznych. W praktyce Szef S.C. wyraża zgodę na przeniesienie osobom objętym alokacją, albo gdy pełnią służbę w izbach celnych, gdzie występuje nadwyżka etatowa (Halicki 2013 s. 74).

Działania takie podyktowane są dostosowaniem ilości funkcjonariuszy w poszczególnych izbach celnych do potrzeb kadrowych wynikających z realizowanych przez Służbę Celną zadań. Zostały one określone w dokumentach strategicznych i skierowane na innowacje i usprawnienia procesu przekraczania granicy i obsługi klienta. Prowadzona na poziomie ministerstwa finansów analiza obciążenia pracą w poszczególnych jednostkach organizacyjnych pozwoliła stwierdzić, że Służba posiada nadwyżkę etatów w ilości 731,75³. Oceniając potrzeby kadrowe kierownictwo musiała wziąć również pod uwagę zmiany organizacyjne jakie od kilku lat zachodzą w Służbie Celnej, a skierowane na centralizację zadań m.in. w obszarze obsługi podatników, rozliczania cel i podatków oraz tworzenia Centrów Urzędowego Dokonywania Odpraw, gdzie zgłoszenia celne są dokonywane z zastosowaniem technik elektronicznego przetwarzania danych.

Taki stan faktyczny zrodził konieczność podjęcia przez kierownictwo Służby inicjatyw nakierowanych na racjonalne wykorzystanie potencjału kadrowego. Dlatego na początku roku 2015 został stworzony program „Pewna praca blisko domu - program dobrowolnych przejść do administracji podatkowej”, który umożliwił funkcjonariuszom celnym przejście do administracji podatkowej. Skierowany był głównie do celników z izb celnych, w których występowały nadwyżki etatowe. Przenieszeni funkcjonariusze mieli zagwarantowane wynagrodzenie na poziomie otrzymywanego w Służbie Celnej (uposażenie zasadnicze wraz z dodatkiem za wieloletnią służbę, bez dodatków właściwych jedynie dla Służby np. za posiadany stopień służbowy). Zdecydowani na przejście do administracji podatkowej, mogli liczyć na wyższą grupę uposażenia zasadniczego niż dotychczasowa oraz na nagrodę (od 3 do 9 miesięcznego wynagrodzenia), której wysokość zależała od stażu w Służbie (Pewna praca blisko domu - program dobrowolnych przejść do Administracji Podatkowej). Efektem programu było pozytywne zaopiniowanie przez Szefa S.C. 41 wniosków (spośród 51 złożonych)⁴.

Kolejnym krokiem w celu racjonalizacji zatrudnienia było podjęcie działań motywujących do odejścia na emeryturę. Wśród nich można wymienić przyznanie wszystkim chętnym nagrody pieniężnej oraz inne, zgodne z przepisami ustawy o Służbie Celnej i aktów wykonawczych. Z danych Ministerstwa Fi-

nansów wynika, że w okresie od stycznia 2013 roku do końca maja 2015 ze Służby zwolniono 207 funkcjonariuszy posiadających uprawnienia emerytalne.

Chociaż działania takie mogą budzić pewne wątpliwości natury etycznej, to jednak należy ocenić je pozytywnie, szczególnie w kontekście podejmowanych w roku 2010 przez rząd Donalda Tuska prób prawnego usankcjonowania redukcji zatrudnienia w administracji. Uchwalona przez parlament ustawa o racjonalizacji zatrudnienia w państwowych jednostkach budżetowych i niektórych innych jednostkach sektora finansów publicznych w latach 2011-2013, przewidywała ograniczenie liczby pracowników poprzez m. in. niezawieranie kolejnych, terminowych umów o pracę, albo poprzez rozwiązanie stosunku pracy. Cięcia miały objąć minimum 10% zatrudnionych według stanu na koniec czerwca 2009r.

Forsowana przez rząd koncepcja spotkała się ze sprzeciwem urzędników oraz ostrą krytyką środowisk prawniczych i dziennikarskich. W konsekwencji została skierowana przez Prezydenta Bronisława Komorowskiego do Trybunału Konstytucyjnego, który stwierdził jej niekonstytucyjność (Szczepański 2011).

Zakończenie

Szczególne stabilność stosunku służbowego funkcjonariuszy Służby Celnej ma przede wszystkim na celu zrekompensowanie wielu ograniczeń konstytucyjnych jakim podlegają w związku z pełnieniem służby. Ma ich uchronić przed arbitralnymi decyzjami przełożonych oraz zapobiec dylematom towarzyszącym podejmowaniu decyzji mających znaczenie dla bezpieczeństwa ekonomicznego i pozaekonomicznego Polski i Unii Europejskiej. Grupa zawodowa, która jest ściśle uzależniona od organów władzy publicznej i służąca państwu, musi mieć większe bezpieczeństwo zatrudnienia. Państwo, którego interesy są reprezentowane - niekiedy z narażeniem zdrowia i życia - powinno zapewnić funkcjonariuszom adekwatną do uciążliwości pewność prawidłowo prowadzonej polityki kadrowej.

Stabilność stosunku służbowego nie może być jednak rozumiana jako niemożność zwolnienia funkcjonariusza, w stosunku do którego utracono zaufanie niezbędne do wykonywania obowiązków służbowych, z którym nie ma możliwości porozumienia, który odmawia wykonania poleceń, czy krytykuje i pomawia innych. Rzeczywista nieusuwalność nie tylko wpływałaby demotywująco na funkcjonariuszy, ale mogłaby spowodować niewłaściwe postrzeganie całej formacji w oczach społeczeństwa. Ale zgodnie z zasadą zaufania obywateli do państwa należy zapewnić jednostce bezpieczeństwo prawne „umożliwiające jej decydowanie o swoim postępowaniu w oparciu o pełną znajomość przesłanek działania organów państwowych oraz konsekwencji prawnych, jakie jej działania mogą pociągnąć za sobą. Jednostka winna mieć możliwość określenia zarów-

3 Plan etatów na dzień 31.08.2015r. - na podstawie ustawy o informacji publicznej.

4 Dane uzyskano na podstawie ustawy o informacji publicznej.

no konsekwencji poszczególnych zachowań i zdarzeń na gruncie obowiązującego w danym momencie systemu, jak też oczekiwać, że pracodawca nie zmieni ich w sposób arbitralny" (Wyrok TK z dnia 12 marca 2007r. sygn. akt K 54/05).

Literatura:

1. Halicki A. (2013), *Służba celna. Status prawny funkcjonariusza celnego*. Wydawnictwo BW, Szczecin.
2. Kuczyński T. (2010), *Wybrane problemy orzecznictwa sądownoadministracyjnego w sprawach z zakresu stosunków służbowych*. Zeszyty Naukowe Sądownictwa Administracyjnego, nr 5-6, s. 299-307.
3. Szczepański M. (2011), *Stabilność zatrudnienia w polskiej służbie cywilnej a plany ograniczenia liczebności administracji rządowej*. Zarządzanie Publiczne, nr 2-3, s. 16-17.

Strony internetowe:

4. Biuletyn Statystyczny Służby Celnej I-IV kwartał 2011, http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/biuletyn_statystyczny_sluzby_celnej_i-iv_kwartal_2011.pdf, (data dostępu: 16.09.2015).
5. Biuletyn Statystyczny Służby Celnej I-IV kwartał 2012, http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/Biuletyn+I-IV+kwartal_2012.pdf, (data dostępu: 16.09.2015).
6. Biuletyn Statystyczny Służby Celnej I-IV kwartał 2013 <http://www.mf.gov.pl/documents/764034/1394761/Biuletyn+Statystyczny+S%C5%82u%C5%BCby+Celnej+za+I-IV+kwarta%C5%82+2013.pdf>, (data dostępu: 16.09.2015).
7. Biuletyn Statystyczny Służby Celnej I-IV kwartał 2014, <http://www.mf.gov.pl/documents/76403>

4/1394761/Biuletyn+Statystyczny+S%C5%82u zby+Celnej+I-IV+kwata%C5%82+2014.pdf (data dostępu: 17.09.2015).

8. http://kadry.infor.pl/leksykon_kadrowca/596691,Pragmatyki-sluzbowe.html, (data dostępu: 17.09.2015).
9. Pewna praca blisko domu - program dobrowolnych przejść do Administracji Podatkowej, Warszawa 2015, http://www.skarbowcy.pl/blaster/extarticle.php?show=article&article_id=22843, (data dostępu: 17.09.2015).
10. Ustawa o Służbie Celnej, Dz.U.2009.168.1323 ze zm., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20091681323>, (data dostępu: 17.09.2015).
11. Wyrok NSA z dnia 3 października 2006r., sygn. akt I OSK210/06, http://www.orzeczenia-nsa.pl/wyrok/i-osk-210-06,sluzba_celna,1c0431a.html, (data dostępu: 18.09.2015).
12. Wyrok TK z dnia 19 października 2004r., sygn. akt K 1/2004, <http://otk.trybunal.gov.pl/orzeczenia/zeszyt2.asp?rok=2004&zeszyt=9A>, (data dostępu: 18.09.2015).
13. Wyrok TK z dnia 12 marca 2007r., sygn. akt K 54/05 OTK 2007/3A/26, <http://otk.trybunal.gov.pl/orzeczenia/zeszyt2.asp?rok=2007&zeszyt=3A>, (data dostępu: 18.09.2015).
14. Wyrok TK z dnia 23 listopada 2009r., sygn. akt P61/2008, <http://otk.trybunal.gov.pl/orzeczenia/zeszyt2.asp?rok=2009&zeszyt=10A>, (data dostępu: 19.09.2015).
15. Wyrok WSA w Olsztynie z dnia 20 lipca 2010r., sygn. akt. II SA/OI 432/10, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/5087304D8B>, (data dostępu: 19.09.2015).
16. Wyrok WSA w Warszawie z dnia 18 kwietnia 2011r., sygn. akt II SA/wa478/11, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl/doc/D2585B9481>, (data dostępu: 19.09.2015).

POZIOM AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ ZE WZGLĘDU NA STATUS ZAWODOWY KURACJUSZY UZDROWISKA I KLIENTÓW SPA NAŁĘCZÓW

THE LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY IN VIEW OF PATIENTS' OCCUPATIONAL STATUS IN A HEALTH RESORT AND CLIENTS' IN SPA NAŁĘCZÓW

Agata Poczarska^{1(A,B,C,D,E,F)}, Józef Bergier^{1(A,E,F,G)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Katedra Kultury Fizycznej i Fizjoterapii

Poczarska A., Bergier J. (2016), *Poziom aktywności fizycznej ze względu na status zawodowy kuracjuszy uzdrowiska i klientów Spa Nałęczów*. Rozprawy Społeczne, 2(10), s. 75-82.

Wkład autorów:

A. Zaplanowanie badań
B. Zebranie danych
C. Dane – analiza i statystyki
D. Interpretacja danych
E. Przygotowanie artykułu
F. Wyszukiwanie i analiza literatury
G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Wprowadzenie: Problematyka kuracjuszy uzdrowiska i klientów ośrodków spa jest rzadko podejmowana w krajowej literaturze, a szczególnie w zakresie poziomu ich aktywności fizycznej, która jest jednym z ważnych czynników warunkujących stan zdrowia.

Materiał i metody badawcze: W badaniach prowadzonych w Uzdrowisku i Spa Nałęczów uczestniczyło 771 kuracjuszy i 173 klientów spa. Na podstawie Międzynarodowego Kwestionariusza Aktywności Fizycznej (IPAQ) w wersji krótkiej, dokonano oceny poziomu aktywności fizycznej badanych.

Wyniki: Grono kuracjuszy cechował stosunkowo niski poziom całkowitej aktywności fizycznej, a dominującym jej rodzajem było chodzenie. Status zawodowy nie różnicował istotnie statystycznie aktywności fizycznej kuracjuszy. Poziom aktywności fizycznej klientów był znacznie wyższy niż u kuracjuszy i cechował ich w niemal równej proporcji poziom niski i umiarkowany. Wyniki badań ukazały, że status zawodowy nie różnicował istotnie aktywności fizycznej badanych, co jest bardzo niepokojące w odniesieniu do studentów.

Wnioski: Poziom aktywności fizycznej kuracjuszy uzdrowiska jest znacznie niższy niż wśród klientów spa. Status zawodowy kuracjuszy i klientów nie różnicował istotnie ich poziomu aktywności fizycznej.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, styl życia, status zawodowy, kuracjusze uzdrowisk, klienci spa, osoby starsze

Summary

Introduction: The scope of problems concerning health resort patients and spa clients is rarely undertaken in Polish literature, especially in terms of their physical activity, which is among the most important health factors.

Material and method: The study conducted in the Nałęczów Health Resort and SPA included 771 patients as well as 173 clients of the Nałęczów Spa. Physical activity was evaluated on the basis of a short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).

Results: The patients were characterized by a relatively low level of total physical activity, and its dominant form was walking. No significant differences in physical activity were observed according to the occupational status. The clients' level of physical activity was considerably higher than that of the patients', with a nearly an equal proportion of low and moderate levels. It is surprising that no significant differences in the respondents' physical activity were found relating to their occupational status, which is very alarming especially in respect to students.

Conclusions: The level of physical activity was considerably lower among Health Resort patients than spa clients. No significant differences in the level of physical activity were observed in view of their occupational status.

Keywords: physical activity, lifestyle, social status, patients of health resort, spa clients, elder people

Tabele: 2

Ryciny: 6

Literatura: 28

Otrzymano: 22.04.2016

Zaakceptowano: 13.05.2016

Wstęp

Prowadzone w naszym kraju badania dotyczące aktywności fizycznej osób starszych dowodzą, że regularny wysiłek fizyczny wpływa na popra-

wę jakości życia, sprawności funkcjonalnej, kondycji fizycznej, a tym samym sprzyja pomyślnemu starzeniu się (Kozdroń 2006, Siekańska, Wójcik 2009, Kübler, Wójcik-Grzyb 2010, Rowiński, Dąbrowski 2011). Coraz powszechniej podkreśla się

Adres korespondencyjny: Agata Poczarska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Katedra Kultury Fizycznej i Fizjoterapii, ul. Siderska 105, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: agata.poczarska@interia.pl, tel. +48 83 344 69 12

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

rolę aktywności fizycznej w każdym etapie ontogenezy człowieka. Takie badania przeprowadzono m. in. w latach 2000-2010 wśród 29 krajów Azji i Pacyfiku podkreślając znaczenie aktywności fizycznej w zapobieganiu chorob (Macniven i in. 2012). Na przykładzie badań mieszkańców Południowej Australii, zwraca się uwagę na podejmowanie mniejszej aktywności fizycznej wraz z wiekiem i na rolę spacerów jako głównej formy wysiłku fizycznego (Thomas i in. 2012).

Niepokojącym jest fakt, że uczestnictwo dorosłych Polaków w rekreacji ruchowej jest znikome w porównaniu z mieszkańcami innych krajów europejskich i dotyczy zaledwie 10% dorosłych (Drygas i in. 2001, Główny Urząd Statystyczny 2009). Badania prowadzone wśród mieszkańców państw Europy wykazały najniższy poziom aktywności fizycznej wśród Polaków a najkorzystniejszy u Finów (Kałucka i in. 2002). Pocięające jest to, że wśród osób związanych z instytucjami promującymi zdrowy styl życia – słuchacze m.in. uniwersytetów trzeciego wieku - wzrasta zainteresowanie aktywnością fizyczną (Duda 2008, Kübler, Wójcik-Grzyb 2010). Wiedza na temat promocji zdrowia przez aktywność fizyczną jest pogłębiania na wykładach UTW prowadzonych przez lekarzy i promotorów zdrowia (Kubińska i in. 2016). Zwiększa się też liczba osób po 60 roku życia, którzy systematycznie uczestniczą w aktywności fizycznej (Bicka, Kozdroń 2003, Pietruszka, Kołajtis-Dołowy 2003). Obecnie na świecie najczęściej stosowanym narzędziem do oceny aktywności fizycznej osób w wieku 15-69 lat jest Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ) (Booth 2000, Craig i in. 2003). W Polsce badania dotyczące aktywności fizycznej osób starszych, prowadzone przy użyciu kwestionariusza są bardzo skromne (Pańczyk 2010, Biernat 2011, Knapik i in. 2011, Mynarski i in. 2014), a ich wyniki ukazują przeważnie niski i umiarkowany poziom aktywności fizycznej przedstawicieli różnych grup społeczno-zawodowych. Warto przytoczyć prowadzone w Polsce badania dotyczące aktywności fizycznej osób dorosłych z niepełnosprawnością, których wyniki wskazują, że niepełnosprawni uprawiający sport charakteryzowali się znacznie wyższym poziomem aktywności fizycznej niż nietreningujący (Boguszewski i in. 2012). Badania z wykorzystaniem Kwestionariusza IPAQ były również prowadzone w nowej Zelandii (Maddison i in. 2007), Niemczech (Huy, Schneider 2008), Wietnamie (Lachat i in. 2008), Estonii (Pechter i in. 2012).

Cel pracy

Głównym celem badań było poznanie poziomu aktywności fizycznej kuracjuszy uzdrowiska i klientów spa w Nałęczowie, w zależności od prezentowanego przez nich statusu zawodowego. Uzasadnieniem wyboru problemu badawczego jest brak badań aktywności fizycznej kuracjuszy uzdrowisk i klientów spa w krajowej literaturze.

Materiał i metody

Badania przeprowadzono w 2012 roku w Uzdrowisku i Spa Nałęczów wśród 944 osób. Grupę kuracjuszy stanowiło 771 pensjonariuszy zakładów lecznictwa uzdrowiskowego - czterech sanatoriów i jednego szpitala kardiologicznego. Natomiast grupę klientów tworzyły 173 osoby korzystające z ośrodków spa. Średnia wieku kuracjuszy wynosiła 61,9 ($\pm 9,1$) lata, przy czym najmłodszy był w wieku 27 a najstarszy 90 lat. Natomiast średnia wieku klientów wyniosła 47,2 ($\pm 10,7$) lata, najmłodszy miał 22 lata a najstarszy 79 lat. Badanych sklasyfikowano ze względu na ich przynależność do statusu zawodowego (student, pracujący umysłowo, pracujący fizycznie, bezrobotny, rencista, emeryt) i na podstawie Międzynarodowego Kwestionariusza Aktywności Fizycznej (International Physical Activity Questionnaire - IPAQ) w wersji krótkiej, dokonano oceny poziomu aktywności fizycznej tej samej populacji. W związku z tym, że IPAQ umożliwia badanie osób do 69 roku życia, badaniami aktywności fizycznej objętych zostało 787 respondentów w tym 622 kuracjuszy i 165 klientów. Liczbowy i procentowy udział badanych z uwzględnieniem statusu zawodowego przedstawiają tabele nr 1 i nr 2. Najliczniejszą grupę wśród kuracjuszy uzdrowiska stanowili emeryci (46,8%). Z kuracji uzdrowiskowej skorzystało zdecydowanie mniej osób aktywnych zawodowo w tym pracowników umysłowych (19,3%) i fizycznych (18,4%) a także rencistów (13,1%) (tab. 1). Grupę klientów spa najliczniej reprezentowali pracownicy umysłowi (43,9%) oraz fizyczni (32,9%). Wśród osób korzystających z ośrodków świadczących usługi za zakresu odnowy biologicznej skorzystało zdecydowanie mniej emerytów (14,4%), bezrobotnych (3,5%) i rencistów (2,9%). W gronie badanych klientów było również czterech studentów (2,3%) (tab. 2). Biorąc pod uwagę fakt, iż w IPAQ uwzględniane są czynności ruchowe wykonywane w ciągu typowych dla respondenta ostatnich 7 dni poprzedzających badanie i trwające bez przerwy nie krócej niż 10 minut, badania dotyczyły aktywności fizycznej kuracjuszy i klientów w tygodniu poprzedzającym przyjazd do Uzdrowiska i Spa Nałęczów. Każdy z wymienionych rodzajów aktywności fizycznej został wyrażony w jednostkach MET-minut/tydzień (metabolic energy turnover). Jest to iloczyn wartości współczynnika MET przypisanego poszczególnym wysiłkom fizycznym (chodzenie = 3,3, wysiłek umiarkowany = 4,0, wysiłek intensywny = 8,0), czasu trwania wysiłku fizycznego w minutach na dzień oraz liczby dni w tygodniu, w których był wykonywany. Całkowita czyli tygodniowa aktywność fizyczna jest sumą wyników poszczególnych rodzajów aktywności fizycznej /wysiłek fizycznych/. Na podstawie uzyskanej średniej wartości aktywności fizycznej wyrażonej w jednostkach MET-minut/tydzień, badane osoby sklasyfikować do jednego z trzech poziomów aktywności fizycznej: wysokiego, umiarkowanego i niskiego (Biernat 2011). Obliczenia statystyczne da-

nich ankietowych wykonano programem Statistica 7.1. Obliczono średnie arytmetyczne ($\bar{x}$), odchylenia standardowe (s), oraz współczynniki zmienności (V). W analizach zmiennych jakościowych wykorzystano test niezależności chi-kwadrat Pearsona (χ^2) oraz współczynniki korelacji. Przyjęto poziom istotności $p = 0,05$.

Wyniki badań

Kuracjusze

Aktywność fizyczną oceniano testem IPAQ w okresie 7 dni przed przybyciem do uzdrowiska. Całkowity poziom aktywności fizycznej (AF)¹ wyniósł $739,8 \pm 819,3$ MET-minut/tydzień, a wyraźnie dominującym jej rodzajem było chodzenie – $500,5 \pm 638,8$ MET-minut/tydzień, przy $189,4 \pm 336,5$ MET-minut/tydzień wysiłków o charakterze umiarkowanym i tylko $49,9 \pm 210,1$ MET-minut/tydzień intensywnych, co wydaje się naturalnym zjawiskiem jak na osoby w tym wieku i chore (ryc. 1).

Wyraźną większość badanych cechuje niski poziom AF (60,0%), przy 39,5% kuracjuszy o poziomie umiarkowanym i tylko 0,5% (trzy osoby) o poziomie wysokim (ryc. 2).

Należy zauważyć, że status zawodowy nie różnicuje istotnie statystycznie AF kuracjuszy. Należy jednak wskazać, że niski poziom AF dominuje u rencistów (68,1%) i emerytów (61,8%). Zbliżony odsetek tj. ponad połowę osób o niskiej aktywności wykazano w grupie pracujących umysłowo (57,0%), bezrobotnych (55,6%) i pracujących fizycznie (55,1%). Wysoki poziom aktywności fizycznej stwierdzono jedynie wśród trzech emerytów (1,3%) (ryc. 3). Dane te wskazują, że przybywających do uzdrowiska kuracjuszy cechuje skromna

aktywność fizyczna, co wynika zapewne ze stanu ich zdrowia, a być może także z dużej ostrożności jej podejmowania z racji specyfiki choroby związanej głównie z ich układem krążenia.

Klienci

Aktywność fizyczna klientów w ostatnich 7 dniach przed przybyciem do uzdrowiska wyniosła $1\,051,4$ MET-minut/tydzień i $1\,362$ MET-minut/tydzień. Zdecydowanie dominującym rodzajem AF było chodzenie – $601,4$ MET-minut/tydzień, a w dalszej kolejności wysiłki o charakterze umiarkowanym $322,8$ MET-minut/tydzień i intensywnym – $127,3$ MET-minut/tydzień (ryc. 4) (tab. 2).

Ogół klientów niemal w równej proporcji cechował niski (47,3%) i umiarkowany (46,0%) poziom AF. Poziom wysoki wykazało 6,7% klientów (ryc. 5).

Zaskakujące, że status zawodowy nie różnicował istotnie poziomu aktywności fizycznej, co jest wręcz niepokojące w odniesieniu do studentów. Największy odsetek z grupy o wysokiej AF wykazano wśród osób bezrobotnych (16,7%) przy śladowej wartości wśród pracowników umysłowych (9,2%) i fizycznych (5,4%) czego nie odnotowano u żadnego ze studentów, emerytów i rencistów. Najwięcej osób z niskim poziomem AF wykazano wśród rencistów (80,0%) i emerytów (61,1%), zaś najmniej wśród studentów (25,0%), których z kolei w zdecydowanej mierze cechuje umiarkowana AF (75%) (ryc. 6).

Dyskusja

Uznanie aktywności fizycznej jako ważnego czynnika warunkującego jakość życia, szczególnie w dobie starzenia się społeczeństw, sprawiło, że zaj-

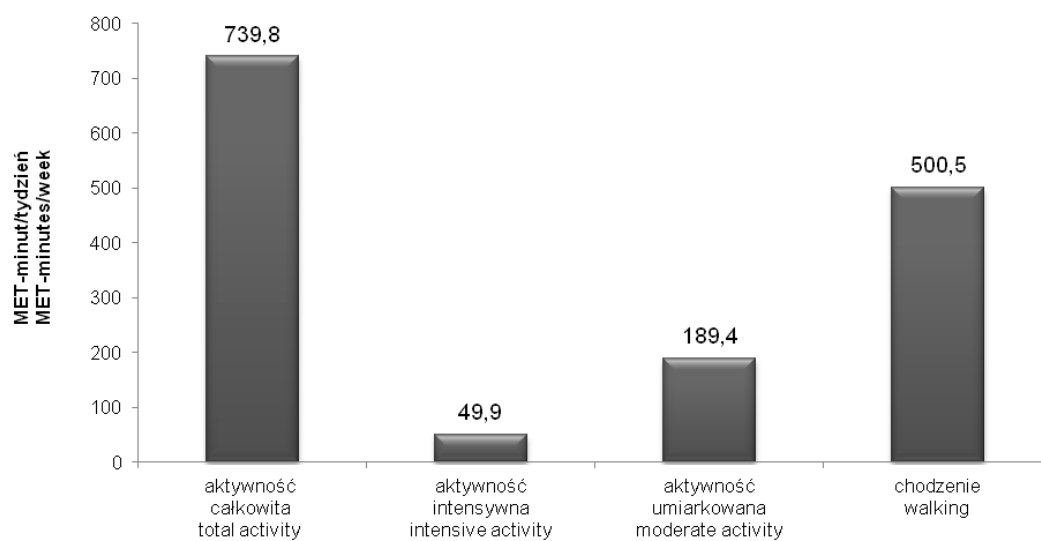
Tabela 1. Liczebność kuracjuszy Uzdrowiska Nałęczów w zależności od statusu zawodowego

Kuracjusze Uzdrowiska Nałęczów	Średnia wieku: 61,9 (±9,1)												Razem
	student		pracujący umysłowo		pracujący fizycznie		bezrobotny		rencista		emeryt		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Razem	0	-	149	19,3	142	18,4	18	2,3	101	13,1	361	46,8	771
Badani kwestionariu- szem IPAQ	0	-	142	22,8	138	22,2	18	2,9	91	14,6	233	37,5	622

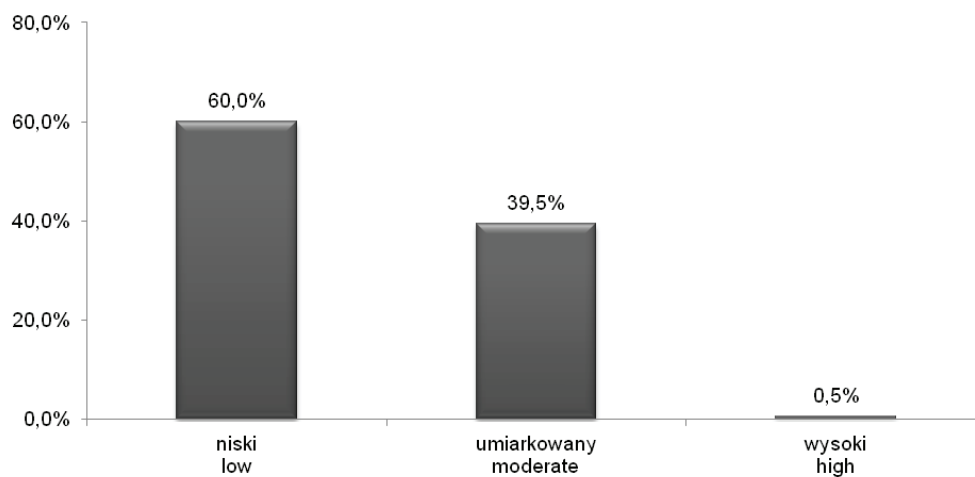
Tabela 2. Liczebność klientów Spa Nałęczów w zależności od statusu zawodowego

Klienci Spa Nałęczów	Średnia wieku: 47,2 (±10,7)												Razem
	student		pracujący umysłowo		pracujący fizycznie		bezrobotny		rencista		emeryt		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Razem	4	2,3	76	43,9	57	32,9	6	3,5	5	2,9	25	14,4	173
Badani kwestionariuszem IPAQ	4	2,4	76	46,1	56	33,9	6	3,7	5	3,0	18	10,9	165

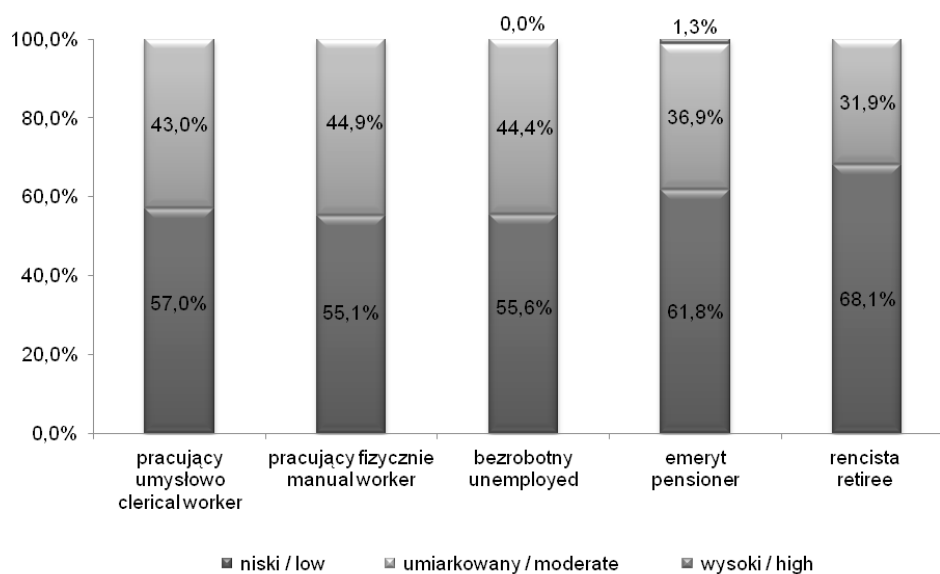
¹ W pracy termin aktywność fizyczna będzie wyrażany skrótem „AF”



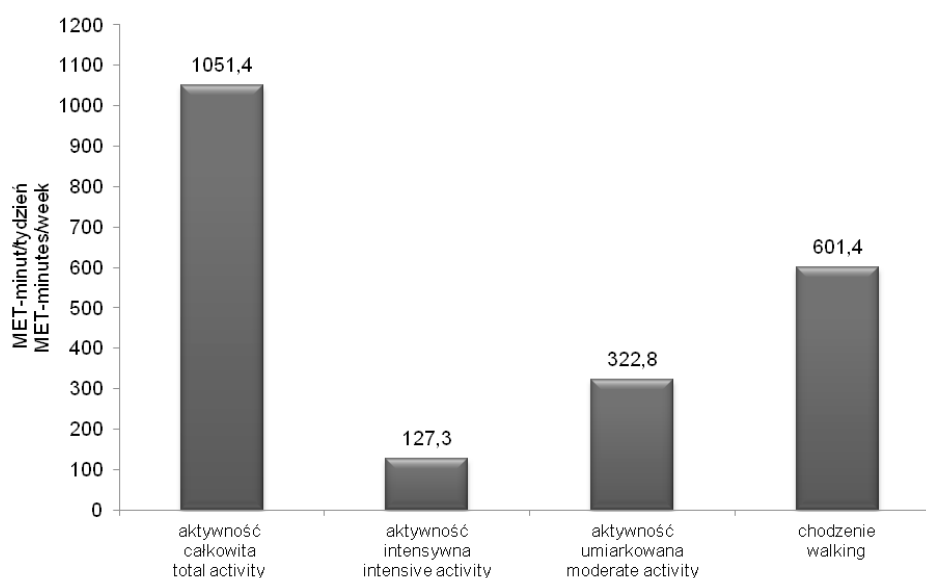
Rycina 1. Rodzaje aktywności fizycznej kuracjuszy Uzdrowiska Nałęczów



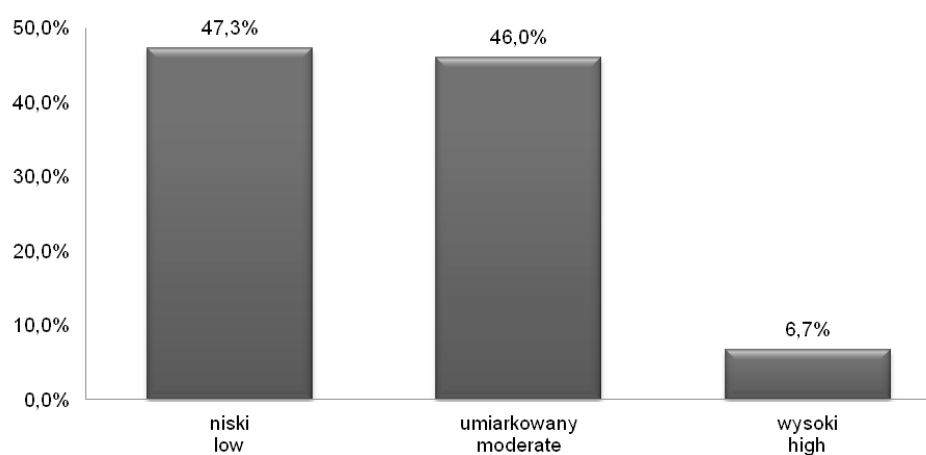
Rycina 2. Poziom aktywności fizycznej kuracjuszy Uzdrowiska Nałęczów


 $\chi^2=6,16; p=0,188$

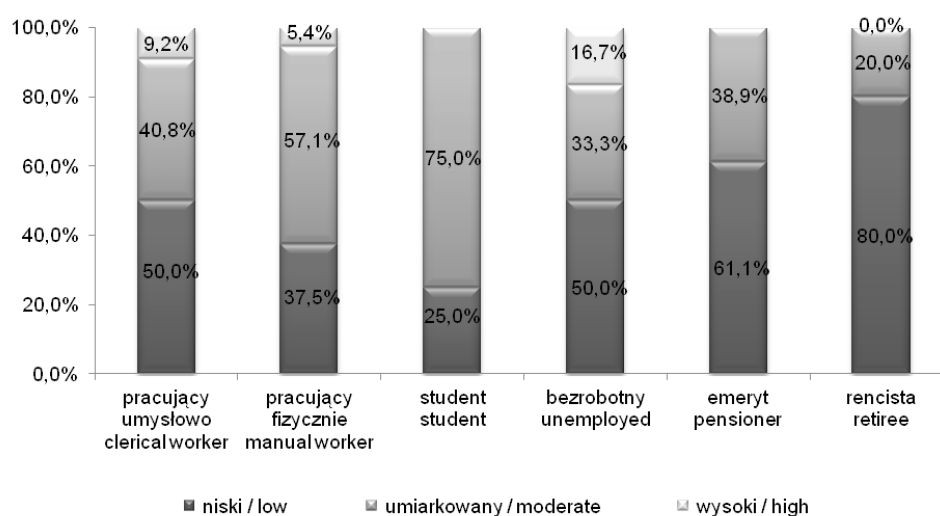
Rycina 3. Status zawodowy a poziom aktywności fizycznej kuracjuszy Uzdrowiska Nałęczów



Rycina 4. Rodzaje aktywności fizycznej klientów Spa Nałęczów



Rycina 5. Poziom aktywności fizycznej klientów Spa Nałęczów



$$\chi^2=10,95; p=0,361$$

Rycina 6. Status zawodowy a poziom aktywności fizycznej klientów Spa Nałęczów

muje ona szczególne miejsce w profilaktyce i rehabilitacji. Przyjmuje się, że człowiek zdrowy, sprawny fizycznie przejawia znacznie większą motywację do pracy i zadowolenie z życia. Prowadzone badania dowodzą, że wykonywanie ćwiczeń fizycznych o odpowiedniej częstotliwości, intensywności i czasie trwania wysiłku fizycznego wpływa na obniżenie zachorowalności i umieralności z powodu chorób przewlekłych, w szczególności: chorób sercowo-naczyniowych, chorób metabolicznych, nowotworów i chorób narządu ruchu, natomiast hipokinezyz zwiększa ryzyko ich wystąpienia. Coraz powszechniej mówi się także o roli regularnego wysiłku fizycznego w profilaktyce i leczeniu chorób naczyniowych mózgu. Wiadomo, że regularne ćwiczenia fizyczne pozwalają zmniejszyć ryzyko przedwczesnego zgonu z powodu chorób układu krążenia o ponad 50%, a zwłaszcza ryzyko zawału serca. Jednak pomimo dużego znaczenia aktywności fizycznej dla zdrowia i coraz bardziej widocznej zdrowotnej świadomości w zakresie aktywnego uczestnictwa w kulturze fizycznej, wyniki badań przeprowadzonych w ostatnich latach w Polsce wskazują na niski poziom aktywności fizycznej naszego społeczeństwa (Drygas i in. 2001, Kałucka i in. 2002).

Powszechnie wiadomo, że istnieją widoczne różnice zdrowotne pomiędzy osobami o różnym statusie zawodowym. W związku z tym osoby te wykazują również inne potrzeby i oczekiwania w zakresie własnego zdrowia i prowadzonego stylu życia, a zatem prezentują odmienne postawy i zachowania zdrowotne. Miejscem sprzyjającym realizacji potrzeb zdrowotnych i wypoczynkowych są uzdrowiska oraz ośrodki spa i wellness posiadające walory balneologiczne i krajobrazowe. Wśród przybywających do uzdrowisk i ośrodków spa znajdują się osoby o zróżnicowanym stanie zdrowia i odmiennych potrzebach. Można wyróżnić zasadniczo dwie populacje kuracjuszy i klientów - ludzi starszych, co ma związek z procesami demograficznymi w całej Europie oraz ludzi młodych, czynnych zawodowo.

Kuracjuszami uzdrowisk są przeważnie osoby, które swój pobyt w zakładzie leczniczym wiążą zazwyczaj z oczekiwaną poprawą zdrowia. Z kolei walory krajobrazowe miejscowości uzdrowiskowych oraz bogata infrastruktura z zakresu odnowy biologicznej sprzyjają przyjazdowi do ośrodków spa na pobyty rekreacyjno-wypoczynkowe i regeneracyjne klientów czyli ludzi zdrowych w różnym wieku oraz pracujących bardzo aktywnie, poszukujących odprężenia i szybkiej regeneracji organizmu (Poniowska, Ferson 2009).

Wyniki IPAQ wykazały, że zdecydowana większość kuracjuszy (60%) prezentowała niski poziom AF - 739,8 MET-minut/tydzień. Warto zauważyć, że dotychczasowa rozpiętość badań krajowych w zakresie wartości MET-minut/tydzień wśród osób dorosłych waha się w przedziale 1420 - 5644 MET-minut/tydzień (Bergier 2012). Dominującym rodzajem całkowitej - tygodniowej aktywności fizycznej było chodzenie - 500,5 MET-minut/tydzień.

Podobne wyniki uzyskano wśród kuracjuszy Uzdrożyska Krynica-Zdrój, którzy najczęściej wymieniali spacer i gimnastykę (Zwolińska-Mirek 2014). Na aktywność umiarkowaną badanych kuracjuszy przypadało - 189,4 MET-minut/tydzień zaś na intensywną jedynie 49,9 MET, co wydaje się być naturalnym zjawiskiem w przypadku osób chorych i głównie w starszym wieku. Nie stwierdzono różnic w poziomie aktywności fizycznej w zależności statusu zawodowego badanych. Jednak niski poziom aktywności fizycznej prezentowali przeważnie renciści i emeryci. W innych badaniach przeprowadzonych wśród kuracjuszy (Zwolińska-Mirek 2014) również nie wykazano istotnej zależności pomiędzy wykształceniem oraz statusem ekonomicznym a podejmowaniem aktywności fizycznej. Zapewne jak twierdzi Szczęsna-Piećwicz (Szczęsna-Piećwicz 2008) to głównie świadomość zdrowotna kształtowana i wyniesiona z domu rodzinnego oraz przynależność do organizacji promujących aktywność fizyczną wpływają na postawy i zachowania zdrowotne w młodości oraz w wieku starszym.

Ocena deklarowanego poziomu AF klientów wykazała, że prawie wszyscy badani, w tygodniu poprzedzającym przyjazd do spa, byli aktywni fizycznie. Na podstawie całkowitej - tygodniowej AF - 1051,4 MET-minut/tydzień stwierdzono, że klienci Spa Nałęczów prezentowali przeważnie niski (47,3%) i umiarkowany (46%) poziom AF. Podobnie jak w przypadku kuracjuszy dominującym rodzajem AF klientów było chodzenie - 601,4 MET-minut/tydzień. Zaskakującym jest fakt, że status społeczny klientów nie warunkuje istotnie poziomu ich AF. Niskim poziomem AF charakteryzuje się najwięcej rencistów. Aktywność umiarkowaną prezentowali głównie studenci, a wysoką jedynie osoby bezrobotne i nieliczni pracujący.

Wnioski

Kuracjusze Uzdrożyska Nałęczów

1. Wśród kuracjuszy przeważali badani z niskim poziomem aktywności fizycznej, tylko nieliczni wykazali wysoki poziom. Dominującym rodzajem ich całkowitej aktywności fizycznej było chodzenie.
2. Poziomu aktywności fizycznej badanych nie różnicował istotnie status zawodowy. Warto jednak zauważyć, że niską AF odznaczali się przeważnie renciści.

Klienci Spa Nałęczów

3. Większość klientów wykazała niski i umiarkowany poziom aktywności fizycznej, a tylko nieliczni wysoki. Dominującym rodzajem aktywności fizycznej było chodzenie.
4. Status zawodowy klientów spa nie różnicował istotnie poziomu ich aktywności fizycznej, co jest wręcz niepokojące w odniesieniu do grupy studentów. Można jedynie zauważyć, że niskim poziomem AF odznaczali się głównie renciści.

Literatura:

1. Bergier J. (2012), *Aktywność fizyczna społeczeństwa - współczesny problem (przegląd badań)*. Człowiek i Zdrowie, 4 (1), s. 3-12.
2. Bicka A., Kozdroń E. (2003), *Aktywność ruchu wa ludzi starszych czynnikiem adaptacyjnym do określonego wysiłku fizycznego*. Kultura Fizyczna, 5-6, s. 26-28.
3. Biernat E. (2011), *Aktywność fizyczna mieszkańców Warszawy. Na przykładzie wybranych grup zawodowych*. Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
4. Boguszewski D., Adamczyk J. G., Kurkowska B. (2012), *Ocena poziomu aktywności fizycznej osób niepełnosprawnych zmodyfikowanym Kwestionariuszem Aktywności Fizycznej (IPAQ)*. Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports, 11, s. 113-118.
5. Booth M.L. (2000), *Assessment of Physical Activity: An International Perspective*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 71 (2), s. 114-120.
6. Craig C.L., Marshall A.L., Sjostrom M., Bauman A.E., Booth M.L., Pratt M. et al. (2003), *International physical activity questionnaire 12 country reliability and validity*. Medicine and Science in Sports and Exercise, 35 (8), s. 1381-1395.
7. Drygas W., Skiba A., Bielecki W. (2001), *Ocena aktywności fizycznej mieszkańców sześciu krajów europejskich. Projekt "Bridight the East - West Health GAP"*. Medycyna Sportowa, 5, s. 169-174.
8. Duda B. (2008), *Aktywność i sprawność fizyczna osób w wieku 60-69 lat*. Medycyna Sportowa, 24 (6), s. 379-384.
9. Główny Urząd Statystyczny (2009), *Uczestnictwo Polaków w sporcie i rekreacji ruchowej w 2008 r.*, Warszawa.
10. Huy C., Schneider S. (2008), *Instrument for the assessment of middle-aged and older adults' physical activity: design, reliability and application of the German-PAQ-50+*. Journal of Gerontology and Geriatric Research, 41 (3), s. 208-216.
11. Kałucka S., Ruszkowska J., Drygas W. (2002), *Aktywność fizyczna - wciąż niedoceniany element profilaktyki zdrowotnej*. Polska Medycyna Rodzinna, 4, s. 367-371.
12. Knapik A., Rottermund J., Myśliwiec A., Plinta R., Gruca M. (2011), *Aktywność fizyczna a samoocena zdrowia osób w starszym wieku*. Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie, 2, s. 195-204.
13. Kozdroń E. (2006), *Zorganizowana rekreacja ruchowa kobiet w starszym wieku w środowisku miejskim. Propozycja programu i analiza efektów prozdrowotnych*. Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa.
14. Kubińska Z., Pańczuk A., Baj-Korpak J. (2016), *Wybrane aspekty aktywności fizycznej podejmowanej przez uczestników Uniwersytetu Trzeciego Wiek w Białej Podlaskiej*. Rozprawy Społeczne, 10 (1), s. 73-79.
15. Kübler M., Wójcik-Grzyb A. (2010), *Motywy i korzyści podejmowania aktywności fizycznej w ocenie kobiet w średnim i starszym wieku*. Medycyna Sportowa, 5 (6), s. 253-259.
16. Lachat C.K., Verstraeten R., Bao Khanh L.N., Hagströmer M., Nguyen C.K., Kolsteren P.W. et al. (2008), *Validity of two physical activity questionnaires (IPAQ and PAQA) for Vietnamese adolescents in rural and urban areas*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5 (37);
17. Macniven R., Bauman A., Abouzeid M. (2012), *A review of population-based prevalence studies of physical activity in adults in the Asia-Pacific region*. BMC Public Health, 12 (41).
18. Maddison R., Ni Mhurchu C., Jiang Y., Vander Hoorn S., Rodgers A., Lawes C.M.M., et al. (2007), *International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and New Zealand Physical Activity Questionnaire (NZPAQ): A doubly labelled water validation*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4 (62), s. 4-62.
19. Mynarski W., Rozpara M., Nawrocka A., Borek Z., Powerska A., Garbaciak W. (2014), *Physical activity of middle-age adults 50-65 years in view of health recommendations*. European Review of Aging and Physical Activity, 1, s. 1-23.
20. Pańczyk W. (2010), *Aktywność fizyczna mieszkańców południowo-wschodnich regionów Polski u progu XXI wieku*, W: J. Nowocień, J. Chełmecki (red.), *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu: aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych na przełomie XX i XXI wieku*. Polska Akademia Olimpijska, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa, s. 130-142.
21. Pechter Ü., Suija K., Kordemets T., Kalda R., Maaroos H. (2012), *Physical activity and exercise counselling: a cross-sectional study of family practice patients in Estonia*. Qual Prim Care. 20 (5), s. 355-63.
22. Pietruszka B., Kołajtis-Dołowy A. (2003), *Physical activity during leisure time among adults as an element of a life style*. Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska, 58 (13), s. 482-486.
23. Ponikowska I., Ferson D. (2009), *Nowoczesna medycyna uzdrowiskowa*. Medi Press, Warszawa.
24. Rowiński R., Dąbrowski A. (2011), *Wpływ regularnej aktywności ruchowej na sprawność fizyczną i jakość życia seniorów*. Turystyka i Rekreacja, 7, s. 109-114.
25. Siekańska M., Wójcik B. (2009), *Psychologiczne czynniki sprzyjające podejmowaniu i kontynuowaniu aktywności ruchowej przez kobiety w wieku emerytalnym*, W: M. Guskowska (red.), *Aktywność ruchowa kobiet. Formy, uwarunkowa-*

- nia, korzyści i zagrożenia. Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa, s. 127-138.*
26. Szczęsna-Piecewicz H. (2008), *Wybrane czynniki stylu życia rodzin – mieszkańców Sanoka i przyległych gmin. Problemy Higieny i Epidemiologii*, 89 (3), s. 373-377.
27. Thomas S., Halbert J., Mackintosh S., Quinn S., Crotty M. (2012), *Sociodemographic factors associated with self-reported exercise and physical activity behaviors and attitudes of South Australians: results of a population-based survey. J Aging Health*, 24 (2), p. 287-306.
28. Zwolińska-Mirek K. (2014), *Aktywność fizyczna pacjentów sanatorium wojskowego w Krynicy-Zdroju przed i po sześciu miesiącach od kuracji uzdrowiskowej. Problemy Higieny i Epidemiologii*, 95 (3), s. 653-658.

CZĘŚĆ III: RECENZJE

**RECENZJA KSIĄŻKI BARBARY DOBROWOLSKIEJ,
„POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC EDUKACJI MIĘDZYSZKOLNEJ
A KULTURA SZKOŁY. STUDIUM SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE”,
OFICyna WYDAWNICZA „IMPULS”, KRAKÓW 2015**

**REVIEW OF THE BOOK BY BARBARA DOBROWOLSKA,
“TEACHERS’ ATTITUDES REGARDING INTERCULTURAL EDUCATION
VS SCHOOL CULTURE. A SOCIO-PEDAGOGICAL STUDY”.
„IMPULS” PUBLISHER, CRACOW 2015**

Anna Maria Jeznach

Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa, Siedlce

Jeznach A.M. (2016), *Recenzja książki Barbary Dobrowolskiej, „Postawy nauczycieli wobec edukacji międzyszkolnej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne”*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 83-85.

Idea edukacji międzykulturowej, i warunkujących jej sposób realizacji kompetencji kulturowych oraz międzykulturowych, stanowią przedmiot zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych (socjologów (Markowska, 1990, s. 109-117), antropologów kulturowych (Czerniejewska, 2008), psychologów międzykulturowych (Boski, 2009), pedagogów międzykulturowych¹). Interesując się publikacjami poświęconymi temu zagadnieniu można zauważyć szereg aspektów tej problematyki m.in. przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach różnicowania kulturowego (Szczurek-Boruta, 2014), kwestię postaw Polaków wobec „obcych” (Nikitorowicz, 2012, s. 15), wobec innych narodów (Bera i Korczyński 2012), (CBOS, 2010), (CBOS, 2013), ujęcia postaw wiążące się z przeobrażeniami społecznymi (Bera i Korczyński, 2012, s. 56), a także problemy dotyczące defaworyzowania grup etnicznych (Grzymała-Kozłowska, 2012).

B. Dobrowolska już we wprowadzeniu podkreśla duże znaczenie postaw nauczycieli wobec wielokulturowości i wychowania, dla integracji i dialogu międzykulturowego w pracy współczesnej, polskiej szkoły (s. 9).

Publikacja składa się z siedmiu rozdziałów pozwalających na stopniowe przechodzenie od społecznych kontekstów postaw, przez kategorie pojęciowe wielokulturowości i międzykulturowości w edukacji, przez ujęcie teoretyczne kultury szko-

ły w kontekście międzykulturowym dochodząc do badań własnych dotyczących postaw nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej, uwarunkowań kultury szkoły oraz zależności między postawami nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kulturą szkoły.

Autorka w pierwszym rozdziale przedstawia interdyscyplinarną kategorię postaw, ukazując jej podstawy teoretyczne, jej wymiary i uwarunkowania, klasyfikacje postaw, praktyczne konotacje, konstrukcję postawy.

Rozległa analiza teoretyczna obejmuje trzy rozdziały. W drugim rozdziale znajduje się rzetelny opis dwóch kategorii różnicowania kulturowego: wielokulturowości i międzykulturowości w perspektywie edukacyjnej, gdzie tę drugą uznano za kategorię aksjologiczną (s. 289). Autorka przedstawia zadania współczesnej edukacji wobec wielokulturowych społeczeństw, szczegółowo charakteryzuje polską szkołę w obliczu różnicowania kulturowego, analizując treści edukacji międzykulturowej, powołując się na Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie ramy programowej (analiza zapisów w podstawie programowej) oraz kształcenia w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r.poz.977) (s. 40). B. Dobrowolska zwraca uwagę na takie zapisy: „szacunek dla innych ludzi”, „gotowość do uczestnictwa w kulturze”, „kształtowanie postawy obywatelskiej (...) kształtowanie postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji” a także na wrażliwość kulturową samego nauczyciela i jego świadomość procesów społecznych (s. 40). Dodatkowo autorka publikacji wskazuje

¹ Lewowicki, (2000, s. 25, 2011); Lewowicki, Ogrodzka-Mazur red. nauk., (2010); Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta red., (2000, 2011); Nikitorowicz, (1995, 2009, 2010), Nikitorowicz, Sadowski, Musiejuk (2011); Grzybowski, (2007, 2008, s. 57-68, 2011, 2012).

na potrzebę przygotowania nauczycieli do realizacji treści edukacji międzykulturowej oraz przywołuje stanowisko D. Kluz-Stańskiej (Kluz-Stanska, 2003, s. 51) (s. 40), dotyczące czterech zakresów reakcji szkoły i nauczyciela na nową sytuację (zróżnicowania kulturowego): świadomość, stosunek (postawy i nastawienia) aspiracje i kompetencje. Za szczególnie interesujący można uznać podrozdział poświęcony postawom nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej zawierający przedstawienie kompetencji międzykulturowych nauczycieli z ich praktycznym wymiarem (s. 64-70).

Autorka zaprezentowała kulturę szkoły, umieszczając ją w kontekście postaw nauczycieli wobec międzykulturowości. Jest to wynikiem przekonania Autorki, że: „jakość pracy szkoły i jej niepowtarzalny charakter tworzą ludzie (nauczyciele) o znacznym wpływie na organizację procesu nauczania, determinujący aksjologię szkolnych zasad i ich realizację w postaci zarówno widocznych, materialnych skutków swoich działań jak i przekonań, rytuałów, norm, znaczeń, relacji ze środowiskiem społecznym oraz postaw konstytuujących się w różnych obszarach pracy tej instytucji” (s. 71).

Uwagę zwracają bogate, interdyscyplinarne podstawy teoretyczne mające swoje źródło w pedagogice (m.in. koncepcja wielokulturowej tożsamości i dialogu ku integracji J. Nikitorowicza, orientacja T. Lewowickiego dotycząca czterech wymiarów edukacji międzykulturowej) psychologii a także antropologii m.in. doktryna relatywizmu kulturowego M. J. Herskovitza akcentująca tolerancję wobec odmienności kulturowych i poszanowanie wartości „innych” (s. 104).

Opisana strategia badań zachęca czytelnika do zapoznania się z częścią empiryczną. Diagnoza postaw nauczycieli akademickich wobec edukacji międzykulturowej obejmuje ogólną charakterystykę nauczycieli oraz, zgodnie z przyjętą przez autorkę strukturalną teorię postaw S. Nowaka, komponent poznawczy postaw, komponent emocjonalny postaw nauczycieli i komponent behawioralny, chociaż badaczka nie zdecydowała się na uwzględnienie cech postaw. Za atut tej części publikacji można uznać przedstawienie narracji nauczycieli dotyczących pracy w warunkach wielokulturowości, wzbogacających materiał badawczy (s. 111).

Badania własne autorki dotyczyły również kultury szkoły. Badaczka zdecydowała się uporządkować materiał badawczy przedstawiając czynniki personalne i organizacyjne tworzące tę kulturę, działania sprzyjające rozwojowi kultury szkoły oraz czynniki negatywne wpływające na kulturę szkoły.

B. Dobrowolska uznała szkołę za istotny obszar działań społeczno-kulturowych, który implikują określone postawy, myślenie, współdziałanie, kształtowanie wrażliwości kulturowej. Według autorki publikacji szkoła powinna być: „nastawiona na formowanie i rozwijanie jednostek zdolnych w przyszłości do twórczego i bezpiecznego formowania przyszłości” (s. 298). Autorka publikacji wskazała

na zależności pomiędzy postawami nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kulturą szkoły.

W przeprowadzonych badaniach autorka zastosowała metodologię ilościową i jakościową, posłużyła się zarówno metodą sondażu diagnostycznego, jak i metodą monografii.

Uwagę czytelnika zwracają zawarte w podsumowaniu wnioski z badań. B. Dobrowolska podkreśla m.in. że: „postawy nauczycieli wobec zadań związanych z edukacją międzykulturową (...) warunkują określoną jakość szkoły, stanowiącą o jej szeroko pojętej kulturze (s. 289). Poza tym:

„Większość badanych nauczycieli reprezentuje przeciętny poziom postaw wobec edukacji międzykulturowej.

Poziom postaw jest zróżnicowany przez takie zmienne jak pośredniczące: środowisko szkoły oraz doświadczenie w pracy z dziećmi z dziećmi z innego kręgu kulturowego oraz inne nie uwzględnione w modelu czynniki.

Wiedza nauczycieli oraz ich kompetencje wpływają nieznacznie na działania w zakresie EM a ich emocje i praktyka pedagogiczna wynikająca z realizacji treści międzykulturowych i pracy z dzieckiem „Obcym” nie mają znaczącego wpływu na rozwijanie ich sfery poznawczej w przedmiotowym zakresie” (s. 292).

Wnioski zawarte w książce Dobrowolskiej (2015) *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzyszkolnej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” mogą być inspiracją dla innych badawczy. Publikacja została zarekomendowana dla osób, którym bliska jest idea edukacji międzykulturowej. Należy dodatkowo podkreślić, że może być również wartościową lekturą dla nauczycieli i wychowawców niezależnie od poziomu i profilu kształcenia.

O tej problematyce pisali m.in.:

1. Bera R., Korczyński M. (2012), *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
2. Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik z psychologii międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. CBOS (2013), *Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*. BS12/2013. oprac. B. Roguska. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
4. CBOS (2010), *Stosunek do Polaków do innych narodów*. BS/12/2010. oprac. Wądołowska K. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
5. Czerniejewska I. (2008), *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*. Instytut Etnologii i Antropologii kulturowej, UAM, Poznań.
6. Grzybowski P.P. (2007), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

7. Grzybowski P.P. (2011), *Edukacja międzykulturowa –przewodnik*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
8. Grzybowski P.P. (2011), *Spotkania z Innymi. Czytania do edukacji międzykulturowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
9. Grzybowski P.P. (2012), *Doktor klaun. Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
10. Grzybowski P.P. (2012), *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język migowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
11. Grzybowski P.P. (2008), *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*. Studia i Rozprawy, s. 57-68.
12. Grzymała-Kozłowska A. (2012), *Paradoksy polskiej tolerancji. Postawy wobec mniejszości i imigrantów w Polsce na tle Europy*, W: A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
13. Kapciak A., Korporowicz L., Tyszką A. (red.) (1995), *Komunikacja międzykulturowa: zbliżenia i impresje*. Instytut Kultury, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
14. Lewowicki T. (2000), *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, W: T. Lewowicki przy współudziale Ogrodzkiej-Mazur E. i Szczurek-Boruty A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Uniwersytet Śląski, Katowice, s.25.
15. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red. nauk.) (2010), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
16. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2000), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. UŚ, Katowice.
17. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2011), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Nauczycielstwa Polskiego ZNP w Warszawie. Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń.
18. Lewowicki T. (2011), *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturowość*, W: Pogranicze. Studia Społeczne.
19. Markowska D. (1990), *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 4, s. 109-117.
20. Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Wyd. Trans-Humana, Białystok.
21. Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. WAI P, Warszawa.
22. Nikitorowicz J. (2010), *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
23. Nikitorowicz J. (2012), *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, W: Lewowicki T., Różańska A., Piechaczek-Ogierman G. (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Cieszyn-Warszawa-Toruń, s.15.
24. Nikitorowicz J. (red.), (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Trans-Humana, Białystok.
25. Nikitorowicz J., Sadowski A., Musiejuk D. (2011), *Edukacja międzykulturowa*, W: *Pogranicze. Studia Społeczne*. Tom XVII, cz. I i II. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
26. Szczurek-Boruta A. (2014), *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości-konteksty, opinie studentów, propozycje*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
27. Szczurek-Boruta A. (2013), *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

RECENZJA KSIĄŻKI JANUSZA MARIAŃSKIEGO, „GODNOŚĆ LUDZKA JAKO WARTOŚĆ SPOŁECZNO-MORALNA: MIT CZY RZECZYWISTOŚĆ? STUDIUM INTERDYSCYPLINARNE”, WYDAWNICTWO ADAM MARSZAŁEK, TORUŃ 2016

REVIEW OF THE BOOK BY JANUSZ MARIAŃSKI, „HUMAN DIGNITY AS A SOCIAL-MORAL VALUE: A MYTH OR REALITY? AN INTERDISCIPLINARY STUDY”, ADAM MARSZAŁEK PUBLISHING HOUSE, TORUŃ 2016

Marcin Rola

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych,
Instytut Socjologii

Rola M. (2016), *Recenzja książki Janusza Mariańskiego, „Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne”*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 86-88.

Podjęmowane w ostatnich latach próby określenia kondycji moralnej współczesnego społeczeństwa polskiego, zrodziły wśród badaczy życia społecznego potrzebę przyjęcia paradygmatu, zgodnie z którym analiza rzeczywistości (po)nowoczesnego świata domaga się opowiedzenia za „etycznie reflektującym pluralizmem, szukającym w różnorodności wartości i norm trwałych punktów odniesienia” (s. 456). W tym względzie nie sposób nie przywołać jednej z fundamentalnych wartości ludzkich, jaką jest godność człowieka. Jako niezwykle istotna kategoria aksjologiczna i praktyczna, godność osoby ludzkiej stanowi fundament humanizmu i centralny komponent moralnego samorozumienia. Robiąc „karierę” w wielu międzynarodowych dokumentach, czy też konstytucjach różnych krajów i organizacji, wartość ta cieszy się niesłabnącą popularnością we współczesnym dyskursie publicznym. Taki stan rzeczy przekłada się bez wątpienia na obserwowany w ostatnich dwóch dekadach wzrost opracowań naukowych, które z właściwą dla poszczególnych dyscyplin metodologią, podejmują analizę tej fundamentalnej wartości.

Podjęmowane coraz częściej w dyskursie naukowym interdyscyplinarne studium badanych kwestii, pozwala na komplementarne ujęcie analizowanej rzeczywistości prowadząc do jej głębszego zrozumienia. Taki walor posiada bez wątpienia najnowsza publikacja ks. prof. Janusza Mariańskiego pt. *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość?* Autor zaznacza, że „wychodzimy z założenia, że pojęcie godności ma charakter interdyscyplinarny, podobnie zresztą jak i wiele innych pojęć leżących u podstaw poznawania i rozumienia świata oraz miejsca człowieka w tym świecie. Wydaje się zasadne rozpatrywanie godności z perspektywy różnych dyscyplin naukowych. Każda z nich wnosi swój specyficzny wkład i wzbogaca rozumienie godności, każda z nich ma także swoje ograniczenia” (s. 23-24). Wyrażona przez cenionego socjologa intuicja

badawcza, zaowocowała ważną i obszerną refleksją naukową prezentującą filozoficzny, teologiczny, psychologiczny i socjologiczny punkt widzenia tytułowej wartości. Ważnym dopełnieniem interdyscyplinarnego potraktowania tematu są obecne w różnych rozdziałach książki komponenty społecznego nauczania Kościoła katolickiego o wrodzonej i niezbywalnej godności osoby ludzkiej w ujęciu m. in. cenionego przedstawiciela katolickiej nauki społecznej, jakim był Franciszek Janusz Mazurek.

Recenzowana publikacja składa się z pięciu obszernych rozdziałów, w których lubelski socjolog koncentruje uwagę czytelnika na godności osoby ludzkiej jako wartości szczególnej, w jej różnych ujęciach i odsłonach. Pierwszy rozdział jest wyrazem troski Autora o komplementarne przedstawienie analizowanej wartości na tle obecnych w dyskursie naukowym koncepcji godności osoby ludzkiej. Po wnikliwej analizie słownikowych określeń godności ludzkiej – znajdziemy tu dwadzieścia trzy odniesienia do różnych ujęć omawianego pojęcia – naukowa refleksja nad rozpatrywaną kategorią aksjologiczną odnosi nas do szeroko omówionej perspektywy filozoficznej i teologicznej. W pierwszej z nich (filozoficznej), godność jest właściwością człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych, ostatecznie uzasadniających i usensowniających życie ludzkie (s. 41). Ważnym elementem podjętej tu analizy jest refleksja nad mającą niezbywalny charakter i będącą podstawą szacunku dla siebie, dla innych i ze strony innych, godnością ontyczną. Następnie istotne w znaczeniu teoretycznym i praktycznym jest wyróżnienie za Adamem Rodzińskim poszczególnych typów godności (osobowej, osobowościowej i osobistej) oraz ukazanie rozumienia tej wartości w ujęciu m. in. Romana Ingardena, Immanuela Kanta, Tadeusza Kotarbińskiego, Stanisława Kowalczyka, Mieczysława Alberta Krąpca, Tadeusza Stycznia, Józefa Tischnera i innych.

Adres korespondencyjny: Marcin Rola, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, ul. Paderewskiego 20, 20-860 Lublin, e-mail: marcinrola@op.pl, tel. 609 231 044

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Perspektywa teologiczna wskazuje na nowy aspekt godności osoby ludzkiej – godność nadprzyrodzoną. Jest ona związana z powołaniem człowieka do uczestniczenia w życiu samego Boga. Właściwą sobie wielkość, godność i wartość człowiek odnajduje w całej pełni w tajemnicy Wcielenia i Odkupienia. Tylko Bóg – według nauczania Kościoła katolickiego – jest ostatecznym i absolutnym źródłem godności osoby ludzkiej i może stanowić trwały fundament wartości życia i nienaruszalnej godności każdego człowieka (s. 85). Niezaprzeczalnym walorem tej części publikacji jest przywołanie przez jej Autora interesujących wątków *Magisterium Ecclesiae*, prezentujących istotne elementy jego doktryny w analizowanym temacie. Uwagę zwraca również przywołanie ważnych dla teologicznego wymiaru godności koncepcji w ujęciu takich autorów, jak: Romano Guardiniego, Czesława Strzeszewskiego, Tadeusza Ślipki, Karola Wojtyły oraz odwołanie czytelnika do bogatej literatury teologicznej na temat godności osoby ludzkiej (s. 90).

Ukazanie godności osoby ludzkiej z perspektywy psychologicznej i socjologicznej wpisuje się w treść rozdziału drugiego. Godność jest tutaj traktowana jako wartość zmienna i dynamiczna. Człowiek nabywa ją w różnym stopniu przez proces socjalizacji we właściwym sobie środowisku społecznym, w różnych kulturach i cywilizacjach, poprzez pracę nad własnym rozwojem osobowościowym. Według tej koncepcji godność można utracić przez niemoralne postępowanie lub pod wpływem niesprzyjających i niekorzystnych warunków zewnętrznych. Ukazanie w tej części publikacji myśli naukowej licznych przedstawicieli nauk opisowych, tak z zakresu psychologii, jak i socjologii, jest niezwykle wartościowe poznawczo, co tylko potwierdza rangę, jaką w naukach społecznych przypisuje się analizowanej wartości. Podsumowując refleksję nad opisowymi ujęciami godności ludzkiej, ks. prof. Janusz Mariański podkreśla, że z psychospołecznego punktu widzenia godność posiada ten, kto „umie bronić uznanych przez siebie wartości, z obroną których jest związane jego poczucie własnej wartości i kto oczekuje z tego tytułu szacunku ze strony innych” (s. 184). Godność osoby ludzkiej domaga się uznania podmiotowości każdego człowieka, w każdej sytuacji życia codziennego o charakterze społecznym, kulturalnym, gospodarczym, politycznym, religijnym itp. Autor publikacji wyróżnia tu dwa wymiary godności ludzkiej: negatywny i pozytywny. „W sensie negatywnym chodzi o ochronę posiadanej godności i nienaruszanie jej czynami niegodnymi, w sensie pozytywnym – o rozwój i aktywizację istniejących jeszcze potencjalności” (s. 185).

Niewątpliwym walorem kolejnych rozdziałów książki jest zaprezentowany w nich materiał empiryczny zgromadzony w ramach zrealizowanych projektów badawczych tak przez Autora publikacji, jak i badaczy społecznych z różnych ośrodków naukowych i centrów badania opinii społecznej. Godnym dostrzeżenia atutem jest fakt, że prezento-

wane tu dane empiryczne w przeważającej mierze odnoszą się do młodej generacji Polaków. To właśnie młodzież, słusznie traktowana jako „czuły barometr” dokonującej się zmiany społecznej, prezentuje specyficzny, dlatego godny pogłębionej analizy profil moralny społeczeństwa (po)nowoczesnego. I tak w rozdziale trzecim, podejmującym refleksję nad godnością ludzką jako wartością naczelną w świadomości Polaków, ks. prof. Janusz Mariański przedstawia najpierw stan badań socjologicznych nad analizowaną wartością. Następnie po refleksji nad rozumieniem pojęcia godności wśród współczesnych, zaprasza czytelnika do zgłębienia problematyki godności ludzkiej na tle wartości podstawowych oraz w kontekście wartości uroczystych. Punktem finalnym tego rozdziału jest ważny dla opisu wyczerpania Polaków na wartości godnościowe paragraf zatytułowany: „Postawa godnościowa *versus* postawa pragmatyczna”, w którym Autor omawia badania społeczne na temat gotowości obrony godności osobistej.

Rozdział czwarty rozpoczynają teoretyczne rozważania Autora nad sytuacjami zagrażającymi godności osoby ludzkiej. „W określonych warunkach człowiek godzi się na depersonalizację samego siebie (traktowanie osoby nie jako aktywnego podmiotu, lecz poddanego manipulacji przedmiotu), nie sprzeciwia się depersonalizacji jednego człowieka przez drugiego lub grupę osób, wreszcie sam depersonalizuje inne osoby przez traktowanie ich jak rzeczy. We wszystkich tych sytuacjach dochodzi do utraty godności, kto bowiem uwłacza godności cudzej, zatracą tym samym godność własną” (s. 283). Te istotne dla zgłębianej problematyki refleksje, dopełnione są kolejno omówieniem analizowanej kategorii aksjologicznej w różnych kontekstach społecznych oraz przedstawieniem nauczania Kościoła wobec społecznych zagrożeń godności. Całość rozdziału zamyka analiza socjologiczna przyjętych za Marią Ossowską różnych sytuacji naruszających godność ludzką.

Ostatni rozdział publikacji prezentuje niezwykle istotne spektrum zagadnień związanych z wychowaniem ku wartościom godnościowym. Autor podejmuje tu ciekawą analizę środowisk kształtowania postaw godnościowych, wskazując na ich szansę oddziaływania wychowawczego, jak i na trudności czy niepowodzenia związane z propagowaniem wartości godnościowych. Wśród omawianych instytucji (agend) wychowania szczególną uwagę zwraca na rodzinę, grupy rówieśnicze, środki społecznego przekazu, religię i Kościół. Lubelski socjolog podkreśla, że wychowanie przygotowuje człowieka do uczestniczenia w świecie wartości, uczy wartościowania zjawisk, jak również daje mu siły duchowego współtworzenia wartości, tak by wychowanek stawał się nosicielem wartości. Co ważne, w procesie tym wychowawca może pojmować godność ludzką jako pewien aksjomat, który tworzy warunki sprzyjające odkrywaniu i realizowaniu wartości w życiu indywidualnym i społecznym (s. 385). Podjęta

przez ks. prof. Janusza Mariańskiego refleksja nad zagadnieniami wpisującymi się w proces wychowania – kształtowania dobrego w sensie moralnym człowieka – winna stanowić lekturę obowiązkową dla tych wszystkich, którzy są świadomi, że podstawą dobrej praktyki wychowawczej, jest dobra i właściwie sformułowana teoria.

Obecny na rynku wydawniczym kanon publikacji podejmujących ważne dla życia społecznego zagadnienia, poszerza się o cenne dla zrozumienia człowieka i dokonującej się w społeczeństwie zmiany studium godności osoby ludzkiej. Zwracając uwagę na rangę, jaką powinno przypisywać się godności osoby ludzkiej, jak również na potrzebę wyczulenia na tę kategorię aksjologiczną, ks. prof. Janusz Mariański podkreśla, że „w analizie wartości społeczeństw współczesnych nie można pominąć wartości godnościowych. Nie jest rzeczą obojętną, jakie miejsce zajmuje godność w hierarchii innych wartości, w jakim kontekście aksjologicznym umieszcza się wartości godnościowe. Leżą one na linii głębokiej potrzeby dowartościowania siebie i innych ludzi. Przyznawanie autonomicznej wartości każdej jednostce ludzkiej, czyli osobowe traktowanie człowieka, podkreślanie wymiarów jego niepowtarzalności, jest przejawem pogłębiania się tendencji personalistycznych we współczesnym świecie. W wielu systemach etycznych reguły moralne związane z obroną godności należą do norm naczelnych. Przyznają one samoistną wartość każdej jednostce ludzkiej jako osobie, domagają się prawa do czci, dobrej sławy i imienia, szacunku i honoru, z drugiej zaś strony zabraniają zniewagi, poniżania, wyrządzania krzywdy, degradowania człowieka do roli rzeczy, manipulowania jego egzystencją, instrumentalnego traktowania osoby ludzkiej” (s. 12-13).

Zarówno walor poznawczy, jak i systematyzujący wiedzę odnoszącą się do godności osoby ludzkiej, zachęcają do lektury omawianej publikacji, dając

możliwość głębszego zrozumienia analizowanej kategorii aksjologicznej. Sam Autor zaznacza, że w przeprowadzonym studium „koncentrujemy się na różnych aspektach godności osobistej, osobowościowej oraz społecznej, a przede wszystkim na godności osoby ludzkiej” (s. 26). Podjętymi rozważaniami „pragniemy przybliżyć czytelnikowi tę nieco zapomnianą, ale niezwykle ważną wartość, [...] która w ostatnich dziesięcioleciach zyskuje na aktualności, m. in. ze względu na wielorakie zagrożenia dla wartości humanistycznych” (s. 29-30). Lektura książki daje przekonanie, że wstępne założenia Autora zostały zrealizowane w sposób satysfakcjonujący tak wnikliwych badaczy życia społecznego, jak i czytelników, którzy nie dysponując warsztatem naukowym, cenią sobie fachowe i kompetentne ukazanie istotnych dla codziennego życia zagadnień.

W czasach, w których człowiek doświadcza aksjonomatywnego zamętu, coraz częściej stawiane są pytania o istotne dla ładu społecznego wartości. Dzisiaj, kiedy coraz wyraźniej zaznacza się porażka lansowanej na kontynencie europejskim polityki *multi-kulti* z często tuszowanymi przejawami naruszania, a nierzadko pogwałcenia i degradacji godności osoby ludzkiej, niezwykle aktualne pozostaje pytanie o fundament kształtowania tożsamości współczesnych Europejczyków, a tym samym współczesnych Polaków. Bez wątplenia nie do przecenienia pozostaje tu kwestia odkrycia na nowo i powrotu do wielu zakwestionowanych wartości moralnych, także tych, które związane są z godnością człowieka. Przygotowane przez ks. prof. Janusza Mariańskiego i oddane do rąk czytelników studium interdyscyplinarne podejmujące problematykę godności osoby ludzkiej, jest istotnym w tym względzie opracowaniem przyczyniającym się nie tylko do eksploracji bardzo ciekawej problematyki, ale również inicjującym dalsze badania i dyskusje nad tą jakże ważną dla człowieka i społeczeństwa wartością.

CZĘŚĆ IV: SPRAWOZDANIA

**SPRAWOZDANIE Z II OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
PT. „ILE DOBREGO JEST W CZŁOWIEKU? SIEROCTWO – EMANACJA DOBRA CZY ZŁA”****THE REPORT FROM THE 2ND ALL-POLAND SCIENTIFIC CONFERENCE ENTITLED:
„HOW MUCH GOOD IS IN MEN? ORPHAN – EMANATION OF GOOD OR EVIL”****Joanna Waszczuk**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Waszczuk J. (2016), *Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Ile dobrego jest w człowieku? Sieroctwo – emanacja dobra czy zła”*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 89-90.

II edycja Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Ile dobrego jest w człowieku? Sieroctwo – emanacja dobra czy zła”, odbyła się w PEDAGOGIUM Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Warszawie, dnia 2 czerwca 2016r. Główna inicjatorka konferencji prof. dr hab. Hanna Żuraw zaprosiła do organizacji Zakład Pedagogiki Specjalnej i Logopedii Pedagogium WSNS oraz Doktoranckie Koło Naukowe Twórczej Rewalidacji i Animacji KONTRA.

W konferencji uczestniczyli Goście Honorowi: prof. dr hab. n. med. Jerzy Kiwerski - Rektor WSR, prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński - Rektor Pedagogium WSNS, Izabela Fortuniak - Przedstawicielka Rzecznika Praw Dziecka, dr Andrzej Kaliszewski - kierownik MSCDN Wydziału w Ciechanowie, mgr Bogusław Tundzios - kierownik Radomskiego oddziału MSCDN, Joanna Luberańska-Gruca - Prezes Fundacji Przyjaciółka oraz przedstawiciele Koalicji na rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej.

Obecne na konferencji były również osoby reprezentujące władze Pedagogium WSNS:

P. Kanclerz Paulina Krystosiak, P. Prorektor dr Sergiusz Pukas. Konferencję odwiedzili słuchacze studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich - z czego organizatorzy byli wyjątkowo dumni, ponieważ konferencja skierowana była do przyszłych pedagogów i wszystkich, którym bliskie są problemy wspomagania dzieci samotnych, porzuconych, krzywdzonych.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński Rektor Pedagogium WSNS a także prof. dr hab. Hanna Żuraw. Uwaga prelegentów zwrócona została ku paradygmatycznym aktualizacjom pieczy zastępczej. Wśród zagadnień objętych refleksją odniesiono się do etyki jako podstawy pieczy zastępczej, dobra dziecka - opiekuna - instytucji oraz dylematów ról rodzic - trener.

Zamierzeniem organizatorów konferencji było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „przytulić czy odsunąć, co dać i jak dać aby wesprzeć człowieczeństwo dziecka dotkniętego sieroctwem”? Stąd zwrócenie uwagi na najważniejsze w tym obszarze zagadnienia dotyczące rodziny niepełnej a sytuacji osieroconego dziecka, granic ingerencji administracyjnej w rodzinie zastępczej, sytuacji trudnych - niepełnosprawności, czynników ryzyka i czynników szansotwórczych w pracy z dzieckiem oraz stosunku społeczeństwa wobec dzieci osieroconych. Niestety, według organizatorów konferencji prezentowany wachlarz zdarzeń, pokazuje brak empatii i cynizm zawarty w społecznej opinii o dzieciach osieroconych - postronnym wydaje się, że wystarczy dać cokolwiek by dzieci osierocone już czuły się zadowolone. Ich prawdziwe problemy pozostają w cieniu. Są to poza osamotnieniem wspomnienia wielorakiej traumy, czasem choroby i niepełnosprawności.

Z tymi sprawami muszą sobie poradzić opiekunowie pieczy zastępczej. Te właśnie zadania troszczenia się o elementarne wartości jak życie i zdrowie powierzonych ich opiece dzieci wypełniają ich codzienną pracę raz wyzwając twórcze potencjały i radość – raz niosąc chwile zwątpienia, lęzy czy rozczarowanie.

Konferencję, celowo zaplanowaną po Międzynarodowym Dniu Dziecka, rozpoczęły wystąpienia uczestników sesji plenarnej prof. dr hab. Krzysztofa Wojcieszka, prof. nadzw. dr hab. Hanny Żuraw, dr Wiesława Walca, dr Barbary Adamczyk, dr n. hum. Ireneusza Materniaka a także dr Joanny Waszczuk reprezentującą Państwową Szkołę Wyższą im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Zabierający głos prelegenci zwrócili uwagę na marginalizowanie spraw i krzywdzenie najmłodszych obywateli świata i to także przez bliskich. Rozważano para-

Adres korespondencyjny: Joanna Waszczuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: j.waszczuk@dydaktyka.pswbp.pl, tel.: 83 344 99 00

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

doksy, dylematy i luki w organizacji pieczy zastępczej i adopcji. Omawiano inicjatywy związane z budowaniem nowej kultury integracji przenikniętej akceptacją i szacunkiem dla każdej istoty ludzkiej. Analizowano sukcesy, mocne strony istniejących rozwiązań. Słowa prof. dr hab. Krzysztofa Wojcieszka „człowiek jest stwórcą a nie twórcą” osadzone w kontekście referatu pt. „Sieroctwo w kontekście klasycznej teorii rodzicielstwa” skłoniły do refleksji nad obecnością rodzica w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka. Odsłoniły znaczenie rodzicielstwa w tworzeniu i nawiązywaniu relacji społecznych dziecka.

Szczególnie dużym zainteresowaniem cieszyły się obrady sesji pierwszej

Emanacja dobra. Zostały zaprezentowane w niej wystąpienia dotyczące niesienia pomocy rodzinie w sytuacji przemocy w dobie ponowoczesności, pomocy dzieciom wywodzącym się z rodzin dysfunkcyjnych prowadzoną przez świetlice socjoterapeutyczne. Uczestnicy skupili się również na zagadnieniach dotyczących Original Play (Zabawy Pierwotnej) mającej wyjątkowe znaczenie w budowaniu i wzmacnianiu poczucia bycia kochanym. Odnosząc się do wystąpienia P. mgr. Katarzyny Wiśniewskiej „Pomoc rodzinie w przemocy w dobie ponowoczesności” możliwym było prześledzenie sytuacji dzieci i młodzieży polskiej funkcjonującej w społeczeństwie posttransformacyjnym. Jak wskazała autorka cechami charakterystycznymi w/w są: kształtowanie się rywalizacji, konkurencyjność, upadek autorytetów, totalna krytyka wszystkiego co stare, a także wiążąca się z nią dezorganizacja społeczna, wzrost swobód obywatelskich oraz zmniejszenie skuteczności instytucji kontroli społecznej. Implikacje zachodzących, dynamicznych zmian odnoszą się bezpośrednio do dorosłych, młodzieży, jak i dzieci. Przejawiają się występowaniem zachowań dewiacyjnych, zjawisk bezrobocia, bezdomności czy sieroctwa.

Sytuacjom trudnym oraz problemom poświęcono obrady sesji Emanacja zła. Odniesiono się do czynników ryzyka w pracy z dzieckiem osieroconym, sytuacji zdrowotnej dzieci osieroconych, funkcjonowaniu dzieci z niepełnosprawnością w rodzinie zastępczej i adopcyjnej, oddziaływaniom choroby psychicznej rodziców na dziecko. Prezentowana sesja objęła wystąpienie m.in. mgr Laury Jurga. Autorka w referacie zatytułowanym „Dziecko z niepełnosprawnością w rodzinie zastępczej i adopcyjnej”

zwróciła uwagę, iż system pomocy tak naprawdę nie wyciąga ludzi z wykluczenia społecznego, ale ich tam trzyma, a nawet produkuje następne pokolenia uzależnionych od pomocy. Nowe przepisy nie sprawią, że mniej rodzin będzie zrzekało się praw do chorego czy niepełnosprawnego dziecka, którego nikt nie będzie chciał adoptować. Autorka zadała pytanie, dlaczego nie ma rodzin adoptujących dziecko niepełnosprawne? Dlatego, że wymaga to ogromnego poświęcenia i pieniędzy, a państwo nie chce tym rodzinom pomóc stwierdziła prelegentka.

Konferencję uatrakcyjnił występ dzieci z Mazowieckiej Fundacji Rodzin Zastępczych, oraz grupy terapeutyczno-teatralnej „INNA SCENA” dostarczając uczestnikom wielu wzruszeń. Młodzi artyści poruszyli serca widzów, wywołując poczucie szczęścia, radości i sukcesu autentycznej pracy artystycznej. Prowadząca zespół P. Ewa Jasik-Wardalińska pokazała, iż bezpośredni związek ze sztuką, poprzez przeżycia wywołane naturalnym kontaktem z muzyką i tańcem sprawia, że dzieci osieroczone znajdują się w kręgu świata, który je naprawdę akceptuje.

Podsumowania obrad wszystkich sesji oraz oficjalnego zamknięcia konferencji dokonała prof. dr hab. Hanna Żuraw. Prelegentka podziękowała gościom za przybycie i wygłoszenie referatów oraz organizatorom za zaangażowanie w przygotowanie i realizację konferencji.

Zamysł organizatorów konferencji koncentrował się wokół prezentowania paradoksów, dylematów oraz luk w organizacji pieczy zastępczej i adopcji, jak też promowaniu inicjatyw związanych z budowaniem kultury integracji przenikniętej akceptacją i szacunkiem dla każdej istoty ludzkiej. Cel konferencji odnosił się również do ukazania sukcesów, mocnych stronach a uogólniając pozytywnego wizerunku człowieka jako istoty zdolnej do nadawania kształtu własnemu życiu i światu. Podjęcie dyskursu dotyczącego podejmowania różnorodnych inicjatyw osób realizujących pomoc w obszarze funkcjonowania dzieci osieroconych stało się przyczynkiem dla przekazania świadectwa ludzkiej dobroci, siły, twórczości i kreatywności.

Poruszane zagadnienia wywoływały wśród uczestników konferencji ogromne zainteresowanie prowadzące do burzliwych dyskusji. Wynikiem wymiany myśli i poglądów przybyłych osób stał się zamysł organizacji podobnej konferencji w przyszłości. Stąd organizatorzy przewidują kolejne edycje.

PSWJPII
WYDAWNICTWO