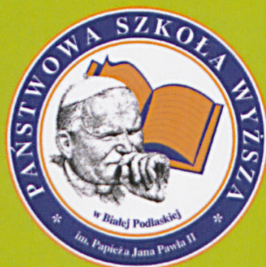


**Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II  
w Białej Podlaskiej**



# **ROZPRAWY SPOŁECZNE**

**Tom 10  
Numer 4  
Rok 2016**

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

**ISSN 2081-6081**

Czasopismo indeksowane w: MNiSW (lista B, 8 pkt), Index Copernicus (ICV: 53,63), BazEkon

## CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

PEDAGOGY AS REFLECTION ON THE EDUCABILITY: TO UNDERSTAND  
AND PROMOTE HUMAN POTENTIAL AND THE ASPIRATIONS  
OF THE NEW GENERATIONSPEDAGOGIKA JAKO REFLEKSJA NAD WYCHOWALNOŚCIĄ: KU ZROZUMIENIU  
I PROMOCJI LUDZKIEGO POTENCJAŁU I ASPIRACJI MŁODYCH POKOLEŃMarisa Musaio<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup><sup>1</sup>Catholic University of Sacred Heart of Milan, Department of Pedagogy, Italy

Musaio M. (2016), *Pedagogy as reflection on the educability: to understand and promote human potential and the aspirations of the new generations*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 5-12.

## 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 paper proposes a reflection on the concept of educability as central core of a theory about the person and his/her education. Starting from the main coordinates of a pedagogy that identifies his object of study in the person as educable being, the author argues the importance of an interpretation of the meaning of human potential and personal aspirations. To understand in an effective and concrete way the educable characteristics of each person, should be considered the contemporary problematic context and especially the misunderstandings in which educational reflections and practices can fall when don't consider an interpretation as close as possible to the human and existential conditions of future generations. As consequence the following keys are proposed: the difficulty of the contemporary educational context; the recovery of a new humanism in education; a pedagogical theory of person that focuses the concept of educability; the analysis of different characters of the educability; and, finally, the attention to educational dynamics to improve the interpretation of the potential and aspirations of new generations.

**Keywords:** pedagogy of person, educability, human potential, personal aspirations

## Streszczenie

Artykuł podejmuje refleksję nad zagadnieniem wychowalności, widzianym jako centralny problem dla teorii osoby i jej wychowania. Wychodząc od podstawowych problemów pedagogiki, do których należy łączenie przedmiotu analiz pedagogicznych z osobą wychowanką postrzeganą jako istota wychowalna, autorka uzasadnia wagę problemu ludzkiej potencjalności dla realizacji osobowych aspiracji i dążeń każdej osoby. Celem wyjaśnienia ludzkiej wychowalności i ukazania jej znaczenia dla każdej osoby we współczesnym kontekście pedagogicznej refleksji i praktyki, Autorka podejmuje refleksję nad wybranymi aspektami ludzkiej i egzystencjalnej kondycji zwłaszcza przyszłych (nowych) pokoleń. W artykule zostały zaproponowane i podjęte następujące zagadnienia kluczowe: problemy współczesnych kontekstów edukacji; zagadnienie nowego humanizmu w edukacji; pedagogiczna teoria osoby, ukierunkowana na koncepcję wychowalności; analiza wybranych cech wychowalności i w końcu uwaga na dynamikę wychowania celem zinterpretowania potencjału i aspiracji młodych pokoleń.

**Słowa kluczowe:** pedagogika osoby, wychowalność, ludzki potencjał, osobiste aspiracje

**Contemporary difficulties and recovery of a new humanism in education**

This paper proposes a reflection on the concept of educability as central idea for an interpretation of personal potential. For the purposes of reflection we will consider some of the main coordinates of a pedagogy that identifies the person as educable

being as its object of study (Ducci 1999; Vico 2002; Musaio 2010). This perspective proposes to recover the attention for an effective centrality of the person, in order to avoid far perspectives from the real situations of life and experiences of subjects who are growing.

The general and widespread crisis of our days involves people at different levels. Pedagogical

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 41

Otrzymano: 10.11.2016

Zaakceptowano: 24.11.2016

Adres korespondencyjny: Marisa Musaio, Catholic University of Sacred Heart of Milan, Department of Pedagogy, Largo A Gemelli 1, 20123 Milano/ Mediolan, Italy/Włochy, e-mail: marisa.musaio@unicatt.it, tel.: +39 0272341

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Marisa Musaio

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/>).



science is questioning the existential condition of difficulty and need to search not only the causes but also solutions. An answer is identified in the recovering of a "new humanism" putting back man at the center, as Pope Francis is telling us recalling the role of education to address the main challenges of today's world (*Evangelii gaudium*, 52-75). Many of the actual problems are related to the challenges as education, employment, housing, credit, transitioning to marriage and family present in the policy implications and in agenda for economic development of different countries to create a hopeful future for new generations (Dhillon, Yusef 2009). If education is beneficial in a multiplicity of ways, both for individual and for society as a whole, for poverty reduction, equity and social cohesion (World Bank 2005, p. 17), there is the need to expand education. The need to rethinking in particular secondary education is related «to change the deeply rooted mental models of schooling and education governance that dominate current thinking and policy practices both inside and outside the education community» (p. 207).

Furthermore the different educational challenges require to be faced and overcome in the different places, not only in education contexts, but also in social life, culture, art, work, weakness and exclusion (Scola 2014, pp. 26-40). In this direction theology, humanities and social sciences offer proposals for a recovery of human values, such as the focus on the person's values, civic friendship, opportunities for dialogue, listening and help relationship, work and sharing.

In a time of the expansion of knowledges and experiences, plural cultures, different processes and ways of life, it's not easy for the young people to identify their potential and talents, their own personal profile and give meaning to their existence. A high complexity coexists with a widespread sense of fragmentation, that is experienced both personally and existential.

The subject is involved in multiple references that can condition and overwhelm him. In all cases, it is important to understand the significance that the different experiences have for the own life and to be able to find a sense of direction. For these reasons, we could argue that man is not only the subject of the change, of social and cultural transformation of the time in which he lives, but he has also the task to be an authentic protagonist of his time. In relation to the problematic context, the pedagogical reflection should promote a new "culture of education" that starts with an interpretation as close as possible to the needs of a person and a humanizing growth. In this direction we can discover the always relevant message of an "integral humanism" (Maritain 1946) recalled by different authors in the contemporary context of an anthropological pedagogy. We can think to new humanism of Edgar Morin as approach to provide new answers to the questions that arise

in relation to the education and identity of young people, but above all in relation to a development and harmonious human growth (Morin 2011).

Educational practices cannot overlook human nature, personal dimensions and prerogatives. To educate we have to clarify what recognize to every person, what talents, what desires and what potential. In education the subject needs to be interpreted and understood in the real conditions of his potential, with reference to his acts and specific differences, preventing misunderstandings of interpretation. In this regard we can consider some of the most common misconceptions of the pedagogical reflections and practices:

a) the adult could develop a revision of the views towards the younger generations.

Educational perspectives are conditioned from conjectures, opinions, ways of speaking on the young people that can equivocate the education. For example we can think to the frequency with educational reflections and practices show "therapeutic misunderstandings", as tendency to interpret the needs and difficulties of the younger generation to search a predetermined solution and answer valid for all subjects;

b) another misconception or educational difficulties that hinder interpretation and approach to young people, is the "objectivist misunderstanding": researches, analysis, studies, examine the young people to take qualitative or quantitative observation point of view, data or aspects that describe adolescents and young people as an object of study. These researches talk about them but not consider the relationship with them.

The discovery of young people potentialities starts putting in question our ability as adults to be able to achieve an appropriate approach to their reality. The adult world is called to understand that to know adolescents and young people, have not to look at them as an object of investigation, of description, care and action, but first of all to know and understand them as individuals to engage.

In order to support these reflections we find the point of view of Aldo Agazzi, an Italian professor of pedagogy belonging to the current of personalism who said:

"We cannot educate those who we don't know, and since education is only human, it requires, to be well set, the exact and preliminary concept of the person who we educate and we want to educate" (Agazzi 1950, pp.11-12). These annotations, still valid today, we motivate to recall the fundamental assumptions of a pedagogical anthropology interested in the centrality and complexity of the person, recalling not an abstract concept of person, but his intrinsic link with the concept of educability (Musaio 2010 ).

In order to implement a revision of our views on young people and develop the understanding of their real condition, of theirs growth steps, it's not sufficient recognize methods and tools, but first of all the perspectives in which find the anthropological

foundations of our humanity. Even more today to know and interpret education equates to implement a "recovery of attention to the man", to develop a theoretical reflection that starts from the man considered from within the conditions of education and not as a collection of news, data and problems.

### **Education and unitary horizon of the person**

Educability can be considered as a complex process, such as a set of dimensions, which relate both the individual as the different environments and educational contexts: the individual is involved at the level of its potential for development; the educational contexts are as a set of conditions that interact and promote intentionally an integral formation of the person, a continuous attention for individual experience and life story.

Educability is the "starting point of the person" and at the same time a set of criteria and actions combine to give a possible "form", through the activation of pathways of learning, expression, processing, educational planning in the direction of both personal, relational and community.

Within the pedagogical theory on educability we can retrace some fundamental ideas: the concept of person; the concept of educability (*educabilità*) and transition towards education and training of the person as care and attention to his inner self (Mortari 2009, p. 42).

The perspective that we propose to interpret the potential of new generations, implies both a theoretical reflection and the attention to the educational consequences, in order to counter the risk of reducing education to a set of detached practices by the person applications.

The educational purposes should instead reconnect rather the subject to his constant humanization. For these reasons we think that the pedagogy as a science, theory and art of education is not limited to a recognition of cognitive problems and practices.

We need to study not only the way in which the person learns, knows and relates his/herself to the social and cultural context; nor how it responds to the dynamics imposed today by the knowledge and skills society or by the economic and work market.

The pedagogy refers to education as inherently formative, ethics and moral event, in which is inwardly realized the person who draws his deep nature (Bellingreri 2006), relationships and skills to design the existence. Authors such as Mounier showed that the purpose of education is not to model the student in relation to any conformism, but help him to find in himself what it will become: personal vocation.

In every person vocation outlines an adhesion to an inner research, not always obvious, but often implied, that drives us to discover ourselves as "living unity" as subjects able to express themselves and to discover its own nature, but at the same time

able to gather to find himself, to seek constantly, until his death, a desired unity of person continually pursued.

As Mounier affirms, the unity of the person, at the same way the unity of a painting, of a symphony, of a nation, of a history, is not immediately obvious at first glance, but it must be discovered within him/herself, under many distractions of the life of person (Mounier 1964, 2006, p. 81).

Recalling to the unity of person is particularly important in a fragmented and dispersive era (Simonelli, Botturi, Rota Scalabrini 2010), especially when young people exchange their self-fulfillment with pseudo needs, pseudo vocations, in relation to the narcissistic gratification of self or with the professional realization, or in relation to the influences exercised by the consumer and digital culture. But the person as "vocation" requires interpretation not only of interests, abilities, adaptations and pursuit of success. As Mounier noted, the vocation in the person proceeds from the man himself, and reflects the diversity and authentic nature (p. 81). Within the personalist perspective to recall the theme of vocation, means to consider that each person should be recognized as a singular being and for the meaning that he/she holds in the universe, and that cannot be replaced by others. In an immediate way, we can see ourselves as a human being that exists and lives as an inseparable unity on the physical, psychological, logical, ethical and spiritual level. In fact what we are is defined in relation to a structure of different parts linked by a law of unity as a totality and as a set of interdependent dimensions. Anthropologically the man is a living being that operates in a physical body as a conscious form that has value of principle of autonomy. We are a person who is a unity of body, action, life, good conscience, guided by a principle of autonomy and self-control which leads ultimately to our freedom (Mari 2013).

In relation to what happens to us, to all that we live and we do, we are always us who have the freedom to decide and approve, to accept or reject. And while we change over time, at the end we remain as a one human being, capable saying yes or no, to accept or to refuse. This be myself constitutes the unit of ourselves. In other words, everyone is the unity of him/herself, as freedom to dispose of self, as a unity that is body, thought, action, do, «subject of freedom» (Botturi 2003).

About the subject as unity A. Malo notes: «The life of the human being be able to individualize, or of the man, is not characteristic of simple individual of the species, but of the individual able to distinguish itself from progressively by all other human individuals through their actions» (Malo 2010, p. 72). Man exists as a form of all activities as original synthetic unity. As a result, the problem of education does not imply to subject the man to an external order, but help him make in himself an order and unity, as autonomous realization of self.



In education talk about "unity" means to recognize that the human being has value in itself as the final form that the person is called to carry through personal possibilities, talents and vocations. Here we can identify the problem of education as a form that is inherent in person and his/her originality, as the final form of the human individuality present in the roots of his metaphysical and existential constitution. Following these considerations, everyone feels to have to rely primarily on themselves and their own inner dimensions because «Everything has a beginning in the inner life of each human being, as a requirement of life of every, everything is realized and built from inner activity of the man» (Resta 1945, p. 270).

These anthropological implications lead to pay attention to what we might call "pedagogy of interiority" founded on the art of midwifery to draw out the latent potential and allow to each person to identify own vocation and intimate essence in the inner life (Mounier, pp. 74-75).

In the philosophical perspective of Maria Zambrano we find the focus on the way in which each person feels and perceives intimately him/herself. This is the vocation and person's ability to pursue a successful life, to be achieved through time, «without abandoning its essence more intimate: the vocation, love and knowledge» (Zambrano 2002, p. 16).

Therefore, the understanding of the person as a unified whole implies the central theme of the vocation and the self-fulfillment of the new generations, to help them to avoid, as Mounier indicates, forms of "expropriation of self" (Mounier, pp. 78-80). We can consider how this risk is large and widespread today in the face of lost of personalization relate to indifference, prevalence of having and possession dynamics, egocentrism, some of the contradictions of our time that should motivate the person to appropriate of self as "inner disposition."

### **The educability as proprium of the person**

In Italian context of anthropological and pedagogical debate the idea of the person has received a new attention (Pavan 2003; Possenti 2006). As a result of contingencies and crisis of the actual framework, the idea proves again his message of reality. Different authors mention thus the need to return to the language of the person and find a humanism to complies it (Possenti, pp. 245-246). In particularly the need is to meet the expectations of hope and a better future for the young people. In this way we can advance the proposal of a pedagogical humanism that urges a reflection on the authentic human potential, and at the same time capable to recognize the limits and the fragilities of the subjects. These difficulties while recall the inherent human finitude, by the other side are now always more increased and invasive. Considering the greatest risks to contemporary education

(Biesta 2014), the call to the person emerges not as a theoretical and nominal recovery. At stake it is instead to relate reflection and educational practice with the inherent nature and the interpretation of original potential of each person. And so we have reached the second step of our reflection: the educability.

On the basis of the foundational references of a "pedagogy of the person", the educability indicates original and initial something that cannot be considered as a product secondary compared to something else. The pedagogical research refers to something original that belongs to the human form.

The human form urges us to understand the law of the inner possibility as human self-fulfillment in view of a perfective transformation in which man tends to realize himself.

Human form is the reference to the possible and the possibility in the subjects, but not in the sense of an abstract power, but as the possibility of moving towards a realization that manifests the character of plasticity of human nature. To talk of educability means also refer to the self-fulfillment of the person, to his educational purposes and meanings of life.

As pre-original requirement of our education and training, educability takes shape not only on a personal level, but within a complex interweaving between the originality of each one and in relation to others.

The focus on the person and his/her intrinsic educability opens to different insights and developments, through the consideration of the foundational references of the pedagogical reflection and the effects on the educational practices.

The implications inherent to the educability have to be addressed despite the difficulties, because it is a question that recalls the essence of human being, and it then arises as an intrinsically pedagogical issue.

Around educability the pedagogical theorization has underlined now the personal dimensions, now the aims and values to reach, now freedom as original constituent that makes subjects authors responsible of the actions, now the need to clarify the nature of the educational relationship, the main situations and relationships in which it manifests itself. But beyond the different emphases on one aspect rather than another, the core of educability's theory is the recognition of the personal potential, the person as a set of subjective dispositions and interactions that are underlie of the subject and of the education.

As Dalle Fratte has noted the person must be recognized not only as subject to educate, «but first as a subject constitutively educable, that is, pre-arranged, by virtue of his radical poverty, to a gradual identification (progressive discovery and realization of its identity)» (Dalle Fratte 2003, p. 119). If we consider the subject as educable we recognize that each person makes around itself a discovery and realization process of one's place in reality.

For these reasons we can support the category of educability is a synonymous with identity, and that both categories, educability and identity, are essential dimensions - ontic and ontological - of the being of a person. These categories allow to focus a pedagogical anthropology close to the philosophy of education and other pedagogical sciences to give new legitimacy to the educational tasks and to guide person towards the realization (Musaio 2016) in a context in which to educate the identity has become a task very complex.

Compared with the past the difficulties educational of personal identity have today to do with both the exaggerated individualism of the contemporary era, with the lack of a truth concept rooted in an ontological-metaphysical perspective, which is constantly being postponed to a truth understood as interpretation (Pareyson 1971). The person is lived today as the construction of symbolic and negotiated universes shared with others, in relation to the different contexts in which person lives while he/she perceives and lives a state of uprooting and emptying, continuing to search for the meaning of self. Through these considerations we can delineate two existential conditions in relation to which understand educability as an "inner disposition" and "constitutive dimension" of the person to be educated and to educate herself.

The space of educability is intermediate between the needs, desires, urgencies, polarizations which the person lives, the human desire to discover and realize him/herself as identity on one hand, and as awareness of self and of own limits and self-transcending on other hand.

Education emerges as a result of an existential movement of transformation of the human educability in direction of the form to which every man is aimed.

If the educability is an "ontological dimension" as constitutionally belonging to man's being, he cannot remain in a static condition because person, as by his/her nature, has to be able to realize the most complete form of his/her humanity.

Human being has to pass from being to have to be, by seeking a delicate and continuous balance between needs and desires, including needs related to their development and tendency to always go further and also move towards each other and towards the Other of life.

Our educability is "a starting point" that helps us to set our being as "being-for-the beginning" that the subject embodies since the original time of birth, as being in whom are announced the "novelties" of which is carrier each generation. In this regard Hanna Arendt has explained that the human being is called first of all to be born.

### The characters of the educability

To understand the definition of our educability, we can identify some essential features:

a) the *unfinished character* of educability indicates that each of us is always in need of additional definitions and refinements, further research of his/herself, to learn continuously something else, as a being who is outlined as "existential possibility", for whom education outlines «the possibility of better training of the personality, regulated by an act of estimating, by a series of consistent decisions by the personal participation» (Peretti 1987, p. 127);

b) the *projectual character* indicates a constant research that makes the person similar to a transit from what we are in fact, to something towards we head, through relationships with others, the experiences. the educational process are not a result of conditions or prerequisites to which the person answer or succumb, but is a self-constitution processes of identity and capability to refer to ourselves, to confirm or to change direction;

c) the *character of desire* indicates that at the center of educability there is the world of desires, expression of the tension that leads to an object, a person, a situation, not only for reasons of ownership, but to feed and exercise the ability to aim to a direction, proceeding further, to search our innermost being.

The attention to human desire puts the analysis of educability on phenomenological level, not only in reference to a logical and rational subject, but to a subject of experiences, who search meanings for their existence placed between need and desire , and in a transcendent sense (Ciancio 2003).

As an expression of metaphysical intentionality, the desire opens the person listening to the deepest aspirations, in relation to the world that challenges us as the other's face, as desire of good and beauty, as value, as transcendence. Thus educability is fueled not only by the needs and processes, but by desires that we put in the relationships with reality and with others, as we continue in the research of our self-fulfillment and vocation, while we continue to express the aspiration to the happiness and to the search for truth, as a "desire for the greater good" (Mari 2013, pp. 52-53).

The implications between educability and desire allow to interpret education not only as a process for the achievement of knowledge and skills (Xodo 2010), as is required by today's society that interprets person mainly in terms of checks and assessments of the achieved results.

The attention to the desires of the subjects, especially for the growing individuals, interprets education as a training program devoted to a complete formation of meaning. It is not just what we have, what we provided, or we outcome, but as we are able to process through a personal synthesis. Consequently educability is pre-requisite of every person who is nourished by the desire, to unify different aspects in order to achieve an ever new and harmonic synthesis of the identity.

d) the *inner character* of the educability refers to an experience that takes place in the inside of each

one, which implies attention not always for explicit dimensions, but for aspects related to the "inner core" of the person (Guardini 1997, pp. 62-73) and from which it is important to highlight the "novelty of each", different and creative experiences, as well as the fragilities and the capabilities of the subject to face and overcome them.

### **Educational dynamics to interpret and promote personal potentialities and aspirations**

In addition to supporting a pedagogical perspective based on the principle-person, the study of educable dimensions should promote the focus on the dynamics of observation, interpretation, report and planning in order to recognize and contribute to the expression of personal potentialities, and help the achieving the goals of every person. In fact, everyone is required to not only meet the demands of nature, but to project themselves toward something that is not yet, to implement the transition from being to have to be.

To develop a pedagogical synthesis of the educability's theory presented in these pages, we can say that at stake is the difficulty of recognizing and promote the anthropological specificity of the new generations. They need to be educated and to be understood not as generic or abstract something, but to recognize first and foremost as a set of possibilities, requirements and interactions.

In relation to their condition of need, the young people are progressively oriented to realization of themselves, to seek and identify their personal originality. For these reasons, each of us as an educable subject realize his/herself inside of an intermediate space of action that is defined by the continuous research between the needs and desires of the person on the one hand, and recognition of an unfinished nature of the person on the other part, that explains the continuing search for further improvements.

At this point we can understand why the educational dynamics oriented to the attention to the personal potentialities recall activities such as *grow, develop, improve, harmonize*. A set of activities that recall the concept of movement, a *movement of personalization*, as Mounier would say, that expresses a dynamism of the human being who turns out as being structurally related. Through the relationship with others, the educability emerges not only in terms of potential and as a set of traits or aspects of everyone, but also as an opening of the person to reality, to the others and to the meaning of existence.

The link between educability and relational openness helps us to understand that to educate is necessary to recognize the human being as a subject that is not equipped with everything he needs to become himself. The subject is not only physical, biological or psychological growth, or adaptation to the environment. He needs to learn about the relationships and gain self-awareness, to

participate in cultural, moral, aesthetic, spiritual and meaningful experience.

Educability is recognition both of a condition of lack and condition of openness to the other that is realized within the educational relationship, to help the other to express the original tension towards the purposes. It follows that it's not enough to recognize the personal potentialities and aptitudes of people if these potentialities are not enrolled in an educational relationship that cares them. In this way the educational relationship becomes "generative" for the potentialities, because they are not only aspects or data to register, but they are placed in relation to an educational intentionality. Thus personal potentialities become a constituent part of a wider perspective that opens up to the consideration of the person as "a perspective of the not yet", as "aspiration to become" what we have inside of us.

Around the theme of aspiration, especially in relation to those of the new generations, educational studies are opening up interesting perspectives and pedagogical reflections.

Aspiration is a "dynamic and multi-dimensional" concept (Hart 2013, p. 81), that requires to be understood by listening and consulting the point of view of young people.

When young people are interviewed, they exhibit, in fact, a complexity and richness of this dimension that concerns the flourishing of their personal potential. It is an area that needs to be examined with a concrete listening to young people directly, in relation to different ages, but especially, by relating the aspirations with a set of internal joints in relation to which the subjects recognize and project about themselves.

Particularly interesting is the distinction drawn by Hart about the aspirations that emerge from young people. The aspirations can be distinguished in *revealed, concealed, adapted and apparent* (pp. 86-94), that means aspirations with a hidden, adapted and apparent character. Moreover, between each of these categories of aspirations, for example the concealed aspirations that have a more implicit and hidden character, there may be forms of important aspirations for the individual.

As well as even the most obvious aspirations or even hidden ones, may include within them of aspirations that are in some way the outcome of the process of adaptation or training that the individual has made.

Such interpretations about the universe of the aspirations, can be fundamental to understanding the difficulties faced by the subject to understand and express their true aspirations, to locate them in relation to central fields of their lives and relationships with others. A young may have clear aspirations as regards the central fields of the family, education, work, leisure, but can have hidden aspirations that he don't connect with the key of his life, or with other areas, or with himself.



Because of the multidimensional nature of the personal aspirations, we cannot simply categorize the aspirations in obvious or hidden. The aspirations manifest a mixture of explicit and implicit component: for example, in some cases a young may reveal certain aspirations to friends, but not to communicate to his teachers, educators or parents. Thus, at the same time, the aspirations, both obvious and hidden, can intertwine with the influence of the aspirations that the subject develops through the goals that aims to achieve. In this regard we can think to the role played by educational and formative processes and experiences changing personal aspirations in the different educational areas and fields of life.

Therefore, if the educability is a starting point that communicates the initial opportunity to everyone to become what he is already inside him/herself, as subject with potential, freedom, attitudes, aspirations, this starting point of the person indicates a character that we can define "emerging" on the one hand, and on the other "generative". The potentialities can be developed due to conditions that don't depend only on the subject, but also by the conditions created by the educators and teachers within the relationship. The person needs to be placed in a suitable conditions to realize in the best possible way the form of his/herself. To avoid misunderstandings, such personal form is not to be understood as an external form or self-image, but as what primarily

concerns the depth and inner nature of the person to be approached.

Ultimately, educability is a field of the pedagogical research that requires the study of personal dimensions, but also links, symmetries and asymmetries between inside and outside. Consequently, the theme calls into question the pedagogical skills of teachers and educators in knowing how to read and interpret the person in the exterior and interior perspective, not of necessity, but of the possibility, for knowing how to retrace prospects for knowledge and self-realization as most authentic possible. The methods of educating should be the outcome of a harmonious interplay between anthropological foundations and interpretation of the original forms, and identifying what people outline through their concrete lives, potential and aspirations. In this direction we can quote the words of Mounier when he says that every person is an aspiration, foundational requirement, because it is always looking for a foundation for his existence. The person is free and creative life that rejects any systematization. The person may not be enclosed in definitions, because is not an object and cannot be treated as an object: «The person is an activity lived in self-creation, communication and adhesion, which is gathered and is known in his act, as customization movement» (Mounier, p. 30). We should start from these underlines to develop a more detailed interpretation of the world of young people and of their opening to the future.

## Rereferences:

1. Agazzi A. (1950), *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*. La Scuola, Brescia.
2. Arendt H. (1961), *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. tr. it., *Tra passato e futuro*. Garzanti Editore, Milano.
3. Bellingreri A. (2006), *Il superficiale e il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Vita e Pensiero, Milano.
4. Biesta G.J.J. (2014), *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers, London.
5. Billet S. (2011), *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*. London-New York.
6. Botturi F. (2003) (ed.), *Soggetto e libertà nella condizione contemporanea*. Vita e Pensiero, Milano.
7. Chiosso G. (2015), *La pedagogia contemporanea*. La Scuola, Brescia.
8. Chiosso G. (2009) (ed.), *Sperare nell'uomo: Giussani, Morin, MacIntyre*. SEI, Torino.
9. Ciancio C. (2003) (ed.), *Metafisica del desiderio*. Vita e Pensiero, Milano.
10. Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (2009). (ed.), *La sfida educativa: rapporto-proposta sull'educazione*. Laterza, Bari-Roma.
11. Dalle Fratte G. (2003) (ed.), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*. Armando, Roma.
12. Danese A. (1986) (ed.), *La questione personalista: Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*. Città Nuova, Roma.
13. Dhillon N., Yousef, T. (2009), *Generation in waiting: the unfulfilled promise of young people in the Middle East*. Brookings Institution Press, Washington, D.C.
14. Ducci E. (1999), *Approdi dell'umano*. Anicia, Roma.
15. Giovagnoli A. (2015) (ed.), *L'umanesimo di Papa Francesco: per una cultura dell'incontro*. Vita e Pensiero, Milano.
16. Guardini R. (1997), *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Morcelliana, Brescia.
17. Hart C.S. (2013), *Aspiration, education and social justice: applying Sen and Bordieu*. Bloomsbury Publishing, London-New York.
18. Malo A. (2010), *Io e gli altri. Dall'identità alla relazione*. EDUSC, Roma.
19. Mari G. (2013), *Educazione come sfida della libertà*. La Scuola, Brescia.

20. Maritain J. (1946), *Umanesimo integrale*. Studium, Roma.
21. Morin E. (2011), *La Voie*, tr. it. *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. pref. M. Ceruti, Cortina Editore, Milano.
22. Mortari L. (2009), *Aver cura di sé*. Mondadori, Milano.
23. Mounier E. (1964), *Le Personnalisme*. tr. it. *Il Personalismo*. AVE, Roma.
24. Musaio M. (2016), *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Mimesis, Milano.
25. Musaio M. (2013), *L'arte di educare l'umano*. Vita e Pensiero, Milano.
26. Musaio M. (2010), *Pedagogia della persona educabile: l'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e Pensiero, Milano.
27. Musaio M. (2009), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Vita e pensiero, Milano.
28. Papa Francesco, *Evangelii gaudium*.
29. Pareyson L. (1971), *Verità e interpretazione*. Mursia, Milano.
30. Pati L. (2006), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Università Cattolica, I.S.U., Milano.
31. Pavan A. (2003) (ed.), *Dire persona: luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*. il Mulino, Bologna.
32. Peretti M. (1983), *Il dramma dell'uomo e l'educazione. Riflessioni pedagogiche sul pensiero di Dostoevskij*. La Scuola, Brescia.
33. Possenti V. (2006), *Il principio-persona*. Armando, Roma.
34. Resta R. (1943), *Filosofia dell'educazione*. Cedam, Padova.
35. Rossi B. (2015), *Pedagogia come arte di vivere*. La Scuola, Brescia.
36. Scola A. (2014), *Un nuovo umanesimo: per Milano e le terre ambrosiane*. Centro Ambrosiano, Milano.
37. Simonelli, C. Botturi, F. Rota Scalabrini, P. (2010), *Frammentazione dell'esperienza e ricerca dell'unità*. Milano, Glossa.
38. Vico G. (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*. La Scuola, Brescia.
39. World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. World Bank Publications, Washington DC.
40. Xodo C. (2010), *Che cos'è la competenza: costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*. PensaMultimedia, Lecce.
41. Zambrano M. (2002), *Il sogno creatore*. C. Marseguerra (ed). Bruno Mondadori, Milano.

## PLANOWANIE „WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI” PRZEZ RECYDYWISTÓW A KIERUNKI ODDZIAŁYWAŃ RESOCJALIZACYJNYCH

### THE PERSISTENT OFFENDERS' OUTLOOK ON THEIR "OWN FUTURE" AS FACTORS FACILITATING THE RE-SOCIALISATION PROCESS

Tomasz Wach<sup>1</sup>(A,B,C,D,E,F,G)

<sup>1</sup>Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wach T. (2016), *Planowanie „własnej przyszłości” przez recydywistów a kierunki oddziaływań resocjalizacyjnych*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 13-19.

#### 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 wskazano na znaczenie problemu „własnej przyszłości” u recydywistów penitencjarnych i wykazano związek z efektywnością procesu resocjalizacji. Omówiono zagrożenia związane z patologizacją obszaru planowania swojego życia i podkreślono konieczność wpływania na kształt planów życiowych sprawców przestępstw jako warunku skutecznej resocjalizacji. Odniesiono się do problemu efektywności działania szeroko rozumianego systemu służb społecznych.

**Słowa kluczowe:** Przestępczość, recydywa, plany życiowe, perspektywy życiowe, przyszłość, resocjalizacja, pomoc społeczna, oddziaływania służb społecznych

#### Summary

The article discusses the importance of creating "one's own future" by persistent offenders and its correlation with the efficiency of the re-socialisation process. It describes the risks associated with the pathologisation in the sphere of life planning and emphasises the need of shaping life plans by offenders themselves as the precondition for effective re-socialisation. Finally, it refers to the significance of efficacy of the system of all social services.

**Keywords:** delinquency, relapse, life plans, life prospects, future, re-socialization, social service, impact of social services

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 9

Otrzymano: 17.05.2016

Zaakceptowano: 22.06.2016

Jeden z istotnych dylematów związanych z projektowaniem oferty resocjalizacyjnej wobec ludzi negatywnie funkcjonujących w systemie społecznym, dotyczy *możliwości* wpływania na ich poglądy nt. *własnej przyszłości*. Oznacza to m. in. ukierunkowanie oferty wychowawczej (resocjalizacyjnej, także socjalnej) na wywoływanie u m. in. *osadzonych realnej gotowości do przeformułowania rodzajów własnej aktywności* w kierunku aprobowanym społecznie. W przypadku sprawców przestępstw (oczywiście także wielokrotnych), chodzi głównie o rezygnację z naruszania norm społecznych, w tym prawnych, czyli o wywołanie trwałego stanu tzw. *abstynencji przestępczej*.

Jeśli zatem celem systemowych oddziaływań resocjalizacyjnych powinna być usamodzielniająca stabilizacja podopiecznych (wychowanków, klientów, osadzonych...) - to warto podkreślić znaczenie charakterystycznego obszaru problemowego, związanego z planami i perspektywami żywymi, czyli - ogólnie - z przyszłością.

#### Sytuacja egzystencjalna a „przyszłość”

Korelacyjne rozpatrywanie *sytuacji społeczno-prawnych recydywistów penitencjarnych i ich poglądów na temat własnej przyszłości* jest w resocjalizacji oczywiste. To stosunek do własnej przyszłości wyznacza kierunek i styl funkcjonowania każdego człowieka, ale u osób pozbawionych wolności, których dodatkowo dotyczy specyficznie trudna sytuacja co najmniej powtórnego pobytu w warunkach izolacji penitencjarnej, jest to problem dodatkowo potęgowany. Wszak od nastawienia na przyszłą aktywność życiową zależy czy ludzie ci pozostaną w dotychczasowym obszarze patologii, czy też przeformułują cele swojego życia i zaczną przestrzegać norm ogólnych, bez generowania przestępczych szkód.

Pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarystyka dostrzegają dylematy związane z możliwością wpływania na postawy osadzonych w kontekście *kierunkowania się ich planów życiowych*. Perspektywa taka lokuje się w zestawie podstawowych kierunków analitycznych.

Adres korespondencyjny: Tomasz Wach, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Aleje Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: tomasz.wach@interia.pl, tel. 81 445 41 01

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Tomasz Wach

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/>).

Artykuł niniejszy został zainspirowany dostrzeżeniem dużego stopnia skomplikowania okoliczności i czynników warunkujących skuteczność oddziaływań korekcyjnych oferowanych recydywistom. Poruszone w nim zostały konteksty dotyczące:

- a) Recydywy jako problemu społecznego, który powinien być analizowany z uwzględnieniem szerokich perspektyw, znacznie wykraczających poza ramy *strictae* prawne.
- b) Planów życiowych ludzi odbywających kary izolacyjne w związku z przyjęciem przez nich określonych ukierunkowań normatywnych, czyli szans na prospołeczne ukierunkowanie „planowania własnego życia”.
- c) Funkcji *kary pozbawienia wolności*, analizowanych od strony systemu oraz osadzonych.

Uwaga o znaczeniu kierunkującym dotyczy znaczenia systemów rodzinnych - zarówno w fazie wypracowywania u obecnych osadzonych gotowości do naruszania norm społecznych, jak i przy projektowaniu ewentualnych propozycji wychowawczych (resocjalizacyjnych). Tło rodzinne potraktowano zatem jako kluczowe, a związane z nim egzystencjalne okoliczności wspierające i obciążające zostały szczególnie docenione. Jest to wynik uznania działalności resocjalizacyjnej (zatem także pedagogicznej) jako podtrzymującej i przywracającej integralność rozwojową ludzi zagrożonych wychowawczo.

W pewnym zakresie uwagi dotyczące *przyszłości* mogą mieć zastosowanie w pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej wobec wszystkich osób naruszających normy społeczno-prawne, czyli nieletnich z cechami demoralizacji i dorosłych skazywanych na kary pozbawienia wolności po raz pierwszy. Tytułowi recydywiści stali się w artykule wiodący ze względu na złożoność dotyczących ich problemów. Uznano m. in., że powtórzenie czynu zabronionego/przestępstwa stanowi czytelny dowód nieskuteczności poprzednich oddziaływań korekcyjnych.

### Interdyscyplinarność w analizowaniu „recydywy”

Omawianie problemów kontekstualnie dotyczących *recydywy* i *recydywistów* wymaga wskazania, że są to określenia wieloznaczne. Bywają używane w różnych zakresach i dla różnych celów. Językowo *recydywa* (łac. *recidivus*), nawiązuje do powrotności, dotyczy ponownego wchodzenia w pewne sytuacje (Świtka 2004, s. 15).

*Recydywa* w znaczeniu potocznym, najogólniej oznacza powtórne popełnienie przestępstwa. Jednak stosowanie tego pojęcia zgodnie z wykładnią prawa karnego jest obwarowane charakterystycznymi warunkami. Oto bowiem w prawie karnym powrót do przestępstwa może przybierać szereg następujących form:

1. Kilukrotnego popełnienia jakichś czynów zabronionych/przestępstw tego samego rodzaju.
2. Popełnienia kilku odrębnych przestępstw, gdy żadne z nich nie było jeszcze osądzone.

Sytuacja taka jest w prawie karnym określana, jako *zbieg przestępstw* i stanowi podstawę do wymierzenia tzw. *kary łącznej*. Przy zaistnieniu pewnych dodatkowych przesłanek i przy pewnych stanach faktycznych, bywa traktowana jako jedno przestępstwo.

3. Popełnienia przestępstwa po uprzednim osądzeniu lub ukaraniu za inne przestępstwo. Takie zatem rozumienie *recydywy* jest rekomendowane w niniejszym artykule, choć w dalszej części tekstu wskazano także na dodatkowe uwarunkowania z tym problemem związane.

Kwestię sankcji za dokonanie przestępstwa reguluje treść Art. 85 kodeksu karnego (*ustawa z 6 czerwca 1997 kodeks karny - Dz. U. 1997.88.553 z późn. zmianami*).

Problem *recydywy* można analizować m. in. z perspektyw: kryminologicznej, juredydycznej i penitencjarnej. *Kryminologiczne* ujęcie *recydywy* nawiązuje do faktycznego powrotu do rzeczywistego powtarzania przez sprawcę zachowań prawnie zabronionych. *Juredydyczne* widzenie *recydywy* opiera się na przepisach prawa (głównie na kodeksie karnym), i jest to perspektywa węższa, bo szereg wypadków rzeczywistego powrotu do przestępstwa prawo wyłącza z juredydycznego pojęcia *recydywy*. Perspektywa *penitencjarna* to analizowanie omawianego zjawiska w związku z powtórnym pobytom sprawców w warunkach penitencjarnych (co ma oczywiście związek z odbywaniem przez nich kar pozbawienia wolności).

Złożoność omawianych niniejszym kwestii powoduje, że rozpatrywanie *recydywy* stało się zadaniem interdyscyplinarnym i zajmują się nim: prawo karne (i kryminologia), socjologia, pedagogika (resocjalizacyjna), ale także inne nauki - z medycyną (i psychiatrią) włącznie. W oczywisty sposób na *recydywie* skupione są także *penitencjarystyka* i *penologia* (Buchała 1997, s.12). Problem readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne, w tym szczególnie recydywistów, stanowi poważne wyzwanie dla systemu *human services* - klienci tacy są z definicji traktowani jako trudni w kontakcie, zagrożeni wysokim ryzykiem wystąpienia opozycyjności a nawet buntowniczości. Oczywiście system wymiaru sprawiedliwości, w tym jego penitencjarna część, dostrzegają znaczenie tego problemu, co ma operacjonalizujące przełożenie na przyjęte regulacje prawne - w tym szczególnie dotyczące prognozowania penitencjarnego oraz społeczno-kryminologicznego (§ 8 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych - Dz.U.2012. 1409).

Rozumienie znaczenia *recydywy* nie jest jednolite i nadal trwa wśród specjalistów dyskusja czym ona jest. Współcześnie obowiązujące regulacje prawne rozpatrują *problem recydywy* poprzez pryzmat badań kryminologicznych i ograniczają ją do tych



przypadków, w których empirycznie stwierdzono istotność/realność niebezpieczeństwa powrotu sprawcy do przestępstwa. Takie skonkretyzowanie znaczeniowe pojęcia (recydywy) oznacza skupienie się na szczególnie niebezpiecznych przejawach zachowań, np. mających związek z działaniem grupowym sprawców. Jednak uzasadnione jest podkreślenie także perspektywy społecznej – a tu recydywa będzie analizowana jako każde powtórzenie się zachowania zabronionego (ujawnionego i nie-, osądzono i nie-, także ukaranego i nie-).

Kontynuowanie analizy problemu tytułowego uzasadnia skupienie się na penitencjarnym wymiarze omawianego zagadnienia. Porządkującego znaczenia nabiera zatem wskazanie, że zakres znaczeniowy terminu *recydywa penitencjarna* określany jest przez przepisy regulujące tryb wykonywania kary pozbawienia wolności. (Art. 86 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy - Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.). Uzupełniająco należy potraktować regulację operacjonalizującą pobyt osadzonych w jednostkach penitencjarnych, czyli § 11 oraz § 51 i 52 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 sierpnia 2003 r., w sprawie regulaminu organizacyjno- porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności. Warto podkreślić, że w dokumencie tym nie sprecyzowano form recydywy.

*Recydywa penitencjarna młodocianych* znacząco różni się od *recydywy dorosłych*. Np. nie ma tu stanu prawnego *przedawnienia*. Jest to tzw. recydywa fakultatywna, czyli zaliczenie młodocianego sprawcy do grupy recydywistów zależy od przesłanki materialnej, związanej z poziomem demoralizacji. Tym samym młodociany sprawca, który np. po raz drugi odbywa karę pozbawienia wolności za przestępstwo umyślne, może nie być automatycznie potraktowany jak recydywista i kierowany do rygoru zasadniczego odbywania kary. Dzieje się tak w przypadku, gdy diagnostyczna ocena cech jego osobowości (warunków i właściwości osobistych), wskazuje na nieznaczny stopień zdemoralizowania. Jednak jeśli taka ocena wypadnie negatywnie, czyli stwierdzony zostanie istotny poziom demoralizacji - sprawca taki będzie traktowany jak recydywista. Tę postać zjawiska można określić jako *zasadniczą recydywę penitencjarną młodocianych*. Warto dodatkowo zaznaczyć, że regulamin odbywania kary pozbawienia wolności przewiduje stan *quasi-recydywy* (Szymanowski 2009, s. 6). Mowa o tych młodocianych, którzy wprawdzie odbywają karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, ale wykazują znaczny poziom demoralizacji, przejawiający się głównie wielokrotnym popełnianiem przestępstw i czynów zabronionych - także w okresie nieletniości co było związane z orzeczeniem wobec nich środka poprawczego (pobytu w zakładzie poprawczym).

Z wyrażonych do tej pory uwag wynika, że problem recydywy zasługuje na szczególne potraktowanie we wszystkich obszarach go dotyczących. Ponieważ niniejszy artykuł dotyczy osób kolejny

raz przebywających w warunkach penitencjarnych, celowe staje się wskazanie, że kolejne wykonywanie bezwzględnej kary pozbawienia wolności jest organizowane wg nieco innych zasad, niż miałyby to miejsce w odniesieniu do sprawców pierwszorazowych. Przepisy przewidują, że recydywiści odbywający kary pozbawienia wolności będą traktowani inaczej - a np. *kodeks karny wykonawczy* wskazuje na zasady „przydzielania” skazanych do odpowiednich typów zakładów karnych (Art. 84 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy - Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.), co jest wyrazem reakcji systemu na specjalne wymagania, które ci sprawcy generują. Można tu wskazać zasadę kierowania sprawców kolejny raz naruszających normy prawne do zakładów karnych typu „R” (realizacja obligatoryjna przy zastosowaniu art. 64 KK).

Jeśli kierującą zasadą traktowania wszystkich sprawców czynów zabronionych/przestępstw jest *sprawiedliwość naprawcza*, to dotyczy ona też recydywistów. Zasada ta oznacza m. in., że skazani odbywający kary pozbawienia wolności mają mieć tworzone ofertowe warunki do naprawy szkód jakie wyrządzili i to może spowodować zmianę wystawianych im ocen - czyli w sytuacji gdy m. in. wykażą realną gotowość do zadośćuczynienia ofiarom i przejawiać inne oczekiwane zachowania prospołeczne - mogą skorzystać z licznych dobrodziejstw, w tym z najbardziej oczekiwanego, czyli z *przedterminowego, warunkowego zwolnienia* z odbywania dalszej części kary w warunkach izolacyjnych (aktualny art. 78 § 1 kodeksu karnego mówi, że skazanego można warunkowo zwolnić po odbyciu co najmniej połowy kary).

Pobyt w zakładzie penitencjarnym osób kolejny raz dokonujących naruszeń prawa, jest prawdziwym wyzwaniem dla systemu resocjalizacji. Oto uosabiający ofertę wychowawczą pedagogzy (wychowawcy penitencjarni), stają wobec konieczności pełnego diagnozowania indywidualnych sytuacji takich skazanych - m. in. po to, by ustalić wszystkie dotyczące ich uwarunkowania i okoliczności. Obowiązują tu szczególnie *zasady indywidualizacji i systemowości diagnostycznej*. Należy bowiem pamiętać, że sytuacja recydywy, rozpatrywana z uwzględnieniem aspektu wychowawczego/resocjalizacyjnego oznacza m. in., że:

- proces resocjalizacji, realizowany „wcześniej” wobec powtórnie osadzonych był najogólniej mówiąc nieskuteczny,
- na sprawców działały jakieś znaczące okoliczności i czynniki, które spowodowały podjęcie kolejnej, przestępnej decyzji wykonawczej,
- powtórni sprawcy musieli dokonać kalkulacji kosztów podjęcia decyzji „czyn” i zestawieć je z ewentualnością „kara” - uznali, że ryzyko powtórnego złamania prawa jest w jakiś sposób opłacalne, nawet jeśli będzie się wiązało z ewentualnością surowszego ukarania.

Tym samym powtórny kontakt z osadzonymi w zakładach karnych recydywistami, staje się dla

personelu wychowawczego o wiele trudniejszy, niż byłoby to w przypadku skazanych po raz pierwszy. Oczywiście mowa o pobycie w warunkach gdzie występuje rzeczywiste nastawienie na „składanie” osadzonym oferty udziału w dotyczącej ich resocjalizacji. Warunki wychowawcze w zakładach penitencjarnych są na tyle złożone i bynajmniej nie zależą tylko od chęci personelu, że mogą się pojawić przypadki zaledwie formalnego traktowania osadzonych - bez stawiania im wyboru związanego z ofertą korekcyjną wychowawczo. Należy wyraźnie podkreślić, że reakcje osadzonych na składane im przez personel propozycje udziału w procesie resocjalizacji, mogą nie być przyjmowane z powodów zupełnie niezależnych od personelu. Kadra wychowawcza nie ma pełnego wpływu na postawy osadzonych, są oni przecież obciążeni licznymi okolicznościami z przeszłości i nagminnie zdarza się, że nie traktują ukarania jako sprawiedliwej reakcji społecznej na ich zachowania...

Stwierdzeniem wartym podkreślenia jest, że pobyt recydywistów w zakładach penitencjarnych bynajmniej nie musi się wiązać z jakimiś drastycznymi naruszeniami regulaminu, polegającymi np. na zakłócaniu porządku. Recydywiści penitencjarni bywają „spokojni” o wiele bardziej niż np. pierwszy raz osadzeni sprawcy młodociani (szczególnie jeśli przebywają w grupie...). Znają okoliczności i warunki pobytu, wiedzą o swoich prawach i naturalnie, że z nich korzystają. Znają regulamin zakładu i często drobiazgowo go przestrzegają. Oczywiście w ich przypadku nie można liczyć na korekcyjny wpływ tzw. „szoku izolacyjnego”, co występuje u skazanych po raz pierwszy, ale ogólnie recydywiści nie muszą być jakoś demonstracyjnie kłopotliwi. Stanowią jednak prawdziwe wyzwanie dla idei resocjalizacji (systemu sprawiedliwości naprawczej i probacji). Wszak ich powtórne przestępstwo (i pobyt w warunkach penitencjarnych), oznacza faktyczną negację norm społecznych, czyli także niepowodzenie oferowanych im wcześniej oddziaływań wychowawczych. Całkowicie zasadne jest więc w tym miejscu zadanie pytania o *wymiar poczucia wspólnoty ze społeczeństwem*, występujący u wszystkich sprawców czynów karalnych, oczywiście także u recydywistów...

### Reakcja społeczna na problem „recydywy”

Omawiając kwestie związane ze zjawiskiem naruszania norm społeczno-prawnych, szczególnie przez sprawców uporczywych, wielokrotnych - warto zwrócić uwagę na znaczenie pozytywnej kontroli społecznej i środków jej sprawowania. Każde społeczeństwo w procesie własnego rozwoju, wypracowało szereg sposobów wpływania na osoby naruszające zasady współżycia ważne dla ogółu, z tym że współcześnie uważa się, że środki takiego wpływu powinny być w pełni dostosowywane do okoliczności i warunków, czyli powinny się zmieniać np. w zależności od rodzaju zachowań a tak-

że od cech sprawców. Jeśli celem głównym takiej „obrony społecznej” jest uzyskanie stanu reedukacji sprawców lub przynajmniej wyraźna minimalizacja skutków naruszeń norm ogólnych służących zbiorowości, to staje się zrozumiałe dlaczego wypracowano szeroki wachlarz możliwości reagowania - od łagodnych aż do *stricte* siłowych, polegających na przymuszaniu do danych zachowań (lub rezygnacji z innych). Dzieje się tak w przypadku przestępczości - gdzie możliwe do zastosowania są przeciwieństwo siłowe środki zapewniania porządku i uwaga ta w pełni odnosi się do będących obiektem zainteresowania w niniejszym artykule - recydywistów. W przypadku braku lub osłabienia systemu pozytywnej kontroli społecznej niektórzy ludzie nie tylko mogą się czuć bezkarni, ale także mogą być nieświadomi, że niektóre ich zachowania są niezgodne z oczekiwaniami społeczeństwa. Stan takiej *anomalii* jest nierzadko spotykany u sprawców socjalizujących się w ubogich kulturowo warunkach, w tym doświadczających deficytów edukacyjnych. Wiele ludzkich zachowań naruszających normy społeczno-prawne jest przejawianych w warunkach niedostatecznej kontroli najbliższego otoczenia. Nie jest to głównym przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule, ale warto pamiętać, że każdy sprawca przestępstwa przejawiał kiedyś negatywne zachowanie po raz pierwszy. Warto zatem docierać do tych okoliczności i analizować je w celu m. in. określania zoptymalizowanych cech oferty wychowawczej/socjalizacyjnej składanej sprawcom przez otoczenie społeczne, w tym przez instytucje powołane do wspierania rozwoju.

Odnosząc się do szans na prospołeczne przeformułowanie funkcjonowania systemów wartości recydywistów, należy całościowo dostrzec wysoki stopień złożoności ich sytuacji egzystencjalnych. Ponieważ przebywają oni w izolacji penitencjarnej, obecnie celowe będzie zwrócenie się ku wybranym *funkcjom kary pozbawienia wolności*.

W polskim systemie prawnym katalog kar jest uporządkowany i obowiązuje zasada ich gradacji. Wskazano, że surowsza kara może być orzeczona tylko wtedy, gdy nie ma podstaw do orzeczenia kary łagodniejszej. Sądy wymierzają kary według swojego niezawisłego i niezależnego uznania m. in. winy sprawców, ale kierują się też stosownymi zapisami ustawy karnej (kodeksu karnego), w tym zasadami: humanitaryzmu oraz godności człowieka, równości wobec prawa, sprawiedliwości kary, swobodnego uznania sędziowskiego znaczenia dowodów w analizowanych sprawach. Przy orzekaniu sądy oceniają także tzw. społeczną szkodliwość czynu i kierują się dyrektywami tzw. sądowego wymiaru kary - wynikają one z funkcji prawa karnego i mają przede wszystkim znaczenie prewencyjne. Warto w tym miejscu wskazać, że tzw. *dyrektywa prewencji generalnej* przewiduje, że stosowanie kar ma umacniać w społeczeństwie świadomość obowiązywania norm prawnych. Z kolei *dyrektywa prewencji indywidualnej* mówi, że przy wymierzaniu kary należy

uwzględniać aspekty wychowawcze/naprawcze i oceniać możliwość osiągnięcia poprawy społecznego funkcjonowania skazywanych sprawców. Oczywiście sądy uwzględniają także tzw. ustawowy wymiar kary, który formalnie wyznacza granice orzekanych kar i nie mogą wymierzać sprawcom przestępstw kar wyższych niż kodeksowo określone. W obecnym systemie prawnym najbardziej dolegliwa kara to pozbawienie wolności, które jest wymierzane w miesiącach i latach. Aktualny kodeks karny wyróżnia trzy rodzaje kar pozbawienia wolności:

- pozbawienie wolności,
- 25 lat pozbawienia wolności,
- dożywotnie pozbawienie wolności.

Formalnie chodzi oczywiście o tę samą karę (pozbawienia wolności), zróżnicowaną jedynie co do czasu jej trwania (Ciosek 2003). Rozumiejąc tę karę głównie jako fakt izolacji - uwięzienia - wydaje się, że istotnie chodzi tylko o czas. Warto jednak dostrzec, że skazani sprawcy odbywają karę pozbawienia wolności w różnych warunkach formalnych - czyli w różnych typach i rodzajach zakładów karnych ale także w różnych systemach. Okoliczności te praktycznie wpływają na istotne zróżnicowanie warunków odbywania kary, a zatem także na jej bezpośrednią uciążliwość odczuwaną przez osadzonych.

W środowisku specjalistów z zakresu polityki karnej, ale także pedagogów resocjalizacyjnych spotykany jest pogląd, że kara bezwzględnego pozbawienia wolności jest najczęściej orzekanym, ale też nadużywanym środkiem w walce z przestępczością w Polsce. Nie może dziwić wymiar dylematów związanych z pozbawianiem wolności. Wszak chodzi z jednej strony o ochronę dobra wspólnego jakim jest porządek społeczno-prawny, ale też o chęć wychowawczego wpłynięcia na postawy sprawców. M. in. z powodu dostrzegania wymienionych tu uwarunkowań kara pozbawienia wolności uważana jest wśród specjalistów za najbardziej dolegliwą spośród wszystkich kar kryminalnych (naturalnie mowa o obowiązującym po 1997 r. systemie prawnym, wcześniej możliwe były dywagacje m. in. nt. znaczenia kary śmierci...).

Ponieważ *funkcje kary pozbawienia wolności* kształtowały się wraz z tworzeniem ogólniejszych koncepcji kar, warto najpierw wskazać na *funkcje prawa karnego* - w literaturze specjalistycznej wymieniana się ich trzy i są one następujące (Gardocki 2005):

- *sprawiedliwościowa* - prawo karne ma za zadanie zaspokoić poczucie sprawiedliwości osoby pokrzywdzonej przestępstwem, jej rodziny i społeczeństwa, poprzez ukaranie sprawcy przestępstwa,
- *ochronna* - prawo karne ma za zadanie ochronę istniejących dóbr społecznych, których respektowanie składa się na ustalony porządek społeczny,
- *gwarancyjna* - prawo karne ma za zadanie

określić jakie zachowania są przestępstwem, a jednocześnie zagwarantować, że człowiek nie zostanie pociągnięty do odpowiedzialności karnej za dokonanie czynów, których prawo karne nie przewiduje w katalogu przestępstw.

W oparciu o *funkcje prawa karnego*, określono następujące *funkcje kary pozbawienia wolności*, wymieniając (Ciosek 2003):

*odwetową* - wynikającą bezpośrednio z teorii odpłaty (retrybucji), za przestępstwo,

– *eliminacyjną* - kara pozbawienia wolności ma za zadanie izolować i wykluczyć sprawcę przestępstwa ze społeczeństwa, a tym samym pozbawić go możliwości dokonywania kolejnych przestępstw (izolacja więzienna nie wyklucza jednak możliwości dokonywania przestępstw także w tych warunkach - kradzieże, bójki, pobicia, wymuszenia rozbójnicze, znęcanie się, podkulturowe gwałty - to tylko niektóre przykłady możliwych w warunkach izolacji więziennej szkodliwych zachowań),

– *odstraszącą* - ta funkcja kary pozbawienia wolności dotyczy nie tylko osoby skazanej, ale także osób, które nigdy nie miały styczności z izolacją więzienną, a polega na założeniu, że ludzie dokonując wyboru pomiędzy zachowaniem zgodnym z prawem a naruszającym normy prawne, przewidują konsekwencje swojego postępowania i uwzględniają ewentualną możliwość utraty wolności,

– *poprawczą* (wychowawczą, reedukacyjną, resocjalizacyjną) - która zakłada, że możliwa jest zmiana osoby skazanej, a izolacja więzienna korzystnie wpłynie na jej postawy poprzez oddziaływanie systemem kar i nagród, także przez ofertę nauki, pracy i propozycję udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych.

Wskazany zestaw *funkcji kary pozbawienia wolności* po krytycznym przeanalizowaniu pozwala wskazać, że występują tu częściowe przynajmniej sprzeczności. Oto trudno na przykład pogodzić założenia funkcji *eliminacyjnej*, gdzie sprawca przestępstwa ma zostać wykluczony ze społeczeństwa, z założeniami funkcji *poprawczej*, która zakłada przygotowanie sprawców do powrotu do społeczeństwa. Wydaje się, że praktycznie jedynym skutecznym w tym przypadku rozwiązaniem jest właściwe zbilansowanie zadań realizowanych przez personel penitencjarny wobec osadzonych. Wyrażnego podkreślenia wymaga zatem fakt, że realizacja poszczególnych funkcji kary pozbawienia wolności spoczywa zarówno na organach orzekających karę, jak i na organach wykonawczych. Istotne znaczenie mają tu podstawy samych osadzonych. A ponieważ *prawo karne nie może stanowić jedynej gwarancji chroniącej społeczeństwo przed przestępczością* - podstawowego wręcz znaczenia nabiera system pozytywnej kontroli społecznej, z tak ważnym elementem jakim jest uogólnione nastawienie społeczne do problemu resocjalizacji sprawców przestępstw (ukierunkowanie tylko na ich eliminację/izolację czy także na

dostrzeganie celowości tworzenia im szansy pełniejszej readaptacji społecznej).

### Recydywiści wobec systemowych ofert resocjalizacyjnych

Rozpatrywanie złożonego obszaru problemowego dotyczącego możliwości wywierania wpływu resocjalizacyjnego na postawy m. in. recydywistów wymaga przypomnienia, że przestępstwo tworzy szkodliwe związki relacyjne między sprawcą a ofiarą, ale także wpływa na całość stosunków społecznych. Czyli jednostkowa pozornie relacja *sprawca - ofiara* przekłada się na szerszy, ogólnospołeczny układ stosunków międzyludzkich w tym kształtuje przekonania nt. poczucia bezpieczeństwa u ludzi na co dzień z przestępczością niezwiązanymi - a takich jest wszak w populacji większość. Warto zatem dostrzec zależność między postawami (i zachowaniami), poszczególnych sprawców a społecznymi odczuciami dotyczącymi funkcjonowania praktycznie całej struktury społecznej. Tym samym przy analizowaniu znaczenia przestępczości, celowe staje się zwrócenie uwagi na *zachowania poszczególnych sprawców przestępstw*, bo gdyby możliwe stało się modyfikowanie ich postaw - miałyby to wpływ na poprawę ogólnego poziomu relacji międzyludzkich.

W całościowym obrazie sprawców przestępstw (w tym naturalnie także przestępstw wielokrotnych), ważne miejsce zajmuje stosunek do własnej przeszłości i formułowane na tym tle zamiary przyszłościowe. Przyszłość staje się złożoną kategorią terminologiczną, związaną z *planami życiowymi*.

Na proces budowania poglądów nt. własnej przyszłości mają wpływ zarówno dotychczasowe doświadczenia, jak i aktualna sytuacja egzystencjalna. Przyjmowane postawy retrospektywnie wyznaczają głębokość i zakres analiz dotychczasowej aktywności, ale także kierunkują nastawienia przyszłe, przekładające się na próby realnej aktywności w strukturze społecznej. To proces dotyczący wszystkich ludzi. Jednak w obecnej wypowiedzi przedmiotem zainteresowania są poglądy osób, które znacząco bo m. in. wielokrotnie przeciwstawiały się pozytywnemu porządkowi społecznemu - poprzez naruszanie norm społeczno-prawnych. Powtórzenie zachowania o którym formalnie się wie, że jest szkodliwe i zabronione (tak jak w przypadku powtórnego przestępstwa), musi być wynikiem występowania ukierunkowanych procesów decyzyjnych. Sprawcy musieli dokonać analizy możliwych skutków - z poniesieniem sankcji karnych włącznie. Jednak decyzje realizacyjne podjęli i konieczne wręcz jest zadanie pytania o ich poglądy nt. własnej przyszłości - czyli także o ewentualną gotowość do kolejnych powtórzeń szkodliwych zachowań. Ma to kluczowe znaczenie dla powodzenia procesu korekty społecznej a przy tej okazji możliwe jest wskazanie, że wpływanie na kształt poglądów na własną przyszłość musi być konstytutywnym elementem oddziaływań resocjalizacyjnych. Jeśli bowiem ce-

lem głównym resocjalizacji penitencjarnej jest abstynencja przestępcza, to widać, że u „powrotników” nie był on dotychczas (mimo okazji), osiągnięty i powody takiego stanu muszą zastanawiać.

Poznanie poglądów recydywistów nt. ich planów życiowych, co jest skorelowane z uznawanymi przez nich wartościami, wymaga oczywiście indywidualnego podejścia i dostosowania narzędzi analitycznych. Konieczne jest uzyskanie podstawowego przynajmniej poziomu zaufania respondentów (jest to możliwe!) i posiadanie wiedzy nt. okoliczności i czynników decydujących o ich obecnej sytuacji społeczno-prawnej. Czyli - po odpowiednim przygotowaniu procedur badawczych - możliwe jest uzyskanie reprezentatywnych wyników badań mających walor naukowy, co oznacza m. in. uprawnienie do szerszego wnioskowania.

W literaturze specjalistycznej ugruntowane są opinie mówiące, że recydywistów cechują m. in. (Wach 2009):

- krótkie perspektywy czasowe, niesięgające okresów dłuższych, co przejawia się m. in. nastawieniem na życie chwilą i odkładaniem analiz bardziej perspektywicznych na „później”, choć oczywiście możliwe są jakieś ogólne wskazania dotyczące przyszłego życia - jednak niemające waloru konkretności,
- nastawienie na uzyskiwanie szybkich, natychmiastowych gratyfikacji, co wiąże się z niskim poziomem *gotowości do dłuższego oczekiwania na sukces*,
- ogólnikowy charakter perspektywicznych planów życiowych i powiązanie tego obszaru z wyobrażeniami niemającymi cech realności - swoiste „nierealne marzenia” w sposób nieuzasadniony idealizujące przyszłość,
- koncentracja na korzyściach w pełni mierzalnych, głównie materialnych.

Ogół tych cech jest cyrkularnie związany z systemem poglądów na własne życie, czyli wyznacza jakość i kierunek formułowanych planów życiowych. Stan taki powoduje, że recydywiści są trudną grupą wychowawczą i nie jest proste przekonanie wyżej wymienionych osób do podjęcia wyzwań resocjalizacyjnych. Dodatkowym obciążeniem jest fakt, że grupa ta jest dość spójna społecznie i w warunkach penitencjarnych najchętniej przebywa razem. Jest więc oczywiste, że ludzie ci podtrzymują się w swoich poglądach co oznacza m. in., że ich nastawienia antysystemowe bywają silne i nie są oni powszechnie gotowi składać oczekiwanych wychowawczo deklaracji udziału w procesie własnej zmiany. Bywa wręcz, że swój aktualny stan traktują jako swoją „przerwę” w życiu, ale nie mają zamiarów trwałego zrezygnowania z dotychczasowych postaw i zachowań.

W podsumowaniu wypowiedzi należy wskazać, że na dynamikę zjawiska przestępczości powrotnej wpływa szereg złożonych okoliczności i czynników. Znaczenie mają tu zarówno dotychczasowe cechy osobowe osadzonych, ich historia życia (poziom socjalizacyjny środowiska, udział w inkulturacji, uogól-

niony *background* kulturowy), ale także jakość oferty wychowawczej/resocjalizacyjnej która jest im „składana” przez system. Powrotność do przestępstwa jest zatem wypadkową działania szeregu złożonych okoliczności a warto powtórzyć, że personel więzienny ma wpływ tylko na niektóre z nich. Systemowo traktowana resocjalizacja wymaga zatem dostrzeżenia, że problem funkcjonowania zachowań osób rażąco naruszających porządek społeczno-prawny nie powinien dotyczyć tylko instytucji wymiaru sprawiedliwości w tym instytucji związanych z wykonaniem kar. Wydaje się uzasadnione rekomendowanie podejścia systemowego, związanego z angażowaniem do działalności resocjalizacyjnej całego systemu instytucji *human service*.

Centralna w niniejszym artykule kategoria pojęciowa jaką stały się *poglądy recydywistów nt. własnej przyszłości* jest możliwa do naukowego poznania

i warto ją umieszczać w zestawie celów oddziaływań resocjalizacyjnych a także warto jej poświęcać uwagę analityczną w ramach projektowanych badań. Wychowawcze wpływanie na poglądy dotyczące przyszłości, czyli także na system wartości ludzi osadzonych w jednostkach penitencjarnych powinno być jednym z celów oddziaływań resocjalizacyjnych. Warto przy tym podkreślić, że pozytywne efekty mogą być uzyskiwane tylko w toku oddziaływań systemowych, polegających na połączeniu wysiłków zarówno instytucji (w tym przypadku penitencjarnych), jak i aktywności społeczeństwa otwartego. Konkluzja ta jest formułowana w nadziei na skuteczne zwrócenie uwagi społecznej na znaczenie obszarów *szans rozwojowych* ale także *zagrożeń* dotyczących poszczególnych ludzi - są to wszak problemy całościowo ważne dla idei rozwoju społecznego.

### Literatura:

1. Buchała K. (1997), *Powrotność do przestępstwa a wymiar kary*. Czasopismo Prawa Karnego, nr 1, s. 7-18.
2. Ciosek M. (2003), *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Lexis Nexis, Warszawa.
3. Gardocki L. (2005), *Prawo karne*. Wyd. C.H. Beck, Warszawa.
4. Szymanowski T. (2009), *Recydywa w Polsce*. Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa.
5. Świtka J. (2004), *Filozoficzne i socjologiczne ujęcie kary*, W: M. Kuć, I. Niewiadomska (red.), *Kara kryminalna. Analiza psychologiczno-prawna*. Wyd. KUL, Lublin, s. 13-28.
6. Wach T. (2009), *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*. KUL, Lublin.
7. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 *kodeks karny*. (Dz. U. 1997.88.553 z późn. zmianami).
8. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *kodeks karny wykonawczy*. (Dz. U. 1997. 90. 557 z późn. zmianami).
9. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U.2012. 1409).



## PLANOWANIE „WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI” PRZEZ RECYDYWISTÓW A KIERUNKI ODDZIAŁYWAŃ RESOCJALIZACYJNYCH

### THE PERSISTENT OFFENDERS' OUTLOOK ON THEIR "OWN FUTURE" AS FACTORS FACILITATING THE RE-SOCIALISATION PROCESS

**Tomasz Wach**<sup>1</sup>(A,B,C,D,E,F,G)

<sup>1</sup>Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wach T. (2016), *Planowanie „własnej przyszłości” przez recydywistów a kierunki oddziaływań resocjalizacyjnych*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 13-19.

#### 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 wskazano na znaczenie problemu „własnej przyszłości” u recydywistów penitencjarnych i wykazano związek z efektywnością procesu resocjalizacji. Omówiono zagrożenia związane z patologizacją obszaru planowania swojego życia i podkreślono konieczność wpływania na kształt planów życiowych sprawców przestępstw jako warunku skutecznej resocjalizacji. Odniesiono się do problemu efektywności działania szeroko rozumianego systemu służb społecznych.

**Słowa kluczowe:** Przestępczość, recydywa, plany życiowe, perspektywy życiowe, przyszłość, resocjalizacja, pomoc społeczna, oddziaływania służb społecznych

#### Summary

The article discusses the importance of creating "one's own future" by persistent offenders and its correlation with the efficiency of the re-socialisation process. It describes the risks associated with the pathologisation in the sphere of life planning and emphasises the need of shaping life plans by offenders themselves as the precondition for effective re-socialisation. Finally, it refers to the significance of efficacy of the system of all social services.

**Keywords:** delinquency, relapse, life plans, life prospects, future, re-socialization, social service, impact of social services

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 9

Otrzymano: 17.05.2016

Zaakceptowano: 22.06.2016

Jeden z istotnych dylematów związanych z projektowaniem oferty resocjalizacyjnej wobec ludzi negatywnie funkcjonujących w systemie społecznym, dotyczy *możliwości* wpływania na ich poglądy nt. *własnej przyszłości*. Oznacza to m. in. ukierunkowanie oferty wychowawczej (resocjalizacyjnej, także socjalnej) na wywoływanie u m. in. *osadzonych realnej gotowości do przeformułowania rodzajów własnej aktywności* w kierunku aprobowanym społecznie. W przypadku sprawców przestępstw (oczywiście także wielokrotnych), chodzi głównie o rezygnację z naruszania norm społecznych, w tym prawnych, czyli o wywołanie trwałego stanu tzw. *abstynencji przestępczej*.

Jeśli zatem celem systemowych oddziaływań resocjalizacyjnych powinna być usamodzielniająca stabilizacja podopiecznych (wychowanków, klientów, osadzonych...) - to warto podkreślić znaczenie charakterystycznego obszaru problemowego, związanego z planami i perspektywami żywymi, czyli - ogólnie - z przyszłością.

#### Sytuacja egzystencjalna a „przyszłość”

Korelacyjne rozpatrywanie *sytuacji społeczno-prawnych recydywistów penitencjarnych i ich poglądów na temat własnej przyszłości* jest w resocjalizacji oczywiste. To stosunek do własnej przyszłości wyznacza kierunek i styl funkcjonowania każdego człowieka, ale u osób pozbawionych wolności, których dodatkowo dotyczy specyficznie trudna sytuacja co najmniej powtórnego pobytu w warunkach izolacji penitencjarnej, jest to problem dodatkowo potęgowany. Wszak od nastawienia na przyszłą aktywność życiową zależy czy ludzie ci pozostaną w dotychczasowym obszarze patologii, czy też przeformułują cele swojego życia i zaczną przestrzegać norm ogólnych, bez generowania przestępczych szkód.

Pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarystyka dostrzegają dylematy związane z możliwością wpływania na postawy osadzonych w kontekście *kierunkowania się ich planów życiowych*. Perspektywa taka lokuje się w zestawie podstawowych kierunków analitycznych.

**Adres korespondencyjny:** Tomasz Wach, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Aleje Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: tomasz.wach@interia.pl, tel. 81 445 41 01

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Tomasz Wach

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/>).

Artykuł niniejszy został zainspirowany dostrzeżeniem dużego stopnia skomplikowania okoliczności i czynników warunkujących skuteczność oddziaływań korekcyjnych oferowanych recydywistom. Poruszone w nim zostały konteksty dotyczące:

- a) Recydywy jako problemu społecznego, który powinien być analizowany z uwzględnieniem szerokich perspektyw, znacznie wykraczających poza ramy *strictae* prawne.
- b) Planów życiowych ludzi odbywających kary izolacyjne w związku z przyjęciem przez nich określonych ukierunkowań normatywnych, czyli szans na prospołeczne ukierunkowanie „planowania własnego życia”.
- c) Funkcji *kary pozbawienia wolności*, analizowanych od strony systemu oraz osadzonych.

Uwaga o znaczeniu kierunkującym dotyczy znaczenia systemów rodzinnych - zarówno w fazie wypracowywania u obecnych osadzonych gotowości do naruszania norm społecznych, jak i przy projektowaniu ewentualnych propozycji wychowawczych (resocjalizacyjnych). Tło rodzinne potraktowano zatem jako kluczowe, a związane z nim egzystencjalne okoliczności wspierające i obciążające zostały szczególnie docenione. Jest to wynik uznania działalności resocjalizacyjnej (zatem także pedagogicznej) jako podtrzymującej i przywracającej integralność rozwojową ludzi zagrożonych wychowawczo.

W pewnym zakresie uwagi dotyczące *przyszłości* mogą mieć zastosowanie w pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej wobec wszystkich osób naruszających normy społeczno-prawne, czyli nieletnich z cechami demoralizacji i dorosłych skazywanych na kary pozbawienia wolności po raz pierwszy. Tytułowi recydywiści stali się w artykule wiodący ze względu na złożoność dotyczących ich problemów. Uznano m. in., że powtórzenie czynu zabronionego/przestępstwa stanowi czytelny dowód nieskuteczności poprzednich oddziaływań korekcyjnych.

### Interdyscyplinarność w analizowaniu „recydywy”

Omawianie problemów kontekstualnie dotyczących *recydywy* i *recydywistów* wymaga wskazania, że są to określenia wieloznaczne. Bywają używane w różnych zakresach i dla różnych celów. Językowo *recydywa* (łac. *recidivus*), nawiązuje do powrotności, dotyczy ponownego wchodzenia w pewne sytuacje (Świtka 2004, s. 15).

*Recydywa* w znaczeniu potocznym, najogólniej oznacza powtórne popełnienie przestępstwa. Jednak stosowanie tego pojęcia zgodnie z wykładnią prawa karnego jest obwarowane charakterystycznymi warunkami. Oto bowiem w prawie karnym powrót do przestępstwa może przybierać szereg następujących form:

1. Kilukrotnego popełnienia jakichś czynów zabronionych/przestępstw tego samego rodzaju.
2. Popełnienia kilku odrębnych przestępstw, gdy żadne z nich nie było jeszcze osądzone.

Sytuacja taka jest w prawie karnym określana, jako *zbieg przestępstw* i stanowi podstawę do wymierzenia tzw. *kary łącznej*. Przy zaistnieniu pewnych dodatkowych przesłanek i przy pewnych stanach faktycznych, bywa traktowana jako jedno przestępstwo.

3. Popełnienia przestępstwa po uprzednim osądzeniu lub ukaraniu za inne przestępstwo. Takie zatem rozumienie *recydywy* jest rekomendowane w niniejszym artykule, choć w dalszej części tekstu wskazano także na dodatkowe uwarunkowania z tym problemem związane.

Kwestię sankcji za dokonanie przestępstwa reguluje treść Art. 85 kodeksu karnego (*ustawa z 6 czerwca 1997 kodeks karny - Dz. U. 1997.88.553 z późn. zmianami*).

Problem *recydywy* można analizować m. in. z perspektyw: kryminologicznej, juredydycznej i penitencjarnej. *Kryminologiczne* ujęcie *recydywy* nawiązuje do faktycznego powrotu do rzeczywistego powtarzania przez sprawcę zachowań prawnie zabronionych. *Juredydyczne* widzenie *recydywy* opiera się na przepisach prawa (głównie na kodeksie karnym), i jest to perspektywa węższa, bo szereg wypadków rzeczywistego powrotu do przestępstwa prawo wyłącza z juredydycznego pojęcia *recydywy*. Perspektywa *penitencjarna* to analizowanie omawianego zjawiska w związku z powtórnym pobytom sprawców w warunkach penitencjarnych (co ma oczywiście związek z odbywaniem przez nich kar pozbawienia wolności).

Złożoność omawianych niniejszym kwestii powoduje, że rozpatrywanie *recydywy* stało się zadaniem interdyscyplinarnym i zajmują się nim: prawo karne (i kryminologia), socjologia, pedagogika (resocjalizacyjna), ale także inne nauki - z medycyną (i psychiatrią) włącznie. W oczywisty sposób na *recydywie* skupione są także *penitencjarystyka* i *penologia* (Buchała 1997, s.12). Problem readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne, w tym szczególnie *recydywistów*, stanowi poważne wyzwanie dla systemu *human services* - klienci tacy są z definicji traktowani jako trudni w kontakcie, zagrożeni wysokim ryzykiem wystąpienia opozycyjności a nawet buntowniczości. Oczywiście system wymiaru sprawiedliwości, w tym jego penitencjarna część, dostrzegają znaczenie tego problemu, co ma operacjonalizujące przełożenie na przyjęte regulacje prawne - w tym szczególnie dotyczące prognozowania penitencjarnego oraz społeczno-kryminologicznego (§ 8 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych - Dz.U.2012. 1409).

Rozumienie znaczenia *recydywy* nie jest jednolite i nadal trwa wśród specjalistów dyskusja czym ona jest. Współcześnie obowiązujące regulacje prawne rozpatrują *problem recydywy* poprzez pryzmat badań kryminologicznych i ograniczają ją do tych

przypadków, w których empirycznie stwierdzono istotność/realność niebezpieczeństwa powrotu sprawcy do przestępstwa. Takie skonkretyzowanie znaczeniowe pojęcia (recydywy) oznacza skupienie się na szczególnie niebezpiecznych przejawach zachowań, np. mających związek z działaniem grupowym sprawców. Jednak uzasadnione jest podkreślenie także perspektywy społecznej – a tu recydywa będzie analizowana jako każde powtórzenie się zachowania zabronionego (ujawnionego i nie-, osądzono i nie-, także ukaranego i nie-).

Kontynuowanie analizy problemu tytułowego uzasadnia skupienie się na penitencjarnym wymiarze omawianego zagadnienia. Porządkującego znaczenia nabiera zatem wskazanie, że zakres znaczeniowy terminu *recydywa penitencjarna* określany jest przez przepisy regulujące tryb wykonywania kary pozbawienia wolności. (Art. 86 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy - Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.). Uzupełniająco należy potraktować regulację operacjonalizującą pobyt osadzonych w jednostkach penitencjarnych, czyli § 11 oraz § 51 i 52 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 sierpnia 2003 r., w sprawie regulaminu organizacyjno- porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności. Warto podkreślić, że w dokumencie tym nie sprecyzowano form recydywy.

*Recydywa penitencjarna młodocianych* znacząco różni się od *recydywy dorosłych*. Np. nie ma tu stanu prawnego *przedawnienia*. Jest to tzw. recydywa fakultatywna, czyli zaliczenie młodocianego sprawcy do grupy recydywistów zależy od przesłanki materialnej, związanej z poziomem demoralizacji. Tym samym młodociany sprawca, który np. po raz drugi odbywa karę pozbawienia wolności za przestępstwo umyślne, może nie być automatycznie potraktowany jak recydywista i kierowany do rygoru zasadniczego odbywania kary. Dzieje się tak w przypadku, gdy diagnostyczna ocena cech jego osobowości (warunków i właściwości osobistych), wskazuje na nieznaczny stopień zdemoralizowania. Jednak jeśli taka ocena wypadnie negatywnie, czyli stwierdzony zostanie istotny poziom demoralizacji - sprawca taki będzie traktowany jak recydywista. Tę postać zjawiska można określić jako *zasadniczą recydywę penitencjarną młodocianych*. Warto dodatkowo zaznaczyć, że regulamin odbywania kary pozbawienia wolności przewiduje stan *quasi-recydywy* (Szymanowski 2009, s. 6). Mowa o tych młodocianych, którzy wprawdzie odbywają karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, ale wykazują znaczny poziom demoralizacji, przejawiający się głównie wielokrotnym popełnianiem przestępstw i czynów zabronionych - także w okresie nieletniości co było związane z orzeczeniem wobec nich środka poprawczego (pobytu w zakładzie poprawczym).

Z wyrażonych do tej pory uwag wynika, że problem recydywy zasługuje na szczególne potraktowanie we wszystkich obszarach go dotyczących. Ponieważ niniejszy artykuł dotyczy osób kolejny

raz przebywających w warunkach penitencjarnych, celowe staje się wskazanie, że kolejne wykonywanie bezwzględnej kary pozbawienia wolności jest organizowane wg nieco innych zasad, niż miałyby to miejsce w odniesieniu do sprawców pierwszorazowych. Przepisy przewidują, że recydywiści odbywający kary pozbawienia wolności będą traktowani inaczej - a np. *kodeks karny wykonawczy* wskazuje na zasady „przydzielania” skazanych do odpowiednich typów zakładów karnych (Art. 84 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy - Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.), co jest wyrazem reakcji systemu na specjalne wymagania, które ci sprawcy generują. Można tu wskazać zasadę kierowania sprawców kolejny raz naruszających normy prawne do zakładów karnych typu „R” (realizacja obligatoryjna przy zastosowaniu art. 64 KK).

Jeśli kierującą zasadą traktowania wszystkich sprawców czynów zabronionych/przestępstw jest *sprawiedliwość naprawcza*, to dotyczy ona też recydywistów. Zasada ta oznacza m. in., że skazani odbywający kary pozbawienia wolności mają mieć tworzone ofertowe warunki do naprawy szkód jakie wyrządzili i to może spowodować zmianę wystawianych im ocen - czyli w sytuacji gdy m. in. wykażą realną gotowość do zadośćuczynienia ofiarom i przejawiać inne oczekiwane zachowania prospołeczne - mogą skorzystać z licznych dobrodziejstw, w tym z najbardziej oczekiwanego, czyli z *przedterminowego, warunkowego zwolnienia* z odbywania dalszej części kary w warunkach izolacyjnych (aktualny art. 78 § 1 kodeksu karnego mówi, że skazanego można warunkowo zwolnić po odbyciu co najmniej połowy kary).

Pobyt w zakładzie penitencjarnym osób kolejny raz dokonujących naruszeń prawa, jest prawdziwym wyzwaniem dla systemu resocjalizacji. Oto uosabiający ofertę wychowawczą pedagogzy (wychowawcy penitencjarni), stają wobec konieczności pełnego diagnozowania indywidualnych sytuacji takich skazanych - m. in. po to, by ustalić wszystkie dotyczące ich uwarunkowania i okoliczności. Obowiązują tu szczególnie *zasady indywidualizacji i systemowości diagnostycznej*. Należy bowiem pamiętać, że sytuacja recydywy, rozpatrywana z uwzględnieniem aspektu wychowawczego/resocjalizacyjnego oznacza m. in., że:

- proces resocjalizacji, realizowany „wcześniej” wobec powtórnie osadzonych był najogólniej mówiąc nieskuteczny,
- na sprawców działały jakieś znaczące okoliczności i czynniki, które spowodowały podjęcie kolejnej, przestępnej decyzji wykonawczej,
- powtórni sprawcy musieli dokonać kalkulacji kosztów podjęcia decyzji „czyn” i zestawieć je z ewentualnością „kara” - uznali, że ryzyko powtórnego złamania prawa jest w jakiś sposób opłacalne, nawet jeśli będzie się wiązało z ewentualnością surowszego ukarania.

Tym samym powtórny kontakt z osadzonymi w zakładach karnych recydywistami, staje się dla

personelu wychowawczego o wiele trudniejszy, niż byłoby to w przypadku skazanych po raz pierwszy. Oczywiście mowa o pobycie w warunkach gdzie występuje rzeczywiste nastawienie na „składanie” osadzonym oferty udziału w dotyczącej ich resocjalizacji. Warunki wychowawcze w zakładach penitencjarnych są na tyle złożone i bynajmniej nie zależą tylko od chęci personelu, że mogą się pojawić przypadki zaledwie formalnego traktowania osadzonych - bez stawiania im wyboru związanego z ofertą korekcyjną wychowawczo. Należy wyraźnie podkreślić, że reakcje osadzonych na składane im przez personel propozycje udziału w procesie resocjalizacji, mogą nie być przyjmowane z powodów zupełnie niezależnych od personelu. Kadra wychowawcza nie ma pełnego wpływu na postawy osadzonych, są oni przecież obciążeni licznymi okolicznościami z przeszłości i nagminnie zdarza się, że nie traktują ukarania jako sprawiedliwej reakcji społecznej na ich zachowania...

Stwierdzeniem wartym podkreślenia jest, że pobyt recydywistów w zakładach penitencjarnych bynajmniej nie musi się wiązać z jakimiś drastycznymi naruszeniami regulaminu, polegającymi np. na zakłócaniu porządku. Recydywiści penitencjarni bywają „spokojni” o wiele bardziej niż np. pierwszy raz osadzeni sprawcy młodociani (szczególnie jeśli przebywają w grupie...). Znają okoliczności i warunki pobytu, wiedzą o swoich prawach i naturalnie, że z nich korzystają. Znają regulamin zakładu i często drobiazgowo go przestrzegają. Oczywiście w ich przypadku nie można liczyć na korekcyjny wpływ tzw. „szoku izolacyjnego”, co występuje u skazanych po raz pierwszy, ale ogólnie recydywiści nie muszą być jakoś demonstracyjnie kłopotliwi. Stanowią jednak prawdziwe wyzwanie dla idei resocjalizacji (systemu sprawiedliwości naprawczej i probacji). Wszak ich powtórne przestępstwo (i pobyt w warunkach penitencjarnych), oznacza faktyczną negację norm społecznych, czyli także niepowodzenie oferowanych im wcześniej oddziaływań wychowawczych. Całkowicie zasadne jest więc w tym miejscu zadanie pytania o *wymiar poczucia wspólnoty ze społeczeństwem*, występujący u wszystkich sprawców czynów karalnych, oczywiście także u recydywistów...

### Reakcja społeczna na problem „recydywy”

Omawiając kwestie związane ze zjawiskiem naruszania norm społeczno-prawnych, szczególnie przez sprawców uporczywych, wielokrotnych - warto zwrócić uwagę na znaczenie pozytywnej kontroli społecznej i środków jej sprawowania. Każde społeczeństwo w procesie własnego rozwoju, wypracowało szereg sposobów wpływania na osoby naruszające zasady współżycia ważne dla ogółu, z tym że współcześnie uważa się, że środki takiego wpływu powinny być w pełni dostosowywane do okoliczności i warunków, czyli powinny się zmieniać np. w zależności od rodzaju zachowań a tak-

że od cech sprawców. Jeśli celem głównym takiej „obrony społecznej” jest uzyskanie stanu reedukacji sprawców lub przynajmniej wyraźna minimalizacja skutków naruszeń norm ogólnych służących zbiorowości, to staje się zrozumiałe dlaczego wypracowano szeroki wachlarz możliwości reagowania - od łagodnych aż do *stricte* siłowych, polegających na przymuszaniu do danych zachowań (lub rezygnacji z innych). Dzieje się tak w przypadku przestępczości - gdzie możliwe do zastosowania są przeciwieśne środki zapewniania porządku i uwaga ta w pełni odnosi się do będących obiektem zainteresowania w niniejszym artykule - recydywistów. W przypadku braku lub osłabienia systemu pozytywnej kontroli społecznej niektórzy ludzie nie tylko mogą się czuć bezkarni, ale także mogą być nieświadomi, że niektóre ich zachowania są niezgodne z oczekiwaniami społeczeństwa. Stan takiej *anomalii* jest nierzadko spotykany u sprawców socjalizujących się w ubogich kulturowo warunkach, w tym doświadczających deficytów edukacyjnych. Wiele ludzkich zachowań naruszających normy społeczno-prawne jest przejawianych w warunkach niedostatecznej kontroli najbliższego otoczenia. Nie jest to głównym przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule, ale warto pamiętać, że każdy sprawca przestępstwa przejawiał kiedyś negatywne zachowanie po raz pierwszy. Warto zatem docierać do tych okoliczności i analizować je w celu m. in. określania zoptymalizowanych cech oferty wychowawczej/socjalizacyjnej składanej sprawcom przez otoczenie społeczne, w tym przez instytucje powołane do wspierania rozwoju.

Odnosząc się do szans na prospołeczne przeformułowanie funkcjonowania systemów wartości recydywistów, należy całościowo dostrzec wysoki stopień złożoności ich sytuacji egzystencjalnych. Ponieważ przebywają oni w izolacji penitencjarnej, obecnie celowe będzie zwrócenie się ku wybranym *funkcjom kary pozbawienia wolności*.

W polskim systemie prawnym katalog kar jest uporządkowany i obowiązuje zasada ich gradacji. Wskazano, że surowsza kara może być orzeczona tylko wtedy, gdy nie ma podstaw do orzeczenia kary łagodniejszej. Sądy wymierzają kary według swojego niezawisłego i niezależnego uznania m. in. winy sprawców, ale kierują się też stosownymi zapisami ustawy karnej (kodeksu karnego), w tym zasadami: humanitaryzmu oraz godności człowieka, równości wobec prawa, sprawiedliwości kary, swobodnego uznania sędziowskiego znaczenia dowodów w analizowanych sprawach. Przy orzekaniu sądy oceniają także tzw. społeczną szkodliwość czynu i kierują się dyrektywami tzw. sądowego wymiaru kary - wynikają one z funkcji prawa karnego i mają przede wszystkim znaczenie prewencyjne. Warto w tym miejscu wskazać, że tzw. *dyrektywa prewencji generalnej* przewiduje, że stosowanie kar ma umacniać w społeczeństwie świadomość obowiązywania norm prawnych. Z kolei *dyrektywa prewencji indywidualnej* mówi, że przy wymierzaniu kary należy

uwzględniać aspekty wychowawcze/naprawcze i oceniać możliwość osiągnięcia poprawy społecznego funkcjonowania skazywanych sprawców. Oczywiście sądy uwzględniają także tzw. ustawowy wymiar kary, który formalnie wyznacza granice orzekanych kar i nie mogą wymierzać sprawcom przestępstw kar wyższych niż kodeksowo określone. W obecnym systemie prawnym najbardziej dolegliwa kara to pozbawienie wolności, które jest wymierzane w miesiącach i latach. Aktualny kodeks karny wyróżnia trzy rodzaje kar pozbawienia wolności:

- pozbawienie wolności,
- 25 lat pozbawienia wolności,
- dożywotnie pozbawienie wolności.

Formalnie chodzi oczywiście o tę samą karę (pozbawienia wolności), zróżnicowaną jedynie co do czasu jej trwania (Ciosek 2003). Rozumiejąc tę karę głównie jako fakt izolacji - uwięzienia - wydaje się, że istotnie chodzi tylko o czas. Warto jednak dostrzec, że skazani sprawcy odbywają karę pozbawienia wolności w różnych warunkach formalnych - czyli w różnych typach i rodzajach zakładów karnych ale także w różnych systemach. Okoliczności te praktycznie wpływają na istotne zróżnicowanie warunków odbywania kary, a zatem także na jej bezpośrednią uciążliwość odczuwaną przez osadzonych.

W środowisku specjalistów z zakresu polityki karnej, ale także pedagogów resocjalizacyjnych spotykany jest pogląd, że kara bezwzględnego pozbawienia wolności jest najczęściej orzekanym, ale też nadużywanym środkiem w walce z przestępczością w Polsce. Nie może dziwić wymiar dylematów związanych z pozbawianiem wolności. Wszak chodzi z jednej strony o ochronę dobra wspólnego jakim jest porządek społeczno-prawny, ale też o chęć wychowawczego wpłynięcia na postawy sprawców. M. in. z powodu dostrzegania wymienionych tu uwarunkowań kara pozbawienia wolności uważana jest wśród specjalistów za najbardziej dolegliwą spośród wszystkich kar kryminalnych (naturalnie mowa o obowiązującym po 1997 r. systemie prawnym, wcześniej możliwe były dywagacje m. in. nt. znaczenia kary śmierci...).

Ponieważ *funkcje kary pozbawienia wolności* kształtowały się wraz z tworzeniem ogólniejszych koncepcji kar, warto najpierw wskazać na *funkcje prawa karnego* - w literaturze specjalistycznej wymienia się ich trzy i są one następujące (Gardocki 2005):

- *sprawiedliwościowa* - prawo karne ma za zadanie zaspokoić poczucie sprawiedliwości osoby pokrzywdzonej przestępstwem, jej rodziny i społeczeństwa, poprzez ukaranie sprawcy przestępstwa,
- *ochronna* - prawo karne ma za zadanie ochronę istniejących dóbr społecznych, których respektowanie składa się na ustalony porządek społeczny,
- *gwarancyjna* - prawo karne ma za zadanie

określić jakie zachowania są przestępstwem, a jednocześnie zagwarantować, że człowiek nie zostanie pociągnięty do odpowiedzialności karnej za dokonanie czynów, których prawo karne nie przewiduje w katalogu przestępstw.

W oparciu o *funkcje prawa karnego*, określono następujące *funkcje kary pozbawienia wolności*, wymieniając (Ciosek 2003):

*odwetową* - wynikającą bezpośrednio z teorii odpłaty (retrybucji), za przestępstwo,

- *eliminacyjną* - kara pozbawienia wolności ma za zadanie izolować i wykluczyć sprawcę przestępstwa ze społeczeństwa, a tym samym pozbawić go możliwości dokonywania kolejnych przestępstw (izolacja więzienna nie wyklucza jednak możliwości dokonywania przestępstw także w tych warunkach - kradzieże, bójki, pobicia, wymuszenia rozbójnicze, znęcanie się, podkulturowe gwałty - to tylko niektóre przykłady możliwych w warunkach izolacji więziennej szkodliwych zachowań),

- *odstraszającą* - ta funkcja kary pozbawienia wolności dotyczy nie tylko osoby skazanej, ale także osób, które nigdy nie miały styczności z izolacją więzienną, a polega na założeniu, że ludzie dokonując wyboru pomiędzy zachowaniem zgodnym z prawem a naruszającym normy prawne, przewidują konsekwencje swojego postępowania i uwzględniają ewentualną możliwość utraty wolności,

- *poprawczą* (wychowawczą, reedukacyjną, resocjalizacyjną) - która zakłada, że możliwa jest zmiana osoby skazanej, a izolacja więzienna korzystnie wpłynie na jej postawy poprzez oddziaływanie systemem kar i nagród, także przez ofertę nauki, pracy i propozycję udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych.

Wskazany zestaw *funkcji kary pozbawienia wolności* po krytycznym przeanalizowaniu pozwala wskazać, że występują tu częściowe przynajmniej sprzeczności. Oto trudno na przykład pogodzić założenia funkcji *eliminacyjnej*, gdzie sprawca przestępstwa ma zostać wykluczony ze społeczeństwa, z założeniami funkcji *poprawczej*, która zakłada przygotowanie sprawców do powrotu do społeczeństwa. Wydaje się, że praktycznie jedynym skutecznym w tym przypadku rozwiązaniem jest właściwe zbilansowanie zadań realizowanych przez personel penitencjarny wobec osadzonych. Wyrażnego podkreślenia wymaga zatem fakt, że realizacja poszczególnych funkcji kary pozbawienia wolności spoczywa zarówno na organach orzekających karę, jak i na organach wykonawczych. Istotne znaczenie mają tu podstawy samych osadzonych. A ponieważ *prawo karne nie może stanowić jedynej gwarancji chroniącej społeczeństwo przed przestępczością* - podstawowego wręcz znaczenia nabiera system pozytywnej kontroli społecznej, z tak ważnym elementem jakim jest uogólnione nastawienie społeczne do problemu resocjalizacji sprawców przestępstw (ukierunkowanie tylko na ich eliminację/izolację czy także na

dostrzeganie celowości tworzenia im szansy pełniejszej readaptacji społecznej).

### Recydywiści wobec systemowych ofert resocjalizacyjnych

Rozpatrywanie złożonego obszaru problemowego dotyczącego możliwości wywierania wpływu resocjalizacyjnego na postawy m. in. recydywistów wymaga przypomnienia, że przestępstwo tworzy szkodliwe związki relacyjne między sprawcą a ofiarą, ale także wpływa na całość stosunków społecznych. Czyli jednostkowa pozornie relacja *sprawca - ofiara* przekłada się na szerszy, ogólnospołeczny układ stosunków międzyludzkich w tym kształtuje przekonania nt. poczucia bezpieczeństwa u ludzi na co dzień z przestępczością niezwiązanymi - a takich jest wszak w populacji większość. Warto zatem dostrzec zależność między postawami (i zachowaniami), poszczególnych sprawców a społecznymi odczuciami dotyczącymi funkcjonowania praktycznie całej struktury społecznej. Tym samym przy analizowaniu znaczenia przestępczości, celowe staje się zwrócenie uwagi na *zachowania poszczególnych sprawców przestępstw*, bo gdyby możliwe stało się modyfikowanie ich postaw - miałyby to wpływ na poprawę ogólnego poziomu relacji międzyludzkich.

W całościowym obrazie sprawców przestępstw (w tym naturalnie także przestępstw wielokrotnych), ważne miejsce zajmuje stosunek do własnej przeszłości i formułowane na tym tle zamiary przyszłościowe. Przyszłość staje się złożoną kategorią terminologiczną, związaną z *planami życiowymi*.

Na proces budowania poglądów nt. własnej przyszłości mają wpływ zarówno dotychczasowe doświadczenia, jak i aktualna sytuacja egzystencjalna. Przyjmowane postawy retrospektywnie wyznaczają głębokość i zakres analiz dotychczasowej aktywności, ale także kierunkują nastawienia przyszłe, przekładające się na próby realnej aktywności w strukturze społecznej. To proces dotyczący wszystkich ludzi. Jednak w obecnej wypowiedzi przedmiotem zainteresowania są poglądy osób, które znacząco bo m. in. wielokrotnie przeciwstawiały się pozytywnemu porządkowi społecznemu - poprzez naruszanie norm społeczno-prawnych. Powtórzenie zachowania o którym formalnie się wie, że jest szkodliwe i zabronione (tak jak w przypadku powtórnego przestępstwa), musi być wynikiem występowania ukierunkowanych procesów decyzyjnych. Sprawcy musieli dokonać analizy możliwych skutków - z poniesieniem sankcji karnych włącznie. Jednak decyzje realizacyjne podjęli i konieczne wręcz jest zadanie pytania o ich poglądy nt. własnej przyszłości - czyli także o ewentualną gotowość do kolejnych powtórzeń szkodliwych zachowań. Ma to kluczowe znaczenie dla powodzenia procesu korekty społecznej a przy tej okazji możliwe jest wskazanie, że wpływanie na kształt poglądów na własną przyszłość musi być konstytutywnym elementem oddziaływań resocjalizacyjnych. Jeśli bowiem ce-

lem głównym resocjalizacji penitencjarnej jest abstynencja przestępcza, to widać, że u „powrotników” nie był on dotychczas (mimo okazji), osiągnięty i powody takiego stanu muszą zastanawiać.

Poznanie poglądów recydywistów nt. ich planów życiowych, co jest skorelowane z uznawanymi przez nich wartościami, wymaga oczywiście indywidualnego podejścia i dostosowania narzędzi analitycznych. Konieczne jest uzyskanie podstawowego przynajmniej poziomu zaufania respondentów (jest to możliwe!) i posiadanie wiedzy nt. okoliczności i czynników decydujących o ich obecnej sytuacji społeczno-prawnej. Czyli - po odpowiednim przygotowaniu procedur badawczych - możliwe jest uzyskanie reprezentatywnych wyników badań mających walor naukowy, co oznacza m. in. uprawnienie do szerszego wnioskowania.

W literaturze specjalistycznej ugruntowane są opinie mówiące, że recydywistów cechują m. in. (Wach 2009):

- krótkie perspektywy czasowe, niesięgające okresów dłuższych, co przejawia się m. in. nastawieniem na życie chwilą i odkładaniem analiz bardziej perspektywicznych na „później”, choć oczywiście możliwe są jakieś ogólne wskazania dotyczące przyszłego życia - jednak niemające waloru konkretności,
- nastawienie na uzyskiwanie szybkich, natychmiastowych gratyfikacji, co wiąże się z niskim poziomem *gotowości do dłuższego oczekiwania na sukces*,
- ogólnikowy charakter perspektywicznych planów życiowych i powiązanie tego obszaru z wyobrażeniami niemającymi cech realności - swoiste „nierealne marzenia” w sposób nieuzasadniony idealizujące przyszłość,
- koncentracja na korzyściach w pełni mierzalnych, głównie materialnych.

Ogół tych cech jest cyrkularnie związany z systemem poglądów na własne życie, czyli wyznacza jakość i kierunek formułowanych planów życiowych. Stan taki powoduje, że recydywiści są trudną grupą wychowawczą i nie jest proste przekonanie wyżej wymienionych osób do podjęcia wyzwań resocjalizacyjnych. Dodatkowym obciążeniem jest fakt, że grupa ta jest dość spójna społecznie i w warunkach penitencjarnych najchętniej przebywa razem. Jest więc oczywiste, że ludzie ci podtrzymują się w swoich poglądach co oznacza m. in., że ich nastawienia antysystemowe bywają silne i nie są one powszechnie gotowi składać oczekiwanych wychowawczo deklaracji udziału w procesie własnej zmiany. Bywa wręcz, że swój aktualny stan traktują jako swoją „przerwę” w życiu, ale nie mają zamiarów trwałego zrezygnowania z dotychczasowych postaw i zachowań.

W podsumowaniu wypowiedzi należy wskazać, że na dynamikę zjawiska przestępczości powrotnej wpływa szereg złożonych okoliczności i czynników. Znaczenie mają tu zarówno dotychczasowe cechy osobowe osadzonych, ich historia życia (poziom socjalizacyjny środowiska, udział w inkulturacji, uogól-



niony *background* kulturowy), ale także jakość oferty wychowawczej/resocjalizacyjnej która jest im „składana” przez system. Powrotność do przestępstwa jest zatem wypadkową działania szeregu złożonych okoliczności a warto powtórzyć, że personel więzienny ma wpływ tylko na niektóre z nich. Systemowo traktowana resocjalizacja wymaga zatem dostrzeżenia, że problem funkcjonowania zachowań osób rażąco naruszających porządek społeczno-prawny nie powinien dotyczyć tylko instytucji wymiaru sprawiedliwości w tym instytucji związanych z wykonaniem kar. Wydaje się uzasadnione rekomendowanie podejścia systemowego, związanego z angażowaniem do działalności resocjalizacyjnej całego systemu instytucji *human service*.

Centralna w niniejszym artykule kategoria pojęciowa jaką stały się *poglądy recydywistów nt. własnej przyszłości* jest możliwa do naukowego poznania

i warto ją umieszczać w zestawie celów oddziaływań resocjalizacyjnych a także warto jej poświęcać uwagę analityczną w ramach projektowanych badań. Wychowawcze wpływanie na poglądy dotyczące przyszłości, czyli także na system wartości ludzi osadzonych w jednostkach penitencjarnych powinno być jednym z celów oddziaływań resocjalizacyjnych. Warto przy tym podkreślić, że pozytywne efekty mogą być uzyskiwane tylko w toku oddziaływań systemowych, polegających na połączeniu wysiłków zarówno instytucji (w tym przypadku penitencjarnych), jak i aktywności społeczeństwa otwartego. Konkluzja ta jest formułowana w nadziei na skuteczne zwrócenie uwagi społecznej na znaczenie obszarów *szans rozwojowych* ale także *zagrożeń* dotyczących poszczególnych ludzi - są to wszak problemy całościowo ważne dla idei rozwoju społecznego.

### Literatura:

1. Buchała K. (1997), *Powrotność do przestępstwa a wymiar kary*. Czasopismo Prawa Karnego, nr 1, s. 7-18.
2. Ciosek M. (2003), *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Lexis Nexis, Warszawa.
3. Gardocki L. (2005), *Prawo karne*. Wyd. C.H. Beck, Warszawa.
4. Szymanowski T. (2009), *Recydywa w Polsce*. Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa.
5. Świtka J. (2004), *Filozoficzne i socjologiczne ujęcie kary*, W: M. Kuć, I. Niewiadomska (red.), *Kara kryminalna. Analiza psychologiczno-prawna*. Wyd. KUL, Lublin, s. 13-28.
6. Wach T. (2009), *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*. KUL, Lublin.
7. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 *kodeks karny*. (Dz. U. 1997.88.553 z późn. zmianami).
8. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *kodeks karny wykonawczy*. (Dz. U. 1997. 90. 557 z późn. zmianami).
9. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U.2012. 1409).

## PRZESTĘPCZOŚĆ W NURCIE DIAGNOZY KRYMINOLOGICZNEJ

## CRIME IN CRIMINOLOGICAL DIAGNOSIS

Sandra Tur<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup><sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej PodlaskiejTur S. (2016), *Przestępczość w nurcie diagnozy kryminologicznej*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 20-24.

## 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 wskazano na znaczenie problemu „własnej przyszłości” u recydywistów penitencjarnych i wykazano związek z efektywnością procesu resocjalizacji. Omówiono zagrożenia związane z patologizacją obszaru planowania swojego życia i podkreślono konieczność wpływania na kształt planów życiowych sprawców przestępstw jako warunku skutecznej resocjalizacji. Odniesiono się do problemu efektywności działania szeroko rozumianego systemu służb społecznych.

**Słowa kluczowe:** Przestępczość, recydywa, plany życiowe, perspektywy życiowe, przyszłość, resocjalizacja, pomoc społeczna, oddziaływania służb społecznych

## Summary

The article discusses the importance of creating "one's own future" by persistent offenders and its correlation with the efficiency of the re-socialisation process. It describes the risks associated with the pathologisation in the sphere of life planning and emphasises the need of shaping life plans by offenders themselves as the precondition for effective re-socialisation. Finally, it refers to the significance of efficacy of the system of all social services.

**Keywords:** delinquency, relapse, life plans, life prospects, future, re-socialization, social service, impact of social services

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 11

Otrzymano: 23.03.2016

Zaakceptowano: 13.04.2016

## Wstęp

Pewne układy okoliczności spowodowane przemianami społeczno-kulturowymi mogą prowadzić do wykluczenia i narastającego napięcia społecznego. Jednostka niejednokrotnie stoi przed wyborem złego i dobrego. Owy dualizm prowadzi do zachowań, które nie są akceptowane przez społeczeństwo. Dewiacje, patologie, zachowania przestępcze towarzyszyły cywilizacji od zawsze. Pogłębiające się nierówności społeczne prowadzą do zachowań, które są piętnowane przez społeczeństwo. Nauką, która stara się wyjaśnić procesy przestępcze oraz ustala prawidłowości rządzące nimi, jest kryminologia. Kryminologia zajmuje się przyczynami i związkami pomiędzy poszczególnymi uwarunkowaniami przestępczymi. Dostarcza wiedzę niezbędną do ustalenia diagnozy i prognozy kryminalnej oraz dostarcza informacji o sprawcy, co w konsekwencji wiąże się z podejmowanymi działaniami resocjalizacyjnymi. Niezwykle istotne znaczenie ma również upowszechnianie wyników badań, które stają się fundamentem do budowania świadomości społecznej odnośnie zachowań przestępczych.

## Kryminologia jako nauka

Termin kryminologia pochodzi od słów: łacińskiego - *crimen* (przestępstwo) i greckiego - *logos* (nauka), czyli nauka o przestępstwie. W ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym kryminologia to „nauka społeczna zajmująca się badaniem i gromadzeniem całościowej wiedzy na temat przestępstwa jako pewnej szczególnej formy zachowania dewiacyjnego, przestępczości jako pewnego zjawiska społecznego, a także osoby sprawcy przestępstwa jak również ofiary przestępstwa, a także instytucji i mechanizmów kontrolnych, jakie tworzą społeczeństwa w celu zapobiegania i zwalczania przestępczości” (Halicki 2012, s. 69). Natomiast profesor Brunon Hołyst definiuje kryminologię jako „(...) naukę o przestępstwie i przestępcy, objawach i przyczynach przestępczości i innych związanych z nią zjawiskach patologii społecznej oraz o zapobieganiu im, a także o funkcjonowaniu systemu sprawiedliwości karnej (...)” (<http://www.kryminalistyka.fr.pl/criminology.php>). Przedmiotem badań kryminologii jest więc pojęcie przestępstwa i wszelkich związanych z nim konsekwencji, poznanie źródła i warunków przestępstw oraz struktury i dynamiki

**Adres korespondencyjny:** Sandra Tur, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: sa-sandra@wp.pl, tel.: 83 344 99 00

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Sandra Tur

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/>).

przestępczości. Kryminologia jest nauką teoretyczno-empiryczną. Bada socjologiczno-psychologiczne podejście do zjawiska przestępczości. Kryminologia bada te same zjawiska i procesy co kryminalistyka. Różni się drogą do osiągania odpowiedzi i rezultatów: „(...) gdy np. kryminolog pyta o motywacje przestępcy, interesuje go stan psychiczny, wewnętrzne przeżycia sprawcy czynu. Gdy zapyta o to ekspert kryminalistyki, będzie próbował przede wszystkim prawidłowo wytypować sprawcę czynu, poprzez analizę jego metod działania. Jednak trudno sobie wyobrazić sukces współczesnej kryminalistyki bez przynajmniej trzech bardzo ważnych obszarów, którymi zajmuje się kryminologia. Przede wszystkim:

- etiologii przestępczości i patologii - czyli nauki o przyczynach i uwarunkowaniach przestępczości;
- wiktymologii - nauki o ofierze przestępstwa (łacińskie *victima* - ofiara), jej roli i podatności (predyspozycji) na przestępstwo;
- oraz symptomologii przestępczości - czyli badania zewnętrznych przejawów zjawisk patologicznych w życiu społecznym” (<http://www.kryminalistyka.fr.pl/criminology.php>).

Kryminologia jako nauka na uczelniach europejskich powiązana jest ze studiami prawniczymi, natomiast w Stanach Zjednoczonych Ameryki ze studiami socjologicznymi. Prekursorem był Cesare Lombroso, włoski lekarz, który opracował teorię antropologiczną urodzonego przestępcy. Wyróżnił on sześć charakterystycznych cech budowy ciała ludzkiego, które decydowały o uznaniu jednostki za przestępcę z urodzenia:

1. „Cofnięte czoło
2. Deformacja szczęki
3. Deformacja uszu
4. Wystające kości policzkowe
5. Leworęczność
6. Anamneza, czyli zmniejszona wrażliwość na ból” (<http://www.kryminalistyka.fr.pl/criminology.php>).

Koncepcja urodzonego przestępcy głosiła, iż wyżej wymienione cechy determinują zachowania przestępcze w przyszłości.

Po raz pierwszy nazwy „kryminologia” użyto w 1879 roku. Natomiast prekursorami są: P. Topinard, R. Garofalo, C. Lombroso i inni. Początkowo rozwijały się dwa wątki: 1. biologiczny, który wyjaśniał zachowania przestępcze biorąc pod uwagę biologiczne/genetyczne uwarunkowania ludzi oraz 2. Socjologiczny, który odwoływał się do wpływu społeczeństwa i socjalizacji na jednostkę.

„We współczesnej kryminologii wyróżnia się trzy drogi analizy:

1. Biomedyczną – tu zostaje zwrócona uwaga na wszystkie biologiczne uwarunkowania zachowań człowieka uwzględniając zwłaszcza genetykę. Tu również występuje zróżnicowanie w podejściu do zjawiska. Wyróżniamy podejścia m.in. ewolucyjne, neurologiczne, bioche-

miczne czy w końcu najbardziej rozwijające się obecnie podejście genetyczne.

2. Psychologiczną – związaną z emocjami i wewnętrznymi przeżyciami sprawców przestępstw i ich ofiar” (<http://www.kryminalistyka.fr.pl/criminology.php>). „Kryminologia sięga w swych badaniach do dorobku wykształconego przez psychologię. Zarówno jedna, jak i druga nauka przejawiają zainteresowanie problematyką osobowości. Kryminologia poszukuje związków zachodzących pomiędzy zachowaniami przestępczymi a pewnymi czynnikami o charakterze psychologicznym: osobowością, temperamentem, emocjami oraz poziomem rozwoju umysłowego” (Jóźwiak 2013, s. 16).
3. Socjologiczną – „(...) współczesna kryminologia nieustannie czerpie z dorobku socjologii. Postulatem włączonym w obręb zainteresowań kryminologii przez socjologię jest koncentracja na przestępczości jako pewnym zjawisku społecznym, a nie tylko zjawisku indywidualnej psychopatologii” (Jóźwiak 2013, s.16).

### Rozwój naukowy kryminologii

W rozwoju dziedziny kryminologii można wyróżnić kilka nurtów, etapów jej powstawania:

1. kryminologia klasyczna
2. kryminologia pozytywistyczna
3. kryminologia antynaturalistyczna
4. kryminologia neoklasyczna.

Kryminologia klasyczna dominowała w XVIII oraz na początku XIX wieku. Twórcami byli między innymi: Kant, Hegel oraz Beccaria. Związana była z powstaniem szkoły klasycznej prawa karnego. Opierała się na założeniu, że przestępca, jak i każdy człowiek jest racjonalną jednostką, która dokonuje wyboru między alternatywnym postępowaniem, dobrym albo złym. „Jest to zatem indeterministyczna koncepcja człowieka oznaczająca, że przestępca to zupełnie normalna jednostka, która w świadomy i racjonalny sposób wybiera zachowanie przestępne, przez co jest również odpowiedzialna za swe postępowanie, co prowadzi do absolutnej koncepcji kary, która ma wymiar i sens przede wszystkim etyczny i stanowi przede wszystkim sprawiedliwą odpłatę za wyrządzone zło” ([umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500)).

Kryminologia pozytywistyczna obejmowała swoim zasięgiem drugą połowę XIX i początek XX wieku. Głównymi reprezentantami tego nurtu byli Lombroso, Ferriego i Garofalo. Arbitralnym zadaniem kryminologii pozytywnej jest sprawca przestępstwa, jego motyw i przyczyny przestępstw. Koncepcja pozytywistyczna zakłada, iż przyczyna zachowań przestępczych leży w charakterystycznych cechach wyróżniających jednostkę z ogółu społeczeństwa. Istotna jest poprawa zachowania bądź czynników środowiska w celu zminimalizowa-

nia aktów przestępczych w społeczeństwie. Podejście indywidualne do sprawcy przestępstwa można podzielić na dwa nurty:

1. „indywidualistyczny: wywodzi się bezpośrednio od Lombroso i upatruje przyczyn odmienności przestępcy w nim samym, jego uwarunkowaniach biologiczno-antropologicznych lub psychologicznych,
2. socjologiczny: pojawił się wraz z wywieraniem wpływu na kryminologię przez nauki socjologiczne i zakłada, że przyczyny odmienności sprawcy tkwią poza nim, w jego otoczeniu, środowisku, społeczeństwie; przestępca został ukształtowany przez oddziaływanie określonych, niekorzystnych czynników środowiskowych (...)” (umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500). Do najważniejszych założeń teorii należy zaliczyć to, iż: na zachowanie człowieka mają wpływ czynniki społeczne, które czasem stają się podatnym gruntem dla zachowań przestępczych; socjologia jest w stanie sprecyzować niekorzystne czynniki oraz je wyeliminować, co w konsekwencji prowadzi do przeciwdziałania przestępczości. Koncepcje socjologiczne bazowały na czynnikach zewnętrznych i ich wpływie na zachowani przestępcze. Koncepcje bazowały na kilku aspektach, a mianowicie na podejściu ekologicznym, w którym przyczyny zachowań przestępczych poszukiwano w środowisku. Liczne badania dotyczyły wpływu otoczenia miasta na ilość przestępstw. Na uwagę zasługują również teorie strukturalne, rozwijane przede wszystkim przez Merton’a. Fundamentem koncepcji było różnicowanie społeczeństwa ze względu na położenie w strukturze społecznej, a tym samym sposobie dochodzenia do kulturowo i społecznie uznawanych wartości, pożądanых cech czy dóbr materialnych. Położenie w strukturze społecznej determinuje jednostkę do osiągania tych celów w różny, możliwy sposób. „Podążając tym śladem, Merton wyróżnił pięć sposobów przystosowania:
  - konformizm: występuje gdy jednostka przyjęła co najmniej niektóre cele i środki oraz ma dostęp do akceptowanych sposobów ich osiągania i potrafi je wykorzystać,
  - innowacja: pojawia się, gdy jednostka przyjęła co najmniej niektóre cele, lecz zignorowała lub odrzuciła konieczność sięgania do akceptowanych środków; jednostka taka będzie skłonna do podejmowania innych działań, zdalnych do realizowania zinternalizowanych celów, np. popełniać przestępstwa,
  - rytualizm: pojawia się przy odrzuceniu przekonania o potrzebie osiągania celów wyznaczonych przez kulturę przy internalizacji aprobowanych sposobów osiągania tychże; jednostka redukuje lub rezygnuje

z aspiracji osiągnięcia sukcesu, zadowalając się ścisłym przestrzeganiem uznawanych norm postępowania,

- wycofanie: występuje, gdy co najmniej niektóre cele i środki ich osiągania zostały zinternalizowane, lecz środki te zawiodły, co powoduje niemożność osiągnięcia celów; jednostka porzuca wysiłek związany z osiąganiem akceptowanych celów i podejmuje działalność zastępczą, np. nadużywanie alkoholu czy narkotyków,
- bunt: pojawia się przy odrzuceniu kulturowo określonych celów i środków ich osiągania, przy jednoczesnym podjęciu próby określenia odmiennych celów i norm; dochodzi do niego, gdy istniejący system postrzegany jest jako przeszkoda w dochodzeniu do celów nie mieszczących się w tym systemie, a uznawanych za pożądane” (umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500). Istotne w tej teorii jest to, iż wybór zachowania jest determinowany przez nacisk wywierany przez otoczenie oraz znaczenie danego celu dla samej jednostki.

Równie istotną z punktu widzenia socjologii jest również koncepcja zróżnicowania kulturowego, w skład której wchodzi: teoria przestępczej podkultury Cohena, teoria samodzielnego wytwarzania się subkultury przez warstwę niższą Millera oraz teoria zróżnicowanych okazji Clowarda i Ohlina. Teoria Cohena upatruje zachowań przestępczych w narzucanej przez klasę średnią swojej kultury klasie niższej. Niemożliwość spełnienia narzucanych norm i wartości, a z drugiej strony chęć uzyskania awansu społecznego, powoduje wytworzenie się odmiennych, wrogich wzorców zachowania. Teoria Millera bazuje na tym, iż klasy niższe wytwarzają specyficzne cechy kształtujące i wpływające na ich zachowania, które nie są zgodne z prawem. Przynależność do grupy jest tutaj fundamentem, który skutkuje w konformistycznym podejściu do poświadanych cech charakteru, norm i wartości przez nią narzuconych. Teoria Clowarda i Ohlina opiera się na tym, iż zachowania zgodne lub sprzeczne z prawem determinowane są przez dostępność środków pozytywnych kulturowo lub negatywnych, tj.: motywacje, wartości i normy. „(...) zgodnie z tymi założeniami Cloward i Ohlin wskazali na grupowanie się nieletnich w określone zbiorowości: przestępcze, konfliktowe i wycofania, różniące się doświadczeniami społecznymi ich członków:

- środowiska przestępcze są z reguły dobrze zintegrowane, a normy podkultury przestępczej są ich stałym elementem, przez co udział w młodzieżowych gangach stanowi przygotowanie do kariery dorosłego przestępcy,
- zbiorowości konfliktowe formują się w środowiskach zdeorganizowanych, w których nieletni nie stykają się ze stabilnym systemem ról społecznych; charakteryzują się zmiennym składem ludnościowym; członkowie mają

ograniczone możliwości dostępu do dróg do sukcesu, co powoduje, że zbiorowość nastawia się na rozwiązywanie problemów we własnym gronie i w stosunku do innych grup poprzez stosowanie przemocy; jako że dorośli nie aprobują tego sposobu, po przekroczeniu granicy wieku dojrzałego jednostka musi wybrać między konformizmem, działaniem przestępnym i wycofaniem,

- zbiorowość wycofania powstaje gdy dane osoby nie są w stanie zaspokoić aspiracji przy pomocy środków legalnych lub nielegalnych, a mają dostęp do środków odurzających, które według Clowarda i Ohlina są środkiem ucieczki w subkulturę; wejście do niej może nastąpić także wskutek indywidualnych zaburzeń stosunków z najbliższym otoczeniem" ([umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500)).

Istotny wkład w rozwój socjologicznego nurtu w kryminologii miały prace Durkheima, dotyczące kontroli. Durkheim twierdzi, iż przestępczość jest zjawiskiem nieuniknionym, gdyż zachowania niezgodne z prawem leżą w naturze ludzkiej. Istotne jest w tej teorii rozwijanie kontroli społecznej, która warunkuje zmniejszenie zjawiska, ale nie jest możliwe jego całkowite zlikwidowanie. „Dlatego właśnie pytanie Durkheima brzmi: co powstrzymuje ludzi przed popełnianiem przestępstw i kiedy te czynniki stają się nieskuteczne. W odpowiedzi, Durkheim odwołuje się do więzi społecznej, wytworzonej poprzez kształtowanie sposobu myślenia i postępowania jednostek, co prowadzi do uznawania potrzeby przestrzegania norm społecznych, regulujących przebieg interakcji i koordynujących działanie poszczególnych segmentów społeczeństwa – to właśnie ona pozwala społeczeństwu na kontrolowanie zachowania jednostek, przy czym kontrola ta polega głównie na przekonywaniu i na autorytecie instytucji wytworzonych przez społeczeństwo; (...)” ([umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500)).

Kryminologia antynaturalistyczna pojawiła się natomiast w latach 60-tych XX wieku i postuluje, iż „podstawowym przedmiotem badań kryminologicznych nie powinien być sprawca przestępstwa, lecz „audytorium społeczne”, dokonujące obserwacji, oceny i naznaczania określonych rodzajów zachowań oraz czynów konkretnych ludzi jako przestępstw czy patologii, a zatem mechanizmy społecznej reakcji na zachowania przestępne; antynaturalizm zadaje pytanie, dlaczego pewne zachowania są uznawane za przestępstwa i pewni ludzie są uznawani za przestępców, a inne nie; przedmiotem zainteresowania są zatem mechanizmy społecznych procesów kryminalizacji, funkcjonowanie instytucji kontroli społecznej oraz jego selektywność” ([umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500)). Przestępstwo uznawane jest jako zjawisko, któremu znaczenie nadaje się w toku interakcji społecznej. Kryminologia antynaturalistyczna bazuje na stwierdzeniu, iż prawo karne wykorzystywane jest

w konfliktach społecznych, a to prowadzi do eskalacji samego konfliktu. Przestępstwo nie jest postrzegane indywidualnie, ale jako konsekwencja konfliktu społecznego.

Kryminologia neoklasyczna pojawiła się w latach siedemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych. Była to reakcja na rozczerwanie resocjalizacją i nieskutecznością instrumentów polityki społecznej, co jednoznacznie wiązało się ze wzrostem zjawiska przestępczości. „Nurt ten czerpał nie tylko z europejskiej kryminologii klasycznej, ale także z teorii takich jak psychologia behawiorystyczna czy socjologiczna teoria wymiany, przede wszystkim zaś do ekonomicznej teorii zachowania” ([www.arslege.pl/12552/materialy-edukacyjne/8218/kryminologia-neoklasyczna](http://www.arslege.pl/12552/materialy-edukacyjne/8218/kryminologia-neoklasyczna)). Do najważniejszych tez należał postulat nurtu klasycznego, a mianowicie, iż przestępca jest jednostką, która posiada wolną wolę i racjonalnie wybiera alternatywne formy swoich działań. Wymierzanie kary za niedozwolone czyny są jedynymi możliwościami, jakie ma do dyspozycji państwo. „Kluczowym problemem jest kwestia instytucji kontroli społecznej i możliwości zwiększenia ich efektywności tak, aby stosunkowo najmniejszym kosztem osiągnąć możliwie największe efekty w postaci redukcji nasilenia przestępczości” ([umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500)).

## Zakończenie

Podejście do przestępczości w nurcie diagnozy kryminologicznej przez wszystkie lata ewoluowało. Wraz z postępem techniczno-cywilizacyjnym zmieniło się podejście do przestępcy, jak i do całego zjawiska. Mimo wielu starań żadna z teorii nie stała się wiodącą. Przestępczość jest zjawiskiem niezwykle złożonym i chcąc bazując tylko na jednej koncepcji, podejście do niego byłoby ograniczone. Powiązanie wielu teorii z różnych dziedzin naukowych skutkuje wielowymiarową analizą i pełniejszym obrazie sytuacji. Niemniej jednak „(...) współczesna kryminologia nieustannie czerpie z dorobku socjologii. Postulatem włączonym w obręb zainteresowań kryminologii przez socjologię jest koncentracja na przestępczości jako pewnym zjawisku społecznym, a nie tylko zjawisku indywidualnej psychopatologii” (Bułat 2013, s.16). Kryminologia stanowi cenne źródło inspiracji w dzisiejszych czasach. Uczelnie wyższe skutecznie wzmacniają ten trend, licząc tym samym na wzmocnienie swojej pozycji. Kryminologia jest dziedziną nauki, która jest aktualna i niezwykle ważna ze względu na środki bezpieczeństwa, które w dzisiejszych, niespokojnych czasach stają się fundamentem każdego społeczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa stanowi jedno z głównych celów współczesnych opracowań politycznych i strategicznych oraz fundament demokratycznych i wolnych państw.

**Literatura:**

1. Bułat K. (2013), *Kryminologia: repetytorium*. Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
2. Falandysz L. (1986), *W kręgu kryminologii radykalnej*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
3. Halicki K. (2012), *Polska i zagraniczna literatura oraz czasopisma z kryminalistyki, kryminologii, medycyny sądowej oraz opracowania dotyczące metod walki z przestępczością w okresie dwudziestolecia międzywojennego*. Problemy Kryminalistyki, 278, s. 69-83.
4. Hołyst B. (1977), *Kryminologia: podstawowe problemy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
5. Józwiak E. (2013), *Kryminologia. Repetytorium*. 3. Wydanie, Wolters Kluwer Polska SA, Warszaw.
6. Kuć M. (2013), *Kryminologia*. Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa.
7. Tyszkiewicz L. (1997), *Kryminogeneza w ujęciu kryminologii humanistycznej*. Katowice.
8. Wójcik J.W. (2014), *Kryminologia: współczesne aspekty*. Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

**Strony internetowe:**

9. [arslege.pl/12552/materialy-edukacyjne/8218/kryminologia-neoklasyczna/](http://arslege.pl/12552/materialy-edukacyjne/8218/kryminologia-neoklasyczna/) (data dostępu: 05.03.2015).
10. [kryminalistyka.fr.pl/criminology.php](http://kryminalistyka.fr.pl/criminology.php) (data dostępu: 20.04.2015).
11. [umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500](http://umcs.net.pl/index.php?act=Attach&type=post&id=1500) (data dostępu: 04.03.2015).



## JĘZYK ESPERANTO W ROZWOJU TURYSTYKI KULTUROWEJ

### ESPERANTO IN THE DEVELOPMENT OF CULTURAL TOURISM

Dorota Mączka<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Mączka D. (2016), *Język esperanto w rozwoju turystyki kulturowej*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 25-30.

#### 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

Esperanto to neutralny język międzynarodowy, który nie należy do żadnego narodu czy kraju. Pełni on rolę języka łączącego kultury całego świata; sprawia, że możliwa staje się komunikacja między ludźmi bez dyskryminacji, gdyż żaden z rozmówców nie posiada kulturowej przewagi w znajomości języka. Turystyka esperancka należy do turystyki kulturowej, a pośrednio do edukacyjnej, rozumianej jako podróż zorientowana na poszerzenie wiedzy uczestników w określonej dziedzinie lub temacie. Miłośnicy tego języka mogą podróżować na światowe i lokalne kongresy, spotkania dla różnych grup zainteresowania oraz indywidualnie do zaprzyjaźnionych osób. Znając ten język, można korzystać z różnych form turystyki – głównie kulturowej, ale także pieszej, górskiej, rowerowej i kajakowej. Przede wszystkim jest to język komunikacji międzyludzkiej. Celem artykułu jest krótkie przedstawienie idei języka esperanto i jego wykorzystania w turystyce kulturowej. Wbrew pozorom język esperanto jest używany przez wielu ludzi na świecie (szacuje się, że od kilkudziesięciu tysięcy do kilku milionów). Ułatwia komunikację międzyludzką oraz turystykę grupową i indywidualną, krajową i zagraniczną. Poza nielicznymi artykułami dotyczącymi promocji tego języka, publikacje o turystyce esperanckiej są nader rzadkie. Artykuł ten napisany został w oparciu o te nieliczne pozycje, z wykorzystaniem stron internetowych w języku esperanto. Autorka tego artykułu jest esperantystką (poziom znajomości języka B2).

**Słowa kluczowe:** turystyka, turystyka kulturowa, Esperanto, kongres, dziedzictwo kulturowe

#### Summary

Esperanto is a neutral international language which does not belong to any nation or country. Thus, it plays the role of a language that links cultures around the world making communication among people possible without discrimination since none of the speakers has a cultural advantage in the language knowledge. Esperanto tourism belongs to cultural tourism and indirectly to education, understood as a journey focused on broadening participants' knowledge in a particular field or topic. The lovers of the language can travel to the global and local congresses, meetings for different interest groups and individually to befriended persons. Knowing the language, one can take advantage of various forms of tourism - mainly cultural one, but also hiking, mountain climbing, cycling and canoeing. First of all, this is a language of communication. The purpose of this article is a brief presentation of the idea of Esperanto and its use in cultural tourism. Contrary to appearances, Esperanto is used by many people in the world (as estimated, from tens of thousands to several millions). It facilitates interpersonal communication and group and individual tourism, both domestic and foreign. Apart from a few articles promoting the language, Esperanto publications on tourism are very rare. This article was written basing on the few existing ones and websites in Esperanto. The author of this article is an Esperantist (language level - B2).

**Keywords:** tourism, cultural tourism, Esperanto, congress, cultural heritage

Tabela: 0

Ryciny: 0

Literatura: 13

Otrzymano: 06.04.2016

Zaakceptowano: 09.05.2016

#### Wstęp

Pojęcie turystyki obejmuje wyjazdy i pobyty ludzi w innych regionach, krajach i kontynentach. Celem tej migracji jest zwiedzanie zabytków, odpoczynku, dbanie o zdrowie, poznawanie regionów, miast, pięknych i słynnych budowli, lub osobliwości przyrody. Francuski naukowiec, M. Boyer, kładzie

nacisk na społeczny charakter ruchu turystycznego. Stwierdza on, że wycieczki mają charakter poznawczy, kulturowy, edukacyjny. Skłonność do podróży, do odkrywania ciekawostek światowych, słynnych miejsc, ludzi, istnieje od dawna. Jeszcze przed 200 lat nie mówiono o turystyce, ponieważ tylko wąska grupa osób przemieszczała się w celach wojennych, handlowych czy edukacyjnych. Dawna turystyka

**Adres korespondencyjny:** Dorota Mączka, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 105, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: dorczka@yahoo.pl, tel.: 83 344 99 02

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Dorota Mączka

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/>).

związana była z tradycją młodych przedstawicieli szlachty, którzy pod koniec studiów podróżowali do stolic i głównych miast Europy, w celach nabycia doświadczenia. Później zwyczaj zaczął rozprzestrzeniać się we wszystkich bogatych klasach społecznych, a więc termin turystyka zaczął oznaczać wspólną sferę działalności człowieka. Od XIX w. turystyka rozwinęła się, stając się obecnie zjawiskiem masowym (Gawarecki 1997).

Turystyka kulturowa to nowa kategoria turystyki. Jest to jeden z tych rodzajów turystyki, który w ostatnim czasie zaczął się szybko rozwijać. Świadczy o tym m.in. dokument *Tourism 2020 – Vision*, opracowany przez UN WTO (Światową Organizację Turystyki), prognozujący na podstawie widocznych trendów w krajach rozwiniętych znaczny wzrost zainteresowania elementami edukacyjnymi (*education*), przeżyciowymi (*excitement*) oraz rozrywkowymi. Pojęcie turystyki kulturowej obejmuje: „te wszystkie grupowe lub indywidualne wyprawy o charakterze turystycznym, w których spotkanie uczestników podróży z obiektami, wydarzeniami i innymi walorami kultury wysokiej lub popularnej albo powiększenie ich wiedzy o organizowanym przez człowieka świecie otaczającym jest zasadniczą częścią programu podróży lub stanowi rozstrzygający argument dla indywidualnej decyzji o jej podjęciu lub wzięciu w niej udziału” (Rohrscheidt 2008).

### Język esperanto na liście Niematerialnego Dziedzictwa Kultury

Język esperanto istniejący już ponad 100 lat (26 lipca 1887 roku uważany jest za oficjalną datę jego powstania) – według danych szacunkowych, używany jest przez kilka milionów osób na całym świecie. Jest podstawowym językiem wykorzystywanym w pracach Akademii Nauk w San Marino. W języku esperanckim powstało wiele rozpraw naukowych z różnych dziedzin, tysiące przekładów literackich dzieł najwybitniejszych poetów i pisarzy od starożytności po współczesność, a także pokaźny dorobek oryginalnej literatury esperanckiej. Publikowanych jest też wiele czasopism esperanckich. Można więc mówić o wytworzeniu swoistej kultury esperanto, która zyskała charakter kosmopolityczny.

Esperanto podczas 128 lat swego rozwoju uzyskało wszystkie atrybuty języka naturalnego pozwalające na wyrażanie w nim myśli i uczuć oraz wykorzystanie go we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności. Esperanto jest używane wśród języków wybranych przez Google, SKYPE, Firefoxa, Ubuntu i Facebook. Google Translate – (program tłumaczeniowy Google), dodał ostatnio ten język do swej prestiżowej listy 64 języków. Także dzisiejsze dotykowe telefony komórkowe są przystosowane do używania esperanta.

Esperanto jest oficjalnie nauczane w 150 uniwersytetach i innych placówkach szkolnictwa wyższego oraz w 600 elementarnych i podstawowych szkołach w 28 krajach. Posiada bogatą literaturę

składającą się z 50.000 tytułów, z nowymi wydawnictwami ukazującymi się każdego tygodnia. Prócz audycji radiowych w formie podcastów z różnych krajów (m.in. Esperanckie Polskie Radio Internetowe), istnieje 24-godzinna radiostacja o nazwie „Muzaiko”, a także telewizja internetowa w Chinach.

Staraniem polskich esperantystów i dzięki zaangażowaniu posłów i senatorów Rzeczypospolitej Polskiej skupionych w Parlamentarnym Zespole Wspierania Języka Esperanta – pod przewodnictwem Senatora prof. dra hab. inż. Edmunda Wittbrodta oraz we współpracy z polskimi organizacjami esperanckimi jak również wybitnymi krajowymi oraz zagranicznymi osobistościami, MIĘDZY-NARODOWY JĘZYK ESPERANTO uzyskał aprobatę Polskiego Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, – prof. dr hab. Małgorzaty Omilanowskiej i wpisany został na Listę Niematerialnego Dziedzictwa Kulturowego Polski, co nastąpiło w dniu 31 października 2014 roku (Beyga 2014).

### Turystyka esperancka

Turystyka esperancka należy do turystyki kulturowej, a pośrednio do edukacyjnej, rozumianej jako podróż zorientowana na poszerzenie wiedzy uczestników w określonej dziedzinie lub temacie. Do tego rodzaju turystyki zalicza się podróże studyjne, tematyczne, seminaryjne, a także językowe – esperanckie. Głównym ich celem jest kontakt z językiem poprzez innych ludzi, poznanie kultury i mieszkańców, do których się podróżuje. Esperantysty jako ci, którzy mają nadzieję (*Estero-nadzieja*) wierzą w różność i przyjaźń między narodami, nie dostrzegają różnic rasowych, politycznych, religijnych. To ułatwia relacje między narodami i otwiera na siebie wzajemnie (Wyszowska 2010). Niemal codziennie w różnych częściach świata organizowane są kongresy, festiwale, obozy i inne mniej lub bardziej znane esperanckie spotkania. Uczestniczy w nich zwykle kilkadziesiąt osób z kilkudziesięciu krajów reprezentujących własną kulturę narodową.

Turystyka esperancka lub turystyka języka esperanto należy do turystyki kulturowej. Z uwagi na jej podział oraz różne zamiłowania do podróżowania esperantystów, w turystyce esperanckiej można wyróżnić następujące formy:

- turystykę esperancką edukacyjną (językową) obejmującą wyjazdy indywidualne lub grupowe, mające na celu pogłębianie znajomości języka, poznania innych jego użytkowników, a przy okazji dziedzictwa i tradycji wielu krajów świata. Ponadto korzystanie z esperanckich instytucji kulturalnych i naukowych – w tym muzeów czy bibliotek;
- turystykę esperancką kongresowo - ewentową, której celem są wyjazdy na imprezy esperanckie, w tym m.in. Uniwersalny Kongres Esperantystów (UKE), a także zjazdy, zloty, festiwale itd.;
- turystykę esperancką biograficzną związaną z

poznawaniem życia i działalności twórcy esperanto i wybitnych esperantystów. Podążaniem do miejsc związanych z ich pobytem lub ich upamiętniających. Zaznaczyć należy, iż ta forma nie musi wiązać się ze znajomością języka esperanto. Może być adresowana do wszystkich zainteresowanych zjawiskiem kultury esperanckiej i jej twórcą. Przykładem takiej turystyki biograficznej jest „Szlak Ludwika Zamenhofs” w Białymstoku. Prowadzi on przez 18 punktów na trasie, związanych z twórcą języka oraz kulturami, które przed wojną tworzyły klimat miasta. Ustawiono przy nich tablice z opisem w języku polskim, angielskim i esperanto.

Pięć punktów tego szlaku dotyczy miejsc związanych bezpośrednio z L. Zamenhofem takie jak: jego pomnik, miejsce, gdzie Zamenhof się urodził, szkoła, w której się uczył, Centrum im. Ludwika Zamenhofs przy ul. Warszawskiej, dom przy którym mieszkał Jakub Szapiro - międzywojenny działacz esperancki (<http://www.polskieszlaki.pl/szlak-esperanto-i-wielu-kultur-w-bialymstoku.htm>).

Turystyka esperancka może mieć charakter zorganizowany (zbiorowy) lub niezorganizowany oraz indywidualny. W pierwszym przypadku wyjazdy związane są ze światowymi kongresami organizowanymi dla dorosłych użytkowników (tzw. „duże”, „powszechne” kongresy), jak i równoległe dla młodzieży (tzw. „małe” kongresy). Na tych ewentach pojawia się tysiące delegatów z całego świata (Wyszowska, Jędrusiak 2014).

Turystyka esperancka indywidualna cieszy się dużym zainteresowaniem, zwłaszcza wśród młodych użytkowników języka, którzy chętnie odwiedzają poznanych w Internecie lub na imprezach międzynarodowych, rówieśników-esperantystów. Sprzyja temu ciekawa inicjatywa ułatwiająca tanie podróżowanie, z bezpłatnymi noclegami. Każdego roku organizacja „Pasporto Servo” wydaje książkę adresową esperantystów. W 2011 roku zawierała ona 1089 adresów osób chętnych do przyjęcia gości na bezpłatny nocleg z 90 krajów świata. Jest to niewątpliwie kusząca oferta, ale przeznaczona wyłącznie dla osób znających język. Może być inspiracją do nauki esperanta. W książkowej ofercie gospodarze określają warunki pobytowe np. zakaz palenia, liczbę gości, długość pobytu, a goście posługujący się językiem esperanto – swoje zainteresowania lub potrzeby w stosunku do gospodarzy. Ci chętnie przyjmują ludzi z różnych krajów oraz często pomagają turystom w dalszym transporcie lub w zwiedzaniu miasta i okolic (<http://www.pasportaservo.org/pri-ni/>).

Podobne znaczenie ma strona internetowa „Esperanto kaj turismo. Esperante vojaĝi tra la mondo” („Esperanto i turystyka. Z Esperantem podróżować przez świat”), która została stworzona przez Havra Esperanto Group w celu umożliwienia wszystkim zorganizowania swojej podróży przez świat. Podróżnik znajdzie na tej stronie wszystkie

miejsca, w których Esperanto jest używane na całym świecie, zakwaterowanie, restauracje, media, lokalne atrakcje turystyczne i kulturalne (<http://www.gvidilo.net/index.php>).

### Imprezy esperanckie na świecie

Największą coroczną imprezą esperancką jest Uniwersalny Kongres Esperanto, który został założony w 1905 roku. Są to ogromne logistyczne przedsięwzięcia, organizowane na przełomie lipca i sierpnia i trwające ok. 8 dni. Do stałych punktów imprezy tradycyjnie należą: wybory władz, dyskusja nad ustalonym tematem kongresu, spotkania grup specjalistycznych, ogłoszenie wyników konkursu literackiego. W ramach tzw. uniwersytetu kongresowego odbywają się cykle prelekcji z różnych dziedzin. Jeden z wieczorów poświęcony jest prezentowaniu kultury narodowej uczestników Kongresu. Esperantyści mogą także korzystać z tworzonych przez organizatorów programów turystycznych. Odbywają się także spektakle teatralne i inne imprezy mające na celu integrację towarzyską. Zazwyczaj w UKE organizowanym co roku w innym kraju uczestniczy od 2000 do 4000 esperantystów.

Największym pod względem ilości uczestników był Kongres w 1987 roku w Warszawie, w którym udział wzięło 5946 osób. Ponownie w Polsce odbył się kongres w 2009 roku z okazji 150. urodzin L. Zamenhofs w Białymstoku, gdzie przybyło 1860 esperantystów z 61 krajów. Najwięcej uczestników zgłosiło się z: Polski (301), Francji (242) i Japonii (176) i Niemiec (137). Przybyli uczestnicy także z Australii, Nowej Zelandii, Wietnamu, Madagaskaru i Libanu ([www.espero.bialystok.pl](http://www.espero.bialystok.pl), 2015). W 2016 roku 100. w kolejności UKE odbył się w dniach 25 lipca – 1 sierpnia 2015 roku w Lille we Francji. Kongresy są znakomitą okazją do promocji miasta i kraju, w którym się odbywają. Generują takie formy turystyki kulturowej jak turystyka dziedzictwa kulturowego, biograficzna, ewentowa, językowa, hobbystyczna itd.

Ważnym spotkaniem dla młodych esperantystów są Międzynarodowe Kongresy Młodzieży, które co roku odbywają się w innym kraju. Są one organizowane corocznie od 1938 roku przez Światową Organizację Młodzieży Esperanckiej (TEJO). W 2015 roku taka impreza odbyła się w dniach 2 - 9 września w Wiesbaden, w Niemczech. W programie miały miejsce wycieczki, wieczorne koncerty, tańce, śpiewy.

Wśród esperantystów popularna jest także turystyka rowerowa. Od końca 1978 roku funkcjonuje Międzynarodowy Esperancki Ruch Rowerowy BEMI, który ma członków w różnych krajach Ameryki, Azji i Europy. Organizuje międzynarodowe rajdy rowerowe. BEMI powstała podczas Międzynarodowego Młodzieżowego Seminarium Niemieckiego Esperanto. Inicjatorami powstania tego ruchu byli Szwajcarzy - Dietrich Michael, Weidmann, Beatrix Kurt i Nelly Achermann. Od wiosny 1980 roku pro-

mowali oni swój Ruch Rowerowy poprzez plakaty i odznaczenia z hasłem „Czy na rowerze? Tak, oczywiście!”. Od 1982 roku organizowane są międzynarodowe rajdy rowerowe. Przykładowo w rajdzie z Passau w południowych Niemczech przez Austrię do Debreczyna na wschodzie Węgier (770 km) w lecie 1983 roku uczestniczyło w sumie ponad 100 młodych rowerzystów. W kolejnych latach głównie podróżowano po Europie. Przykładami są marszruty z Niemiec poprzez Holandię, Belgię do Wielkiej Brytanii. W dniach 21 - 25 lipca 2015 roku odbył się rajd rowerowy z Paryża do Lille we Francji.

Poza turystyką rowerową esperanczy turyści mogą wspólnie wędrować lub zdobywać szczyty na górskich wycieczkach. Przykładowo od 23 lipca do 2 sierpnia 2015 roku odbył się „Milan Zvara piedmarŝo” w Karpatach na Ukrainie (<http://www.eventoj.hu/2015.htm>). Co roku młodzi esperantysty mogą uczestniczyć w prestiżowych imprezach mających długą tradycję, przykładowo Bałtyckie Dni Esperanto (BET), które poprzednio funkcjonowały jako Bałtycki Studencki Obóz Esperanto, działający już w 1959 roku. Początkowo uczestnicy pochodzili z republik bałtyckich, ale obecnie impreza ta przyciąga esperantystów z całej Europy. W BET-46 udział wzięło około 300 osób z trzydziestu krajów.

Osoby znające język esperanto mogą zrzeszać się w różnych organizacjach i podróżować na zjazdy, kongresy i spotkania tematyczne np. co roku organizowane są światowe spotkania kolejarzy esperantystów z całego świata. W dniach 3 - 5 lipca 2015 roku odbyło się Przyjacielskie Spotkanie Esperantystów Kolejarzy w Tata na Węgrzech. Natomiast katolicy zrzeszeni w IKUE (Światowe Stowarzyszenie Katolików Esperantystów) spotkają się w dniach 16 - 23 lipca 2016 roku na 69. kongresie w Nitrze, na Słowacji, aby wspólnie się modlić w języku esperanto.

Przykładowe imprezy esperanckie z podziałem na kontynenty.

- Europa
  - Od 30 czerwca do 4 lipca 2016 roku odbył się 75. Hiszpański Kongres Esperanto w Herrera del Duque. W programie przewidziano prelekcje, sztuki teatralne, koncerty, wycieczkę do sanktuarium Matki Bożej Gaudelupe i wiele atrakcji.
  - Od 2 do 13 lipca 2015 roku zorganizowano 12-dniowe Esperanckie Spotkanie w Braşow w Rumunii, podczas którego odkrywano uroki Transylwanii, stolicę Rumunii - Bukareszt oraz inne atrakcyjne miejsca.
- Azja
  - W dniach 20 - 21 czerwca 2015 roku odbył się 63. Kongres esperantystów w Kansajo - Kioto w Japonii. W programie przewidziano wycieczki i zwiedzanie miast japońskich, naukę języka, poznanie miejscowej kultury, wspólną muzykę.
  - W dniach 31 października - 1 grudnia 2015 roku miał miejsce 16. Kongres Tyugoku i Sikoku w Szimonoseki w Japonii.

- Afryka
  - Od 13 do 20 sierpnia 2016 roku miał miejsce VI Afrykański Kongres Esperantystów w Rumonge w Burundi. Jest to najważniejsze międzynarodowe spotkanie esperantystów w Afryce. Głównym jego celem jest łączenie miłośników języka z całej Afryki dla wymiany doświadczeń i wspólnych planów rozwoju esperanta.
- Ameryka
  - W dniach 16 - 18 maja 2015 roku odbyło się 12. MEKARO - Środkowo-Kanadyjskie Spotkanie Esperantystów - Toronto, Ontario, Kanada. Jest to tygodniowa impreza o charakterze turystycznym w przyjacielskiej atmosferze.

Od 30 czerwca do 9 lipca 2015 roku zorganizowano „Północno-Amerykańskie Letnie Spotkanie” w Uniwersytecie William Peace w Raleigh w Północnej Karolinie. Podczas 8-dniowej imprezy esperanckiej uczestnicy mogli zwiedzać muzea, skosztować potraw regionalnych oraz odwiedzić miejscowy uniwersytet. (<http://www.eventoj.hu/2015/2016.htm>).

### Turystyka esperancka w Polsce

Znajomość języka esperanto daje duże możliwości podróżowania po świecie, jednak nie każdego stać na tak kosztowne imprezy, dlatego dobrym rozwiązaniem są spotkania krajowe, na których również zapraszani są goście zagraniczni. Dają to możliwości kontaktów z esperantystami bez ponoszenia dużych obciążeń finansowych.

- W Mielnie, w pobliżu Koszalina, odbywają się corocznie od 1992 roku w dniach 9 - 20 czerwca Bałtyckie Esperanckie Spotkania, z bogatym i zróżnicowanym programem wypoczynkowym, edukacyjnym i kulturalnym m.in. wspólne śpiewy, wycieczki do Koszalina i okolic, pobyty nad morzem. Esperantysty mogą uczestniczyć m.in. w gimnastyce Tai Chi Chuan. W imprezie tej corocznie udział bierze około 80 osób z 12 krajów.
- W Szczawnie-Zdroju (od 2015 roku w Dusznikach Zdroju) są organizowane już po raz 48 Międzynarodowe Esperanckie Wczasy połączone z Esperanckim Festiwalem Filmowym (filmy dokumentalne esperantysty, dziennikarza Romana Dobrzyńskiego). Wczasy te są kontynuacją wakacyjnych spotkań w Międzygórzu, które organizowane były w latach 1965-1990, a później w innych ośrodkach śląskich. Te spotkania kulturalne oferowały bogaty program turystyczny i kursy języka esperanto dla uczestników. Przykładowo w 2014 roku w Szczawnie - Zdroju przez tydzień przebywało 30 esperantystów m.in. z Polski, Czech, Japonii, Austrii, Niemiec i Holandii.
- Corocznym wydarzeniem esperanckim jest „ARKONES” w Poznaniu, organizowany w dniach 25 - 27 września. Jest to niezależny

kulturalnie i artystycznie festiwal esperanto, głównie przeznaczony dla młodych miłośników języka i z pewnością jedno z największych spotkań kulturalnych związanych z językiem esperanto. W 2014 roku uczestniczyło w nim 170 esperantystów z 21 krajów ([www.arkones.org/pl](http://www.arkones.org/pl)).

- W dniach 22 - 24 kwietnia 2016 roku odbyła się Szczecińska Esperancka Wiosna. W programie goście zwiedzili m.in. parki narodowe, miasto Szczecin, podzielili się doświadczeniem i wspólnie spędzili czas przy esperanckich śpiewach i nauce języka.
- Ogólnopolskie Rekolekcje w Częstochowie jak co roku odbyły się w dniach 9-11 października 2015 roku w Domu Rekolekcyjnym sióstr Elżbietanek na ul. Zgody 15 a. Msza św. w języku esperanto została odprawiona na Jasnej Górze w kaplicy słynącego cudami Obrazu Matki Bożej Częstochowskiej.

Miłośnicy turystyki kwalifikowanej mogą wykorzystać znajomość języka do wspólnych spotkań, przykładowo:

- Corocznie w dniu 21 czerwca organizowana jest impreza „Międzynarodowe Górskie Spotkanie” na szczycie Czantorii w pobliżu granicy z Czechami.
- W dniach 21 - 23 sierpnia 2015 roku odbyło się już po raz 10 esperanckie kajakowanie rzeką Drwęcą.

Polska jest krajem, do którego także przyjeżdżają turyści całego świata w celach edukacyjnych. Powodem są m.in. studia podyplomowe z esperantologii na kierunku interlingwistyka na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studia mają międzynarodowy charakter: wykładowcy i studenci pochodzą z różnych krajów. Spotkania odbywają się raz w semestrze. Słuchacze w międzyczasie studiują w domu i konsultują się z wykładowcami przez Internet. Językiem wykładowym jest esperanto. W październiku 2015 roku studioowało 20 studentów z 10 krajów, w tym 5 z Brazylii (Koutny 2015).

## Podsumowanie

Esperanto jest czynnikiem, który sprzyja rozwojowi różnych form turystyki, w tym turystyce kulturowej. Ponad 128 letnie funkcjonowanie tego języka i stały jego rozwój jest spowodowany potrzebą korzystania z łatwego języka w celu porozumiewania się w świecie, a co za tym idzie wykorzystywania go do podróży. Mimo dominacji języka angielskiego młodzi ludzie wykazują zainteresowanie esperantem, co jest widoczne w tworzonych uczelnianych studenckich kołach Esperanto oraz młodzieżowych stowarzyszeniach. Wśród esperantystów panuje przekonanie, że „po angielsku lub po hiszpańsku ludzie się porozumiewają, ale po esperancku – zaprzyjaźniają się” (Wyszowska, Jędrzyak 2014).

Turystyka esperancka cieszy się dużym zainteresowaniem wśród młodych i starszych ludzi na całym świecie. Duże centra esperantystów zauważalne są we Francji, Niemczech, Węgrzech na Słowacji i w Czechach. Poza Europą językiem esperanto interesują się nieustannie Chińczycy, Afrykanie (Republika Kongo, Senegal) oraz w Ameryce. Szkoda, że w Polsce idea Esperanta i jego wpływu na turystykę nie ma promocji i zrozumienia. Niewielka też jest wiedza wśród młodego pokolenia o tym języku. A przecież zanim dobrze opanują oni język angielski mogliby z językiem esperanto przemierzać świat, zdobywać doświadczenie turystyczne, pogłębiać wiedzę o świecie, a także rozwijać umiejętności językowe.

W ramach propagowania znajomości języka esperanto, wzorem innych krajów można uczyć go fakultatywnie w szkołach i uczelniach wyższych. Dobrym przykładem jest Uniwersytet Jagielloński, gdzie prowadzone są kursy tego języka dla studentów i jednocześnie stwarzane są możliwości kontaktów z esperantystami poprzez wspólne imprezy.

Papież Jan Paweł II jeszcze jako metropolita krakowski, pozdrawiając w 1977 roku uczestników 37. kongresu IKUE w Częstochowie, powiedział: *„Jedna wiara i jedna miłość niech dopomogą wam jednoczyć rozbity świat w jedną owczarnię pod jednym Pasterzem. Jeden ponadnarodowy język – esperanto – także niech służy skutecznie do tego szlachetnego celu”*. W 1994 roku dołączył Esperanto do języków, w których wypowiadał swoje pozdrowienia „urbi et orbi”, umieszczając je zawsze jako trzecie od końca, przed językiem polskim i łaciną (Tempczyk 2005).

## Literatura:

1. Beyga A. (2014), *Esperanto na liście niematerialnego dziedzictwa kulturowego Polski*. <http://nowinylokalne.pl/esperanto-na-liscie-niematerialnego-dziedzictwa-kulturowego-polski> (data dostępu: 29.01.2016).
2. Gawarecki W. (1997), *Turystyka*. PWE, Warszawa.
3. Koutny I. (2015), *Interlingvistikaj Studoj de UAM*. <http://www.staff.amu.edu.pl/~interl/interlingvistiko/studoj.html> (data dostępu: 26.01.2016).
4. Rohrscheidt Mikos (2008), *Turystyka Kulturowa. Wokół definicji*. Turystyka Kulturowa, Nr 1, <http://www.turystykakulturowa.org/pdf/> (data dostępu: 27.01.2015).
5. Tempczyk K. (2005), *Czy święci mówią w Esperanto*. Malbork.

6. Wyszowska I. (2010), *Turystyka esperancka jedną z propozycji współczesnego podróżowania*, W: M. Kaziemierzak (red.), *Współczesne podróże kulturowe*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu, Poznań.
7. Wyszowska I., Jędrysiak T. (2014), *Dziedzictwo kulturowe Ludwika Zamenhofs – idea przeszłości czy przyszłości?* Turystyka kulturowa, Nr 6, s. 70-89, [http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2014\\_06\\_03a.pdf](http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2014_06_03a.pdf). (data dostępu: 26.01.2015).
8. [www.arkones.org/pl](http://www.arkones.org/pl) (data dostępu: 28.01.2016).
9. [www.espero.bialystok.pl](http://www.espero.bialystok.pl) (data dostępu: 27.01.2016).
10. [www.eventoj.hu/2015/2016.htm](http://www.eventoj.hu/2015/2016.htm) (data dostępu: 27.01.2016).
11. [www.gvidilo.net/index.php](http://www.gvidilo.net/index.php) (data dostępu: 21.01.2016).
12. [www.pasportaservo.org/pri-ni/](http://www.pasportaservo.org/pri-ni/) (data dostępu: 26.01.2016).
13. [www.polskieszlaki.pl/szlak-esperanto-i-wielu-kultur-w-bialymstoku.htm](http://www.polskieszlaki.pl/szlak-esperanto-i-wielu-kultur-w-bialymstoku.htm) (data dostępu: 27.01.2016).

## CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE

## WYMIARY SĄSIEDZTWA. ROSJANIE W OPINII BIAŁOSTOCKICH STUDENTÓW

## DIMENSIONS OF NEIGHBOURHOOD. RUSSIANS IN THE OPINIONS OF THE BIAŁYSTOK STUDENTS

Wojciech Wądołowski<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup><sup>1</sup>Uniwersytet w Białymstoku, Instytut SocjologiiWądołowski W. (2016), *Wymiary sąsiedztwa. Rosjanie w opinii białostockich studentów*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 31-38.

## 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 pracy jest ukazanie opinii studentów białostockich uczelni o Rosjanach. Tłem opracowania (niewywoływanym w badaniu ankietowym) są napięte polityczne stosunki z Rosją wynikające z historycznych uwarunkowań i bieżących wydarzeń politycznych związanych z sytuacją gospodarczą i wydarzeniami na Ukrainie. Kolejną przesłanką są bardzo negatywne oceny Polaków dotyczące współczesnego obrazu Rosji i złożonego wizerunku samych Rosjan jakie rysują się z ogólnopolskich badań przeprowadzonych w 2015 roku. Badania własne przeprowadzone zostały w Białymstoku na reprezentatywnej grupie wśród studentów uczelni publicznych. Białystok jest tu traktowany jako przestrzeń specyficzna - przestrzeń pogranicza, koegzystencji wielu kultur. Istotnym elementem jest doświadczenie respondentów wynikające z obecności na Podlasiu i Białymstoku obywateli zza wschodniej granicy, współistnienie wielu mniejszości narodowych. Badanie objęło kilka rodzajów sąsiedztwa jakie powiły się w odpowiedziach respondentów. Opisano opinie ankietowanych na temat następujących wymiarów sąsiedztwa: fizycznego (współzamieszkiwanie danego obszaru), społeczno-kulturowego, religijnego oraz gospodarczego.

**Słowa kluczowe:** Rosjanie, Białystok, mniejszości narodowe, socjologia

## Summary

The objective of the work is to present the opinions of the students of Białystok universities about Russians. The background to the considerations (unexposed in any survey research) are the close political relations with Russia stemming from historical conditionings and the current political events related to economic situation and events in Ukraine. Another premise are very negative opinions held by Poles concerning the modern image of Russia and a complex image of Russians themselves which stem from the all-Poland research conducted in 2015. The author's own research was conducted in Białystok on a representative group of students from public universities. Białystok is treated here as a specific area – the border area with many co-existing cultures. A significant element is the respondents' experience resulting from the presence of citizens from behind the Eastern border in Podlasie and Białystok, as well as the coexistence of many minorities. The research covers several types of neighbourhood which appeared in the respondents' answers. The opinions of the surveyed participants were described in the following dimensions of neighbourhood: physical (co-habitat on a given area), social-cultural, religious and economic.

**Keywords:** Russians, Białystok, minorities, sociology

Tabele: 8

Ryciny: 1

Literatura: 10

Otrzymano: 29.02.2016

Zaakceptowano: 19.04.2016

Byliśmy i jesteśmy sąsiadami. Sąsiadami przez granicę oraz we własnych miastach i wsiach. Historia Polski i Rosji, Polaków i Rosjan łączy się od wieków bardzo ściśle. Wzajemne relacje pełne są bolesnych wspomnień, doświadczeń, stereotypów, są szczególnie obciążone ideologią (Prokop 2007). Stosunek do Rosjan rozpościera się szeroko pomiędzy rusofobią a rusofilą. Historia wzajemnych relacji nam nie ułatwia, lata zaborów, okupacja sowiecka, łagry, cza-

sy socjalizmu pozostawiły trwałe ślady na percepcji naszego wschodniego sąsiada. Dziś Rosja nadal jest jednym z kilku najbardziej uważnie obserwowanych państw na świecie. Dzieje się to nie tyle z uwagi na potencjał gospodarczy o ile na konkretne decyzje militarne, polityczne i gospodarcze, które nie tylko w Europie Zachodniej budzą uzasadnione obawy.

Celem pracy jest ukazanie opinii studentów białostockich uczelni na temat Rosjan. Główne obszary

**Adres korespondencyjny:** Wojciech Wądołowski, Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Socjologii, plac Uniwersytecki 1, 15-403 Białystok, e-mail: wojtekwadolowski@interia.pl, tel.: 85 745 71 04

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wojciech Wądołowski

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/>).



badawcze odnoszą się do kwestii sąsiedztwa, współzamieszkiwania, współegzystencji religijnej, kulturalnej, ekonomicznej w bezpośrednim otoczeniu respondentów. Przybliżając ten problem chciałbym oprzeć się na dwojakich źródłach. Po pierwsze badaniach ogólnopolskich dotyczących Rosjan i Rosji oraz badaniach własnych. Oba przywoływane źródła będą odnosić się do opinii zebranych w 2015 roku.

Badania własne przeprowadzone zostały przez zespół badawczy z Instytutu Socjologii UwB: M. Biernacka, W. Wądołowski, Ł. Wołyniec pomiędzy 20 kwietnia a 5 czerwca 2015 roku na próbie 1000 osób spośród studentów szkół stacjonarnych trzech największych publicznych uczelni białostockich<sup>1</sup>. Wśród badanych spośród 1000 studentów białostockich uczelni znalazło się 27% mężczyzn oraz 63% kobiet. Mieszkańcy wsi stanowią 37% badanych, 9% to mieszkańcy miasta do 10 tys., 18% to mieszkańcy 10-50 tys. miast, 7% miast 50-100 tys., 26% mieszka w miastach 100-500 tys. 2% zadeklarowało się jako mieszkańcy ponad 500 tys. miasta. W przypadku wyznania zdecydowana większość określiła się jako katolicy 76,7% (z czego 56,9 % to praktykujący a 19,7 % niepraktykujący) Osoby wyznania prawosławnego 13,3% (praktykujące 8,7%, niepraktykujące 3,6%), ateści stanowią 8,75%. Inne wyznania zadeklarowało 2,3 % badanych. Rozkład płci, miejsca zamieszkania, wyznania odzwierciedla charakterystykę badanej grupy.

Do badania wybrano respondentów studiujących w Białymstoku. Dobór ten miał za zadanie ukazać opinie młodych ludzi reprezentujących różnorodne zainteresowania (studenci różnych uczelni, kierunków) i pochodzących z najróżniejszych zakątków Podlasia. Trzeba również dodać, iż żyją oni w specyficznym obszarze zróżnicowanego społeczno-kulturowo pogranicza (Sadowski 1995). Badani mają kontakt z przedstawicielami państw byłego bloku wschodniego, w tym interesujących nas Rosjan. Na co dzień obcują z przedstawicielami mniejszości narodowych utożsamianych z szeroko pojętą kulturą rosyjskojęzyczną. Jest to m.in. konsekwencja położenia terenu badań, czyli przygraniczne usytuowanie miasta i całego regionu. Podlasie to region sąsiedztwa narodowego, gdzie bezpośrednio graniczą ze sobą Polska, Litwa i Białoruś i w niewielkiej odległości od województwa sąsiadami są Rosja i Ukraina. Z drugiej jednak strony to również obszar zamieszkały od stuleci przez wiele mniejszości. Żyją tu Białorusini, Rosjanie, Litwini, Ukraińcy, Tatarzy, Romowie. Jest to miejsce styku kultur o bogatej tradycji współistnienia wielu nacji, religii, języków, tradycji które było przestrzenią licznych badań socjologicznych (np. Nikitorowicz 2014, Sztomp

-Rutkowska 2008). W wielu zakątkach regionu, jak i w samym Białymstoku, oprócz realnej obecności osób łączących swoją tożsamość z innymi narodowościami odbywa się szereg festiwali, koncertów a także realizowane są tu projekty z wyżej wymienionymi mniejszościami. Stały się one trwałym elementem krajobrazu kulturowego Białegostoku, będąc nie tyle ozdobnikiem, co świadectwem historii i realnym działaniem wpisującym się w politykę miasta i regionu. Bardzo istotna w tak opisywanej przestrzeni Białegostoku jest turystyka zakupowa. Obywatele Białorusi, Rosji i Litwy są jednymi z najważniejszych klientów pozostawiających w sklepach regionu i miasta istotne sumy. Wiele lokalnych gałęzi handlu jest wprost nastawionych na klientów ze wschodu i bez ich zakupów z pewnością by zbankrutowała. Język rosyjski, nauczany w większości szkół Podlasia, równie często jak w szkołach słyszany jest w galeriach handlowych, restauracjach. Mieszkańcy okolicznych wsi, miasteczek posługują się mową o brzmieniu zbliżonym do rosyjskiego. Obraz Rosjan tworzony jest nie tylko poprzez wiedzę wyniesioną ze szkoły, kształtowany przez media, to również własne realne doświadczenie.

Zanim przejdziemy do badań własnych, spróbujmy nakreślić tło percepcji Rosji i Rosjan na podstawie badań ogólnopolskich. Przyjrzyjmy się kilku badaniom CBOS z 2015 roku dotyczącym stosunku Polaków do innych narodów jako punktu wyjścia do dalszych, bardziej szczegółowych rozważań dotyczących opinii białostockich studentów na temat Rosjan.

W badaniach CBOS z 2015 roku *Stosunek Polaków do innych narodów* można zauważyć, iż spośród wszystkich wymienionych narodów<sup>2</sup> największą sympatią cieszą się nasi południowi sąsiedzi Czesi (50%) i Słowacy (48%) oraz Niemcy (43%). Niechęć deklarowana jest w najwyższym stopniu w stosunku do Romów (58%). Rosjanie, co dla nas szczególnie istotne, są drugim najbardziej darzonym niechęcią narodem (50%).

Trzeba podkreślić, iż Rosjan darzy dziś niechęcią aż połowa badanych Polaków. Kolejno po nich są Żydzi i Ukraińcy. Niechętna im jest jedna trzecia badanych, co ukazuje, iż Rosjanie są jedną z najbardziej nielubianych nacji. W pełnej liście badanych przez CBOS zawierającej 32 narody, Rosjanie, podobnie jak w powyższym zestawieniu są drugim, po Romach najbardziej nielubianym narodem. Przywoływane badanie CBOS przynosi również szersze opracowanie zmian niechęci Polaków do poszczególnych narodów realizowane od 1993 roku.

Zestawienie to wskazuje z perspektywy ostatnich dziesięciu lat na duży wzrost niechęci w stosunku do Rosji. W 2005 roku na skutek wydarzeń na Ukrainie, poparcia przez Polskę pomarańczowej rewolucji, jak i polityki Rządu RP w stosunku do innych krajów byłego WNP znacznie ochłodziły się stosunki pomiędzy Rosją a Polską. Pojawiły się problemy z negocjacjami dotyczącymi dostaw gazu oraz embargiem na mięso. Niechęć do Rosjan zadeklarowało 62% an-

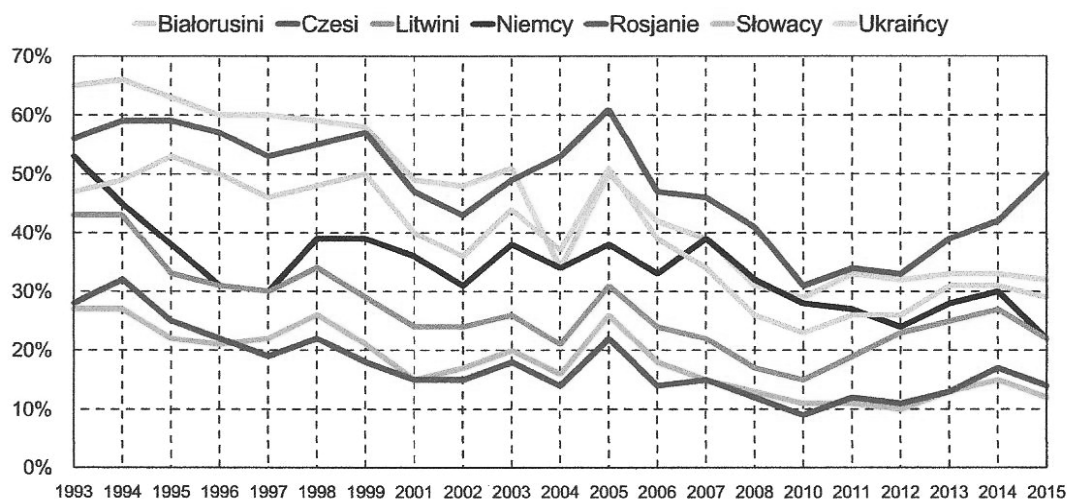
<sup>1</sup> Badania przeprowadzono na uczelniach Uniwersytetu w Białymstoku, Politechnice Białostockiej oraz Uniwersytecie Medycznym w których uczą się na studiach dziennych 20999 osób. Ze względu na wielkość badań i porozumienia z władzami uczelni zdecydowano na użycie ankiety audytoryjnej. Objęto nią studentów studiów stacjonarnych na poziomie licencjackim i magisterskim na wszystkich wydziałach ww uczelni. Dobór grup audytoryjnych był uzależniony od dostępności i zgody prowadzących zajęcia. Dobór miał charakter kwotowy, gdzie brano pod uwagę: płeć, uczelnię i wydział na której studiuje badany. Próba ma charakter reprezentatywny dla badanej grupy studentów uczelni białostockich.

<sup>2</sup> Ze znacznie liczniejszego zestawienia wybrałem tylko te narody, które są naszymi sąsiadami oraz są reprezentowane w Polsce przez mniejszości.

**Tabela 1.** Stosunek Polaków do innych narodów

| Narody (uszeregowane według malejącego zasięgu sympatii) | Jak by Pan(i) określił(a) swój stosunek do innych narodów? |            |         |                   |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------|---------|-------------------|
|                                                          | Sympatia                                                   | Obojętność | Niechęć | Trudno powiedzieć |
|                                                          | w procentach                                               |            |         |                   |
| Czesi                                                    | 50                                                         | 30         | 14      | 6                 |
| Słowacy                                                  | 48                                                         | 32         | 12      | 8                 |
| Niemcy                                                   | 43                                                         | 30         | 22      | 5                 |
| Ukraińcy                                                 | 36                                                         | 26         | 32      | 6                 |
| Litwini                                                  | 34                                                         | 33         | 22      | 11                |
| Białorusini                                              | 28                                                         | 32         | 29      | 11                |
| Żydzi                                                    | 28                                                         | 30         | 32      | 10                |
| Rosjanie                                                 | 22                                                         | 23         | 50      | 5                 |
| Romowie (Cyganie)                                        | 18                                                         | 18         | 58      | 6                 |

Źródło: CBOS.

**Rycina 1.** Zmiany niechęci do poszczególnych narodów w latach 1993-2015

Źródło: CBOS.

kietowanych. Od tej pory mieliśmy do czynienia ze stopniowym spadkiem niechęci do 35% w roku 2010. Katastrofa smoleńska staje się punktem zwrotnym. Od tej pory mamy do czynienia już tylko ze wzrostem nieufności do 50% w roku 2015. Negatywne nastawienie widać również w badaniach Fundacji Bertelsmanna i Instytutu Spraw Publicznych przeprowadzonych w tym samym roku respondenci uznali, iż relacje naszego kraju z Rosją są złe lub bardzo złe. Takiego zdania było 78% badanych, ponadto uznali, iż Rosja stanowi dla naszego kraju realne zagrożenie militarne (w sumie 76% badanych).

Kolejnym czynnikiem potęgującym niechęć do Rosjan i Rosji w naszym regionie Europy jest rola piątej kolumny jaką mniejszość rosyjska może odegrać w hipotetycznym konflikcie. W wielu krajach byłego bloku sowieckiego jak np. na Ukrainie, Łotwie, Litwie czy Estonii (Włodarska 2014) rosyjska mniejszość narodowa bywa traktowana jako czynnik dezintegracji społecznej. Na Ukrainie widoczny jest *cassus* tzw. Republiki Donieckiej czy Zakarpacia

(Rusiński Ruch Narodowy). W krajach byłego bloku sowieckiego można zaobserwować politykę Kremla mającą na celu „na miękko” wpływać na sytuację polityczną, poprzez wspieranie rosyjskich stowarzyszeń. W Estonii, narodowa polityka językowa, dąży do zmniejszenia roli języka rosyjskiego w edukacji i życiu publicznym. Kraje wschodnie z niepokojem patrzą na tzw. paszportyzację czyli nadawanie rosyjskiego obywatelstwa mieszkańcom Ukrainy, Abchazji, Gruzji i wykorzystywanie tego faktu w działaniach politycznych, propagandowych czy wręcz militarnych. Negatywny obraz Rosji pogłębiają odbywające się tuż przy granicy manewry wojskowe, naruszanie przestrzeni powietrznej lotami rosyjskich samolotów bojowych czy porwanie i uprowadzenie na wschodzie Estonii Estona Kohvera. W wielu krajach byłego Związku Radzieckiego wojna hybrydowa z zastosowaniem środków pozamilitarnych, gospodarczych, informacyjnych, politycznych a nawet działań humanitarnych przy domniemanym udziale mniejszości rosyjskiej staje

się realnie rozpatrywanym lub wcielonym w życie scenariuszem dziania.

### Badania własne

W badaniach własnych wyodrębniono kilka wymiarów sąsiedztwa: 1. fizyczne – wspólne współzamieszkiwanie danego obszaru; 2. kulturowe – społeczno-kulturalna obecność Rosjan; 3. religijne; 4. ekonomiczne – obecność Rosjan w działalności gospodarczej w bezpośrednim otoczeniu badanych.

Analizując stosunek Polaków do Rosjan warto by zacząć od kwestii podstawowej jaką jest fizyczna obecność Rosjan. Pytanie o nasz realny stosunek do innych nacji to przede wszystkim pytanie o akceptację ich fizycznej obecności obok nas, w miastach, na ulicach. To pytanie nie tyle o obecność przypadkową, chwilową – jak sytuacja „turystyki zakupowej”, czy chybłą przejazdem. To raczej pytanie o stosunkowo trwałą obecność – zamieszkanie, wspólne dzielenie przestrzeni publicznej połączone z wzajemnymi interakcjami. Pytania mają charakter zawężający, od przestrzeni najszerzej wyznaczonej przez granice państwa po bezpośrednie sąsiedztwo.

Wszystkie odpowiedzi wskazują na szeroką akceptację obecności Rosjan w naszej przestrzeni

i w miarę stałą grupę 17-18% osób które nie mają wyrobionej opinii. Kwestię zamieszkiwania Rosjan w Polsce akceptuje 67,3 % respondentów (w pełni akceptuje 30,9 % - nie pełną akceptację wyraża 36,4%), czyli zdecydowana większość pytanym. 15,7 % nie akceptuje takiej sytuacji. Przy kwestii zamieszkiwania Rosjan w tym samym mieście co respondenci, można zaobserwować mały spadek poziomu akceptacji do poziomu 65%. Przy pytaniu o zamieszkanie Rosjan „w Twojej okolicy” mamy kolejny spadek poziomu akceptacji do 62% odpowiedzi. Do 20,1% procent zwiększają się odpowiedzi ukazujące brak akceptacji dla Rosjan mieszkających w okolicy respondenta. Największy spadek akceptacji dotyczy bezpośredniego sąsiedztwa „przez ścianę”. Ponad połowa, 55,5% respondentów akceptuje w swoim najbliższym sąsiedztwie Rosjan. Można stwierdzić, iż generalnie akceptujemy Rosjan jako swoich sąsiadów, mieszkańców miasta, kraju. Z tą jednak różnicą, że gdy sąsiedztwo bliższe, tym mniejsza się stopień akceptacji.

Przyjrzyjmy się kwestii obywatelstwa - więzi prawnej łączącej jednostkę z polskim państwem, dającej jej określone prawa, te same które dotyczą wszystkich Polaków.

**Tabela 2.** Sąsiedztwo

| Pyt. W Twoim kraju mieszkają Rosjanie |       |       |                      |        |        |                     |
|---------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji          | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 4,90%                                 | 4,30% | 6,50% | 17,00%               | 22,40% | 14,00% | 30,90%              |
| 15,70%                                |       |       | 17,00%               | 67,3%  |        |                     |

| Pyt. W Twoim mieście mieszkają Rosjanie |       |       |                      |        |        |                     |
|-----------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji            | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 5,70%                                   | 4,00% | 7,10% | 18,20%               | 20,70% | 14,60% | 29,70%              |
| 16,80%                                  |       |       | 18,20%               | 65,00% |        |                     |

| Pyt. W Twojej okolicy mieszkają Rosjanie |       |       |                      |        |        |                     |
|------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji             | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 6,70%                                    | 5,40% | 8,00% | 17,60%               | 20,80% | 12,80% | 28,70%              |
| 20,10%                                   |       |       | 17,60%               | 62,30% |        |                     |

| Pyt. Za ścianą mieszkają Rosjanie |       |       |                      |        |        |                     |
|-----------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji      | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 9,30%                             | 7,30% | 9,80% | 18,10%               | 18,60% | 11,60% | 25,30%              |
| 26,40%                            |       |       | 18,10%               | 55,50% |        |                     |

**Tabela 3.** Obywatelstwo

| Rosjanin ma obywatelstwo polskie |                      |                   |                  |                  |
|----------------------------------|----------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Całkowity brak akceptacji        | Raczej nie akceptuję | Trudno powiedzieć | Raczej akceptuję | Pełna akceptacja |
| 6,30%                            | 9,00%                | 18,80%            | 39,60%           | 26,30%           |
| 15,30%                           |                      | 18,80%            | 65,90%           |                  |

W tym przypadku zdecydowana większość respondentów (prawie 66%) akceptuje obywatelstwo polskie nadane Rosjaninowi. Z tej grupy odpowiedzi prawie 40% wskazało, iż raczej akceptuje taką sytuację. Nie zgadza się na nadawanie polskiego obywatelstwa dla Rosjan 15,3 % ankietowanych.

Ankietowani akceptują Rosjan posiadających polskie obywatelstwo – czyli formalno-prawną przynależność. Prawie 66% badanych akceptuje taką sytuację, w pełni – 26,3 %. Tutaj mamy do czynienia ze znacznie głębszym współistnieniem w społeczeństwie, nie tylko na podstawie obecności, współzamieszkiwania ale i korzystania z całego zakresu praw, świadczeń, pomocy świadczonej przez państwo wszystkim obywatelom. Jest to przyzwolenie na funkcjonowanie ludności rosyjskiego pochodzenia na prawach rdzennej ludności Polski. Trzeba tu dodać, iż poziom akceptacji dla obywatelstwa polskiego posiadanego przez Rosjan jest zbliżony do poziomu akceptacji dla Rosjan mieszkających w naszym kraju czy w mieście respondenta.

Kolejne pytania mają ukazać stosunek badanych studentów do Rosjan w kontekście funkcjonowania ich na płaszczyźnie ponadindywidualnej. Inaczej możemy postrzegać ich jako grupę a inaczej jako pojedyncze osoby. Łatwiej widzieć jest zagrożenie w grupie osób wywodzących się z innego kraju, kręgu kulturowego niż w pojedynczych jednostkach. W tym przypadku nie pytamy o żadną formę organizacji formalno-prawnej, jak organizacje mniejszościowe czy stowarzyszenia kulturalne. Dwa poniższe pytania dotyczą funkcjonowania w przestrzeni zamieszkania respondentów miejsc związa-

nych z Rosjanami: sal spotkań oraz miejsc kultu.

W pierwszym pytaniu 44,85% respondentów odpowiedziało, iż akceptuje w przestrzeni swojego osiedla miejsce spotkań Rosjan. Pytanie to dotyczyło sali, która nie posiada zewnętrznego szyldu, informacji wskazujących na jej charakter. Zakłada również to, że respondent wie o jej istnieniu. W kolejnym pytaniu respondenci określili poziom akceptacji dla obecności w ich bezpośredniej przestrzeni miejsc kultu prawosławnego kojarzonych m. inn z Rosjanami. Jako element dodatkowy dodano kwestie widoczności i „słyszalności” poprzez dźwięk dzwonów. Kwestia widoczności przestrzeni sakralnej kojarzonej z Rosjanami przedstawia się w odbiorze respondentów trochę korzystniej. W tym przypadku 56,8 % respondentów wyraziło akceptację dla takiego stanu rzeczy (28,6% wyrażało pełną akceptację). Ta różnica pokazuje, iż aspekt religijny w funkcjonowaniu Rosjan jest bardziej akceptowany. Jest to powiązane z faktem funkcjonowania na Podlasiu bardzo licznej mniejszości prawosławnej i wrośnięciu cerkwi w krajobraz kulturowy regionu. Nie bez znaczenia jest również fakt iż, cerkiew traktowana jest na Podlasiu nie jako miejsce modlitw Rosjan ale prawosławnych Polaków i Białorusinów czy Ukraińców. W celu dopełnienia i ukazania tej różnicy zapytano respondentów o akceptację dla modlitwy publicznej Rosjan w mieście i osiedlu w którym mieszka.

Kolejne dwa pytania skupiają się na obecności religijnej, poza murami cerkwi i miejsc spotkań, mogących mieć w odbiorze ankietowanych charakter działań.

**Tabela 4.** Obecność miejsc spotkań i miejsc kultu

| Pyt. Na Twoim osiedlu jest niewidoczna na zewnątrz sala spotkań Rosjan |       |       |                      |        |        |                     |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                           | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 16,30%                                                                 | 8,50% | 9,60% | 20,80%               | 14,10% | 10,50% | 20,20%              |
| 34,40%                                                                 |       |       | 20,80%               | 44,80% |        |                     |

| Pyt. Na Twoim osiedlu wyraźnie widoczna jest cerkiew i słychać jej dzwony |       |       |                      |        |        |                     |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                              | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 10,50%                                                                    | 6,70% | 7,30% | 18,70%               | 15,90% | 12,30% | 28,60%              |
| 24,50%                                                                    |       |       | 18,70%               | 56,80% |        |                     |

**Tabela 5.** Publiczne modlitwy

| Pyt. Rosjanie modlą się publicznie w Twoim mieście |       |       |                      |        |        |                     |
|----------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                       | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 14,60%                                             | 9,70% | 9,60% | 21,40%               | 13,10% | 11,00% | 20,60%              |
| 33,90%                                             |       |       | 21,40%               | 44,70% |        |                     |

| Pyt. Rosjanie modlą się publicznie na Twoim osiedlu |       |        |                      |        |        |                     |
|-----------------------------------------------------|-------|--------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                        | 2     | 3      | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 15,60%                                              | 9,30% | 21,60% | 19,20%               | 10,40% | 19,90% | 4,18%               |
| 46,50%                                              |       |        | 19,20%               | 34,48% |        |                     |

Tutaj widać zmianę. W przestrzeni miasta akceptacja dla publicznie modlących się Rosjan wynosi 44,7% przy 33,9% osób nie akceptujących takiej sytuacji. Spora procentowa zmiana następuje przy wskazaniu osiedla respondenta jako miejsca publicznych modłów Rosjan. Do 46,5% zwiększa się grupa wskazująca na brak akceptacji, 34,48% przebadanych osób nie miałyby ku temu zastrzeżeń. Widać zatem tendencję do zmniejszania się akceptacji dla modlących się publicznie Rosjan w bezpośrednim otoczeniu badanego. W momencie gdy Rosjanie wychodzą „poza” mury świątyń, ich obecność staje się mniej pożądana, wkraczają niejako w przestrzeń zarezerwowaną symbolicznie dla Polaków. Trzeba jednak przyznać, iż akceptacja dla modlenia się w przestrzeni miasta nadal jest stosunkowo wysoka, spada o 10% gdy dotyczy modlitwy na osiedlu respondenta.

Kolejnym zagadnieniem jest opinia Polaków na temat działania Rosjan w przestrzeni gospodarczej. Podobnie jak w poprzednich pytaniach, będziemy się koncentrować na zagadnieniach „bliskich” respondentom, na gospodarczej obecności Rosjan w ich najbliższym, lokalnym otoczeniu. Na Podlasiu działalność gospodarczą przybyszów ze wschodu wiele lat temu kojarzyła się przede wszystkim obecnością przybyszów ze wschodu na targowiskach miejskich, gdzie handlowano wszelkimi możliwymi (często nielegalnymi) towarami, łatając swoje domowe budżety, z czasem przeobrażając to w całkiem intratne przedsięwzięcie. W 2105 roku na samych przejściach granicznych z Białorusią zarejestrowano ponad 1 milion 200 tysięcy dokumentów Tax Free, i wywieziono towary za ok 920 mln zł (podobnie jak w 2014 roku). Trzeba również dodać, iż Polacy również licznie wyjeżdżali na wschód, wcześniej do Związku Radzieckiego, po jego rozpadzie do nowo powstałych państw bałtyckich, Białorusi, Ukrainy, gdzie prowadzono szeroko zakrojoną działalność gospodarczą w dużej i małej skali: budowano fabryki, handlowano wszystkim na czym można było zarobić. Do dziś na wielu targowiskach można usłyszeć rosyjską mowę i kupić różne towary od mieszkańców ze wschodu. W Białymstoku i okolicach spotyka się wielu pracowników ze wschodu pracujących w polskich firmach. Trzeba jednak przyznać, iż dziś w wielu rejonach

Polski (szczególnie przygranicznych) „turystyka zakupowa” jest mocno widoczna. Rosjanie, Ukraińcy i Białorusini kupują żywność, elektronikę, artykuły budowlane czy sprzęt gospodarstwa domowego, pozostawiając dziesiątki milionów złotych. Dla wielu branż w regionie klienci ze wschodu stanowią jedną z najważniejszych grup klientów. Nie jest to wcale dziwne, bo artykuły w Polsce w porównaniu np. z cenami na Białorusi są o 30% tańsze.

Mieszkańcy Podlasia są przyzwyczajeni do ekonomicznej obecności sąsiadów ze wschodu, z tym jednak wyjątkiem, iż zazwyczaj w roli klientów. Zadając poniższe pytania chcieliśmy sprawdzić jaka będzie opinia badanych studentów gdy Rosjanie będą traktowani nie jako kupujący ale jako aktywnie działający przedsiębiorcy, pracujący w bezpośrednim sąsiedztwie respondentów, którzy mogą być ich pracodawcami, współpracownikami, pracownikami, sprzedawcami. Mogą stanowić również konkurencję na rynku pracy.

Respondenci wskazali podobny poziom akceptacji dla Rosjan pracujących w osiedlowym sklepie niezależnie od płci pracownika – około 61%, „trudno powiedzieć” odpowiedziało ok 20%. Około 19% respondentów nie akceptuje sytuacji w której Rosjanie są pracownikami osiedlowego sklepu. Odpowiedzi te można również traktować jako zgodę na pracę obcokrajowca - Rosjanina w Polsce, pracującego tuż obok w osiedlowym sklepie. Co ciekawe, w regionie o bezrobociu rejestrowanym sięgającym w czasie przeprowadzania badań 12,5%, (GUS 2015) gdzie podobnie jak na całej ścianie wschodniej trudno jest znaleźć pracę.

Zdaniem 58,7 % badanych studentów uczelni białostockich prowadzenie przez Rosjanina firmy jest akceptowalne, z czego prawie jedna czwarta wszystkich badanych całkowicie taką sytuację akceptuje. Przeciwnego zdania jest ponad jedna piąta badanych, nie widzą możliwości prowadzenia firmy przez Rosjan. W kolejnych pytaniach uzyskano odpowiedź na pytanie na ile akceptowalna jest przykładowa działalność gospodarcza powiązana z tradycją, kulturą rosyjską, prowadzona w bezpośredniej okolicy respondenta. Oba pytania: dotyczące prowadzenia przez Rosjanina restauracji i kolejne wskazujące na rosyjską specyfikę punktu gastronomicznego mają zbliżone odpowiedzi. Gene-

**Tabela 6.** Praca w sklepie osiedlowym

| Pyt. W Twoim osiedlowym sklepie pracuje Rosjanka |       |       |                      |        |        |                     |
|--------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                     | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 6,20%                                            | 4,70% | 7,50% | 19,90%               | 21,50% | 13,00% | 27,00%              |
| 18,60%                                           |       |       | 19,9%                | 61,50% |        |                     |

| Pyt. W Twoim osiedlowym sklepie pracuje Rosjanin |       |       |                      |        |        |                     |
|--------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                     | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 6,50%                                            | 4,80% | 7,90% | 20,00%               | 20,70% | 13,10% | 26,10%              |
| 19,20%                                           |       |       | 20,00%               | 60,80% |        |                     |

**Tabela 7.** Działalność gospodarcza

| Pyt. Rosjanin prowadzi działalność gospodarczą w twojej okolicy |       |       |                      |        |        |                     |
|-----------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                    | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 6,80%                                                           | 5,70% | 8,80% | 20,00%               | 19,70% | 14,20% | 24,80%              |
| 21,30%                                                          |       |       | 20,00%               | 58,70% |        |                     |

| Pyt. Rosjanka/nin prowadzą bar z rosyjskimi potrawami w Twojej okolicy |       |       |                      |        |        |                     |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                           | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 5,00%                                                                  | 4,90% | 7,30% | 18,40%               | 19,60% | 14,30% | 30,50%              |
| 17,20%                                                                 |       |       | 18,40%               | 64,40% |        |                     |

| Pyt. Rosjanka/nin prowadzi restaurację w Twojej okolicy |       |       |                      |        |        |                     |
|---------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                            | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 5,30%                                                   | 4,60% | 6,80% | 19,40%               | 21,00% | 14,30% | 28,50%              |
| 16,70%                                                  |       |       | 19,40%               | 63,80% |        |                     |

**Tabela 8.**

| Pyt. Rosjanka/nin wygrywa przetarg na roboty publiczne w Twoim mieście |       |       |                      |        |        |                     |
|------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                           | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 11,10%                                                                 | 8,00% | 9,80% | 20,00%               | 17,10% | 10,90% | 23,10%              |
| 28,90%                                                                 |       |       | 20,00%               | 51,10% |        |                     |

| Pyt. Rosjanin prowadzi dużą firmę i ogłasza nabór na stanowiska pracy w Twojej okolicy |       |       |                      |        |        |                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------------------|--------|--------|---------------------|
| 1. Całkowity brak akceptacji                                                           | 2     | 3     | 4. Trudno powiedzieć | 5      | 6      | 7. Pełna akceptacja |
| 0,80%                                                                                  | 6,10% | 8,20% | 20,20%               | 18,80% | 12,90% | 26,90%              |
| 21,20%                                                                                 |       |       | 20,20%               | 58,60% |        |                     |

ralnie, w porównaniu z kwestią prowadzenia nieokreślonej działalności gospodarczej, zajmowanie się gastronomią lub rosyjską kuchnią narodową wypada w odpowiedziach respondentów korzystniej. Około 64% badanych akceptuje prowadzenia restauracji lub baru z rosyjską kuchnią. Około 17% respondentów jest przeciwnego zdania. Warto też wskazać, iż 30,5 % studentów w pełni akceptuje obecność i prowadzenie baru z rosyjskimi potrawami w swojej okolicy.

Powyższe wyniki wskazują, iż mamy przyzwolenie wśród badanych na prowadzenie prac dotowanych przez państwo. W pierwszym pytaniu badani studenci w 51,1% akceptują sytuację wygrania przez Rosjanek/nin przetargu na roboty publiczne. Prawie 29 % badanych nie akceptuje takiej sytuacji. Co ciekawe dotyczy to regionu o bezrobociu sięgającym w okresie przeprowadzania badań 12,5 % (bezrobocie w Białymstoku szacowane - 11,5%). Z większym poparciem (58,6 %) spotyka się możliwość podjęcia pracy w firmie prowadzonej przez Rosjanina, jedynie 21,2 % badanych jest przeciwnego zdania. W porównaniu z wcześniejszymi tabelami mniej chętnie widzimy Rosjanina wygrywają-

cego przetarg na roboty publiczne (w jakimś sensie zabierającego pracę Polakowi) niż Rosjaninowi prowadzącemu działalność gospodarczą jako taką. Różnica w poziomie akceptacji wynosi ok 7%.

Badani respondenci spośród wybranych zakresów sąsiedztwa w największym stopniu akceptują fizyczną obecność obok siebie Rosjan. Około 2/3 badanych akceptuje ich współzamieszkiwanie w przestrzeni kraju, miasta i okolicy. Ponad połowa badanych akceptuje Rosjan jako swoich sąsiadów za ścianą. W niewiele mniejszym stopniu (również około 3/4 ogółu respondentów) pozytywnie odnosi się do ich obecności w przestrzeni gospodarczej, włączwszy przypadek gdzie Rosjanie rywalizują w przetargach na roboty publiczne. Widzimy ich jako obywateli, uczestników życia religijnego.

Wyniki te pokazują, iż studenci białostockich uczelni zamieszkujący obszar pogranicza wykazują w badanych obszarach sąsiedztwa duży stopień akceptacji dla Rosjan w swoim bezpośrednim otoczeniu, pomimo negatywnie ocenianej przez większość społeczeństwa polityki Rosji, poczucia gospodarczego i militarnego zagrożenia.

**Literatura:**

1. *Bezrobocie rejestrowane. I-IV kwartał 2015 r.* (2015), GUS. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobocie-rejestrowane-i-iv-kwartał-2015-r,3,22.html> (data dostępu: 12.12.2015).
2. *Jak Polacy postrzegają sąsiadów? Komunikat z badań*, CBOS, wrzesień 2015. [http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2015/K\\_124\\_15.PDF](http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2015/K_124_15.PDF) (data dostępu: 12.12.2015).
3. Kucharczyk J., Łada A., Wenerski Ł. (2015), *Razem czy osobno. Polacy Niemcy i Rosjanie o kryzysie Rosyjsko-Ukraińskim*. <http://isp.org.pl/uploads/pdf/1988281977.pdf> (dostęp: 12 grudnia 2015).
4. Nikitorowicz A. (2014), *Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe*. Nomos, Kraków.
5. Polska – Rosja. Diagnoza społeczna 2015. [www.cprdip.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/POLSKA\\_ROSJA\\_Diagnoza\\_spoleczna\\_2015.pdf](http://www.cprdip.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/POLSKA_ROSJA_Diagnoza_spoleczna_2015.pdf) (data dostępu: 12.12.2015).
6. Prokop J. (2007), *Polacy o Rosjanach. Dwa rodzaje pamięci*, W: *Polacy-Rosjanie: Wzajemne relacje*. Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk, s. 88-94.
7. Sadowski A. (1995), *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Trans Humana, Białystok.
8. *Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*. CBOS nr 14/2015. [http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2015/K\\_014\\_15.PDF](http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2015/K_014_15.PDF) (data dostępu: 12.12.2015).
9. Sztop-Rutkowska K. (2008), *Próba dialogu. Polacy i Żydzi w międzywojennym Białymstoku*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
10. Włodarska A. (2014), *Rosyjska mniejszość narodowa w Estonii jako czynnik dezintegracji społecznej*, W: A. Sakson (red.), *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce i Europie. Aspekty polityczne i społeczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 236-253.



## FUNKCJONOWANIE SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE W OKRESIE TRANSFORMACJI SYSTEMOWEJ

### THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND DURING THE SOCIO-ECONOMIC TRANSFORMATION

Mieczysław Adamowicz<sup>1</sup>(A,B,C,D,E,F,G), Michał Kmiecinski<sup>2</sup>(A,B,C,D,F)

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<sup>2</sup>Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Adamowicz M., Kmiecinski M. (2016), *Funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce w okresie transformacji systemowej*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 39-45.

#### 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

Przedmiotem pracy jest system edukacji w Polsce, jego zmiany i sposoby finansowania. Celem jest przedstawienie obowiązującego systemu szkolnictwa przedszkolnego, wczesnoszkolnego, podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego. Wykazano trendy w liczbie placówek edukacyjnych, liczbie i poziomie kwalifikacji nauczycieli oraz liczbie uczniów. Drugim głównym celem jest przedstawienie stanu i sposobu finansowania szkół. Materiał badawczy zaczerpnięto ze statystyki GUS, danych resortu, literatury problemu oraz dokumentów prawnych. Badania wykazały względną stabilizację systemu oświatowego w Polsce od ostatniej większej reformy w 1999 roku i ciągłe wprowadzanie korekt usprawniających jego funkcjonowanie.

Zauważono stopniowe ograniczanie liczby placówek szkolnych, znaczny spadek liczby uczniów i poprawę kwalifikacji nauczycieli co pozwoliło podnosić poziom jakościowy oświaty mimo niejednoznacznych ocen niektórych zmian w systemie oświatowym. Mimo spadkowych tendencji w liczbie szkół i liczbie uczniów ciągle wzrastały nakłady finansowane na funkcjonowanie szkolnictwa.

**Słowa kluczowe:** edukacja, system oświaty, reforma edukacyjna, polityka oświatowa, zarządzanie oświatą

#### Summary

The subject of the article is the educational system in Poland, its changes and mode of financing. Its aim is to present the actual educational system of preschool, early years school and primary school education forms as well as gymnasium and lyceums. The trends related to the number of education institutions, number of teachers and pupils as well as the level of teachers' qualifications are presented. The other aim of the paper is to describe the level and mode of schools financing. The research materials were retrieved from official statistics, educational administration data, other research literature and legal documents.

The research results indicate a relative stability of the educational system in Poland since the last reform in 1999 and continuous introduction of minor corrections improving its functioning. The research results points to a decreasing number of schools and population of pupils and an increasing level of quality of education. Some achievements in education are however questioned. Despite negative trends in the number of schools and pupils, an increase in educational expenditures has been noted.

**Keywords:** education, educational system, education reform, education policy, managing the educational system

Tabele: 0

Ryciny: 4

Literatura: 10

Otrzymano: 31.05.2016

Zaakceptowano: 15.11.2016

#### Wstęp

Szybki rozwój technologiczny i informacyjny zapoczątkowany w XX i kontynuowany w XXI wieku spowodował, że wiedza stała się najcenniejszym zasobem, który decyduje o poziomie egzystencji społeczeństwa i jest wykorzystywana w każdym aspekcie życia społecznego oraz gospodarczego. Dzisiejsze społeczeństwo jest określane

jako oparte na wiedzy. Jednym z głównych zadań stawianych państwu jest zapewnienie edukacji obywateli, ponieważ odpowiednie wykształcenie społeczeństwa jest gwarantem dobrobytu oraz długoterminowego rozwoju kraju. Wszystkie współcześnie wysoko rozwinięte, jak i rozwijające się państwa, doceniają znaczenie edukacji i w konsekwencji przeznaczają znaczne środki pieniężne ze swoich budżetów na oświatę, by jakość przek-

**Adres korespondencyjny:** Mieczysław Adamowicz, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Siderska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: adamowicz.mieczyslaw@gmail.com, tel.: 83 344 99 00

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Mieczysław Adamowicz, Michał Kmiecinski

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/>).

zywanej wiedzy była jak największa. Stworzenie efektywnego systemu oświatowego jest wyzwaniem dla instytucji państwa. Polska nie stanowi pod tym względem wyjątku.

Celem pracy jest przedstawienie polskiego systemu oświaty i wychowania, jaki został zbudowany poczynając od 1999 roku, a także zarysu zarządzania i kierowania oświatą do końca 2015 r. Do napisania pracy wykorzystano analizę norm prawnych, dane statystyczne GUS oraz literaturę problemu. Praca nie obejmuje analizy podstaw finansowych systemu oświaty, które będą przedmiotem odrębnego opracowania.

## System edukacji w Polsce

Organizację i działalność systemu edukacji w Polsce reguluje Ustawa o Systemie Oświaty, która obowiązuje od 7 września 1991 roku. Ustawę tę nowelizowano 70 razy w przeciągu 23 lat funkcjonowania, a ostatnią zmianą była ta, która weszła w życie 31 marca 2015 roku<sup>1</sup>. Aktualny kształt polski system szkolnictwa uzyskał po wprowadzeniu 8 stycznia 1999 roku ustawy zmieniającej strukturę polskiej oświaty. Powołany w 2015 r. nowy rząd zapowiedział kolejne zmiany w systemie edukacyjnym Polski.

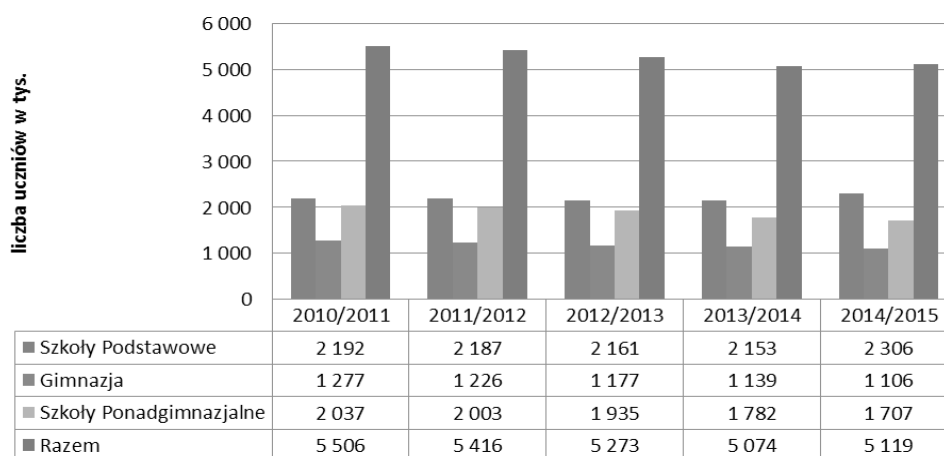
Polski system oświaty i wychowania obejmuje dzieci i młodzież w wieku 3-21 lat. Najmłodsi rozpoczynają edukację przedszkolną, najstarsi kończą szkoły ponadgimnazjalne. Górna granica wieku szkolnego może zostać przekroczona z powodów trudności edukacyjnych (np. powtarzanie klasy) albo poprzez kontynuowanie nauki po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej w celu uzyskania świadectwa dojrzałości. Zgodnie z Konstytucją RP każdy obywatel posiada prawo do nauki, co przekłada się na bezpłatny dostęp do edukacji w szkołach publicznych. Obowiązek szkolny według prawa trwa od 6 do 18 roku życia, jednak tylko szkoła podstawowa i gimnazjum mają sta-

tus obowiązkowy. Polityka edukacyjna tworzona i prowadzona jest centralnie, natomiast administracja oraz prowadzenie placówek oświatowych jest zdecentralizowane, pozostając w gestii samorządów. Od roku 2010 liczba uczniów systematycznie się zmniejsza (wykres1). Uczniowie wszystkich typów szkół w latach 2010-2015 stanowili 13,3% ludności kraju.

Łączna liczba nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych w przeliczeniu na pełne etaty w roku szkolnym 2013/14 wyniosła 458,3 tys. Nauczyciele dyplomowani stanowili większość (ok 52%). Stopień mianowany posiadało 26,7% kadry pedagogicznej, nauczyciele kontraktowi stanowili 15,6%, stażyści 3,3% ogólnej liczby nauczycieli. Nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego było 2,4% nauczycieli (GUS 2014, s. 120-122).

Edukację przedszkolną uznaje się jako pierwszy szczebel oświaty. Obejmuje ona dzieci w wieku 3-6 lat, a w niektórych przypadkach od 2,5 roku życia. Uczęszczanie dzieci 3-4 letnich jest nieobowiązkowe, a decyzję w tej sprawie podejmują rodzice. Nauka odbywa się w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych, zespołach wychowania przedszkolnego i punktach przedszkolnych. Przedszkola przeznaczone są dla dzieci 3-6 letnich, punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat, a oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych dla dzieci 5-6 letnich (GUS 2014, s. 60). Według tzw. ustawy Przedszkolnej, która weszła w życie dnia 13 czerwca 2013, samorząd gminy od 1 września 2014 roku miał obowiązek zapewnienia miejsca w przedszkolu lub innych tego typu placówkach dla dzieci 5-letnich, od 1 września 2015 dla dzieci 4-letnich, a od 1 września 2017 roku dla dzieci 3-letnich (Pery, Mirela-Nawrot 2014, s. 14-15).

Organy prowadzące przedszkola publiczne oraz prywatne mogą pobierać opłaty za niektóre usługi. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty jednym z głównych zadań JST jest zapewnienie możliwości



**Wykres 1.** Liczba uczniów w poszczególnych typach szkół w latach 2010-2015

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego

<sup>1</sup> Według stanu na dzień 3 maja 2015 r.

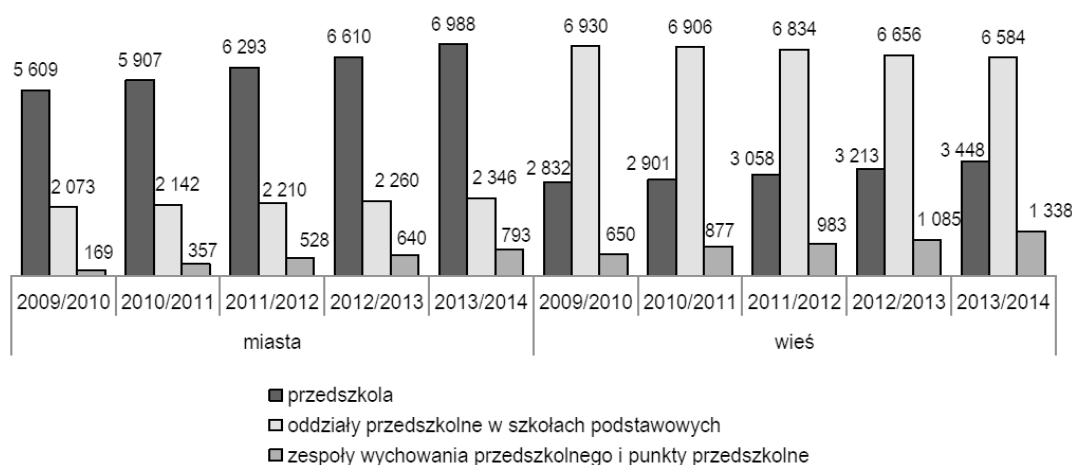


**Schemat 1.** Obowiązujący schemat systemu edukacji (na dzień 5 maja 2015r)

Źródło: <http://edukacja.warszawa.pl/ksztalcenie-zawodowe/doradztwo-zawodowe/wsdz/6506-podstawy-prawne-dotyczace-szkolnictwa-zawodowego-w>

kształcenia poprzez organizowanie i zarządzanie przedszkolami publicznymi i prywatnymi oraz zapewnienie w nich bezpłatnych zajęć w ramach podstawy programowej wychowania przedszkolnego, w czasie nie krótszym niż 5 godzin dziennie. Za czas przebywania dzieci w przedszkolu powyżej 5 godzin rodzice płacą, też za dodatkowe posiłki i zajęcia. Gminy mogą, stosownie do potrzeb, organizować różnego rodzaju pomoc dla rodzin uboższych poprzez zwolnienie częściowe lub całkowite z opłat, pomoc rzeczową oraz materialną.

Podstawowymi zadaniami wychowania przedszkolnego jest przygotowanie dzieci do edukacji w szkołach podstawowych poprzez kształtowanie umiejętności społecznych dzieci, odporności emocjonalnej, wykształcenie czynności samoobsługowych oraz nawyków higienicznych i kulturalnych, wspomaganie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych, kształtowanie sprawności fizycznej, przygotowywanie do nauki pisania i czytania itp. (Pery, Mirela-Nawrot 2014, s. 22-25).



**Wykres 2.** Placówki przedszkolne w mieście i na wsi w latach 2009-2013

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014”, Warszawa 2014, s. 60.

W roku szkolnym 2013/2014 działało 21,5 tys. zarejestrowanych placówek wychowania przedszkolnego, w tym 10,4 tys. przedszkoli, 8,9 tys. oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych, 2,0 tys. punktów przedszkolnych oraz 0,1 tys. zespołów wychowania przedszkolnego. Na wykresie 2 widać systematyczny wzrost przedszkoli zarówno w miastach, jak i na wsi, stosunkowo taki sam poziom oddziałów przedszkolnych w miastach i niewielki spadek na wsi oraz systematyczny wzrost punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego.

W roku szkolnym 2013/14 liczba dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym szacowano na 1 297,2 tys. W grupie wiekowej od 3 do 6 lat wychowaniu przedszkolnemu podlegało 75,3% dzieci (w miastach 84,4%, na wsi 58,6%) (GUS 2014, s. 61).

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty nauka w szkole podstawowej jest obowiązkowa. Do szkoły podstawowej uczęszczają dzieci w wieku od 7 roku życia, a od 2014 roku także dzieci 6-letnie (z dniem 1 września 2016 r. cofnięto obowiązek szkolny dla dzieci sześciolletnich). Nauka trwa 6 lat i podzielona jest na dwa 3-letnie etapy:

- Klasy I-III – edukacja wczesnoszkolna, wyróżnia się kształceniem zintegrowanym (brak podziału na przedmioty). Lekcje prowadzone są przez jednego nauczyciela, tylko w niektórych przypadkach niektóre zajęcia powierza się specjalistom. W zależności od decyzji rodziców dzieci mogą uczęszczać na zajęcia religii i różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie u dziecka rozwoju intelektualnego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego. Obowiązuje ocena opisowa.
- Klasy IV-VI – obejmują zajęcia: j. polski, j. obcy nowożytny, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, zajęcia z wychowawcą oraz w zależności od decyzji rodziców wychowanie do życia w rodzinie (od V klasy) i religia lub etyka.

Pod koniec VI klasy dzieci przystępują do sprawdzianu wiedzy. Egzamin ten jest opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i przeprowadzony przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne

(OKE). Egzamin ten nie ma wpływu na przyjęcie do gimnazjum czy ukończenie szkoły podstawowej.

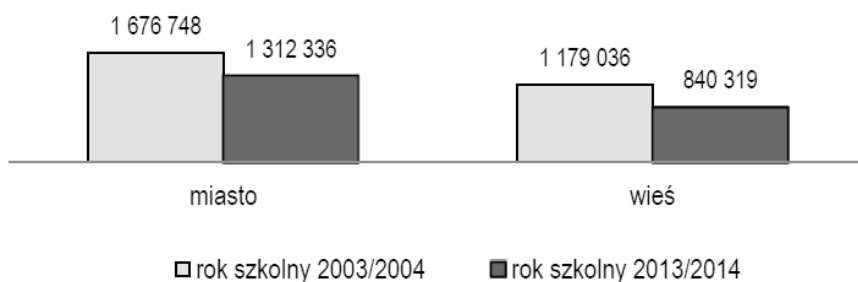
We wszystkich szkołach podstawowych publicznych i prywatnych realizowany jest wspólny program nauczania uwzględniający podstawę programową. W 2014 roku MEN przyjęło nową podstawę programową dla wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Według rozporządzenia głównymi celami kształcenia w szkołach jest:

- Przyswojenie przez dzieci wiedzy na temat faktów, teorii i praktyki oraz zasad, dotyczących przede wszystkim zagadnień bliskich doświadczeniom uczniów.
- Wychowanie u dzieci cech warunkujących funkcjonowanie w świecie.
- Zdobycie umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy.

W trakcie kształcenia ogólnego do najważniejszych umiejętności opanowanych przez ucznia zalicza się:

- Czytanie – umiejętność rozumienia, przetwarzania i wykorzystywania tekstów,
- Myślenie matematyczne – zdolność wykorzystywania obliczeń w życiu,
- Myślenie naukowe – umiejętności wysnuwania wniosków na podstawie obserwacji empirycznych,
- Umiejętność komunikacji w języku ojczystym,
- Zdolność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi – wyszukiwanie i korzystanie z dostępnych informacji,
- Umiejętność nauki,
- Umiejętność pracy zespołowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014..., s. 1-2).

W roku szkolnym 2013/14 funkcjonowało 13 446 szkół podstawowych: w miastach 4662 szkół, na wsi 8923 szkół. Szkoły prowadzone są przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (88,1%), sektor prywatny (11,6%), placówki prowadzone przez jednostki administracji rządowej (0,3%). Liczba uczniów w szkołach podstawowych z roku na rok systematycznie spada. Powodem jest panujący od kilkunastu lat niż demograficzny. I tak w roku szkolnym 2013/14 naukę pobierało 2,15 mln: w miastach 1,31 mln uczniów, na wsi 0,84 mln (wykre3).



**Wykres 3.** Liczba uczniów w miastach i na wsi w roku szkolnym 2003/04 i 2013/14

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014”, Warszawa 2014, s. 64.

Najważniejszym elementem reformy strukturalnej oświaty z 1999 roku było powołanie 3-letnich gimnazjów dla uczniów w wieku 13-16 lat. Nauka w tych placówkach jest obowiązkowa i ma charakter ogólny. W programie nauczania występują następujące przedmioty: j. polski, dwa j. obce nowożytne, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, muzyka, plastyka, informatyka, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia z wychowawcą oraz w zależności od decyzji rodziców religia albo etyka.

Na koniec III klasy przeprowadzany jest egzamin gimnazjalny, który ma sprawdzić, w jakim stopniu uczeń nabył wiadomości i umiejętności zawarte w podstawie programowej. Egzamin ten jest powszechny i obowiązkowy, odbywa się w tym samym czasie (kwiecień) na terenie całego kraju i jest sprawdzany przez wykwalifikowanych egzaminatorów z OKE wspomaganych i nadzorowanych przez CKE. Przystąpienie do niego, niezależnie od wyniku jest jednym z warunków ukończenia szkoły. Bierze się go także pod uwagę przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Składa się z trzech części:

- Humanistycznej – język polski, historia i wiedza o społeczeństwie,
- Matematyczno-przyrodniczej – matematyka, chemia, fizyka, biologia, geografia
- Język obcy nowożytny.

Podstawa programowa dla gimnazjów obowiązuje od 1 września 2009 roku. Sporządzono ją w kategoriach wymagań ogólnych i szczegółowych wyznaczających zakres umiejętności i wiedzy uczniów. W roku szkolnym 2013/14 na terenie kraju funkcjonowało 7612 szkół gimnazjalnych (4033 placówek w miastach i 3579 na wsi). W szkołach tych uczęszczało łącznie 1,1 mln uczniów. Do szkół większych uczęszczało łącznie 394,8 tys. gimnazjalistów, a w miastach 743,8 tys. Uczniowie gimnazjów stanowili 22,4% całej społeczności uczniów, którzy są objęci systemem szkolnym.

Kolejnym etapem kształcenia są nieobowiązkowe szkoły ponadgimnazjalne. Warunkiem przyjęcia ucznia do szkoły ponadgimnazjalnej w dużym stopniu jest ilość punktów uzyskanych na teście gimnazjalnych oraz na świadectwie. Na tym etapie kształcenia obowiązuje nauczanie przedmiotowe. Dla wszystkich rodzajów szkół i przedmiotów MEN określa podstawę programową kształcenia ogólnego. Przedmiotów można się uczyć na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Od 1 września 2012 roku uczniowie rozpoczynający naukę w szkołach ponadgimnazjalnych podlegają nowej podstawie programowej, która jest powiązana z nauczaniem z gimnazjum. Oznacza to, że treści i wiadomości zapoczątkowane w gimnazjum kontynuowane są w szkołach średnich (Dziewulak 2013, s. 3). Następną zmianą jest likwidowanie od 2012 roku liceów profilowanych, techników uzupełniających, techników dla dorosłych i zasadniczych szkół zawodowych dla dorosłych. Według ustawy o systemie oświaty szkoły ponadgimnazjalne dzielą

się na następujące typy (Ustawa z dnia 7 września 1991 roku O systemie oświaty..., Art. 9):

- A. Liceum ogólnokształcące – szkoła 3-letnia, warunkiem nauki jest ukończenie gimnazjum i przystąpienie do egzaminu gimnazjalnego. Profile w tych liceach dają możliwość nauki na poziomie rozszerzonym (od 2 do 4 przedmiotów). Występują takie przedmioty jak: j. polski, 2 języki obce nowożytne, wiedza o społeczeństwie, historia, wiedza o kulturze, podstawy przedsiębiorczości, matematyka, chemia, fizyka, biologia, wychowanie fizyczne, informatyka, zajęcia z wychowawcą oraz przedmioty na poziomie rozszerzonym. Nauka kończy się egzaminem maturalnym. W roku szkolnym 2013/14 działało 4004 placówek tego typu (łącznie szkoły dla młodzieży i dorosłych), do których uczęszczało 744,8 tys. uczniów.
- B. Technikum – ukończenie 4-letniego technikum umożliwia po zdaniu egzaminu maturalnego uzyskanie świadectwa maturalnego, a także dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu zawodowego. Uczeń technikum musi wybrać 2 przedmioty, których będzie się uczył na poziomie rozszerzonym, powiązane z wybranym zawodem. Jednym z tych przedmiotów musi być matematyka, fizyka lub chemia, biologia albo geografia. Pozostałymi przedmiotami w technikum są: j. polski, 2 języki nowożytne, wiedza o społeczeństwie, historia, wiedza o kulturze, informatyka, wychowanie fizyczne, podstawy przedsiębiorczości, edukacja dla bezpieczeństwa, zajęcia z wychowawcą oraz przedmioty zawodowe. Do 2084 szkół tego typu uczęszczało 517,7 tys. uczniów.
- C. Zasadnicze Szkoły Zawodowe – od 2012 roku szkoły prowadzą wyłącznie 3-letni program kształcenia. Na koniec nauki uczeń może przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w celu uzyskania odpowiedniego dyplomu. Absolwent może także kontynuować naukę od II klasy liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. W trakcie 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej występują następujące przedmioty: j. polski, j. obcy nowożytny, wiedza o społeczeństwie, historia, matematyka, biologia, geografia, fizyka, chemia, informatyka, podstawy przedsiębiorczości, edukacja dla bezpieczeństwa, wychowanie fizyczne, zajęcia z wychowawcą, zajęcia zawodowe teoretyczne oraz praktyczne. W zależności od organu prowadzącego szkołę kształcenie zawodowe przebiega w trybie czeladniczym bądź robotniczym. Zasadnicza Szkoła Zawodowa skupia się głównie na nauczaniu praktycznym, który obejmuje około 60% czasu przeznaczonego na kształcenie. Nauka prowadzona jest u pracodawców, z którymi szkoła posiada umowę (Dziewulak 2013, s. 3-4). W roku szkolnym 2013/14 funk-

cjonowało 1788 zasadniczych szkół zawodowych, a uczyło się w nich 185,6 tys. uczniów.

- D. Szkoła Policealna – przeznaczona jest głównie dla osób posiadających wykształcenie ogólnokształcące, jednak matura nie jest tam wymagana. Szkoła ta umożliwia podejście do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w celu uzyskania dyplomu. Nauka trwa nie dłużej niż 2,5 roku, ale tylko po dwóch latach nauki można przystąpić do egzaminu. Istnieją szkoły policealne publiczne, niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych oraz niepubliczne bez uprawnień szkół publicznych. Dla dwóch pierwszych typów MEN określa czas trwania nauki dla poszczególnych zawodów. Szkoła policealna dla młodzieży prowadzi naukę w formie dziennej, zaocznej i wieczorowej natomiast dla dorosłych w formie zaocznej stacjonarnej. Aktualnie funkcjonuje 2457 szkół tego typu, z czego większość jest zarządzana przez podmioty prywatne, (77%) w których w skład wchodzi spółki prawa handlowego, osoby fizyczne, stowarzyszenia. Sektor publiczny prowadzi 23% ogólnej liczby szkół (GUS 2014, s. 81-82).

- E. Szkoła Specjalna dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym przyspieszająca do pracy – nauka trwa 3 lata i kończy się uzyskaniem świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy. W 2014 roku działały 973 szkoły specjalne.

Uczniowie liceów ogólnokształcących i techników na koniec nauki piszą egzamin maturalny, który umożliwia kontynuowanie nauki na studiach wyższych. Składa się w dwóch części: wewnętrznego egzaminu ustnego przeprowadzanego przez komisję składającą się z nauczycieli szkolnych i zewnętrznego egzaminu pisemnego sporządzanego przez zewnętrzne komisje egzaminacyjne. Od 2015 roku obowiązują nowe zasady. Egzamin potwierdzający kwalifikacje ocenia poziom umiejętności i wiedzy, które uczeń zdobył w trakcie pobierania nauki.

Po reformie z 1999 roku polityka oświatowa została nakierowana przede wszystkim na szkolnictwo ogólnokształcące. Szkolnictwo zawodowe straciło na znaczeniu i utraciło swój dawny prestiż. Dramatycznie spadła popularność szkół zawodowych oraz technicznych wśród uczniów, którzy częściej wybierali ukończenie szkoły ogólnokształcącej i zdanie matury, niż wyuczenie się zawodu. Taka polityka spowodowała, że aktualnie gospodarka krajowa zaczęła odczuwać niedobór specjalistów. To spowodowało zwiększenie większej uwagi na szkolnictwo zawodowe.

### Zarządzanie i kierowanie oświatą

Reforma systemu oświaty oraz administracji państwowej z 1999 roku spowodowały rozdział kompetencji zarządzania oświatą. Polityka oświato-

wa kraju jest tworzona i wdrażana przez instytucje centralne, zaś zarządzanie oświatą, a także kierowanie przedszkolami, szkołami oraz pozostałymi placówkami oświatowymi zostało zdecentralizowane. Oznacza to, że zadania te zostały przekazane w gestii jednostkom samorządu terytorialnego. Wychowanie przedszkolne, szkoły podstawowe i gimnazja zostały powierzone gminom, szkoły ponadgimnazjalne, specjalne oraz artystyczne powiatom, a województwom placówki na poziomie regionalnym i ponadregionalnym. Zarządzanie oświatą odbywa się na szczeblu krajowym, regionalnym, lokalnym i instytucjonalnym.

Na szczeblu krajowym zarządzanie oświatą spoczywa w gestii Ministra Edukacji Narodowej. Minister ds. oświaty i wychowania odpowiada za realizację i koordynację polityki oświatowej państwa oraz współpracuje w tej dziedzinie z wojewodami oraz innymi jednostkami zarządzającymi oświatą. Minister posiada szeroki zakres kompetencji, a do najważniejszych z nich zalicza się: ustalanie warunków przyjmowania uczniów do szkół, organizacja roku szkolnego, ustalenie ramowych planów nauczania, ustalenie podstaw programowych wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego, ustalenie warunków oceniania i promowania uczniów, organizowanie i przeprowadzanie konkursów i olimpiad, wyznaczanie standardów wymagań egzaminów potwierdzających kwalifikacje (GUS 2014, s. 34-35).

Na szczeblu regionalnym funkcje zarządczą pełni Kurator Oświaty, który jest częścią administracji regionalnej, ale realizuje politykę kształcenia przez ministra edukacji. Kurator wykonuje w imieniu wojewody zadania w dziedzinie oświaty określone w ustawie oraz odrębnych przepisach na obszarze województwa. Do głównych zadań Kuratora należy: sprawowanie nadzoru nad szkołami publicznymi i niepublicznymi, wydawanie decyzji administracyjnych w sprawach określonych w ustawie, realizacja zadań organu wyższego stopnia dla jst i dyrektorów szkół, realizacja polityki oświatowej wyznaczonej przez państwo, pomoc, koordynacja i nadzór wychowawczy dzieci oraz inne zadania (Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty..., Art. 31).

Ustawa z 24 lipca 1998 roku ustanawiająca trójstopniowy podział terytorialny państwa określiła zadania dla gmin, powiatów i województw. Nowo utworzone wówczas powiaty uzyskały obowiązek prowadzenia i zakładania publicznych szkół ponadgimnazjalnych, szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych. Ponadto odpowiadają za: nadzorowanie działalności szkół w sprawach finansowych i administracyjnych, określenie sieci szkół ponadgimnazjalnych, opracowywanie projektów strategii oświatowej dla całego powiatu, ewidencję niepublicznych szkół i placówek oświatowych.

Zadaniem własnym gminy jest zarządzanie i tworzenie publicznych przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. Do najważniejszych zadań tych jednostek należy: nadzór finansowy i administracyjny,

wyznaczanie obwodów oraz ustalenie sieci publicznych szkół podstawowych, gimnazjów i przedszkoli, nadzór spełniania przez uczniów obowiązku nauki i obowiązku szkolnego, prowadzenie ewidencji dzieci i młodzieży w wieku 3 do 18 lat, współdziałanie z instytucjami nadzoru pedagogicznego, prowadzenie działań kadrowych wobec dyrektorów szkół i przedszkoli, zagwarantowanie podległym im placówkom oświatowym materialnych i lokalnych warunków do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych (Majchrowicz-Jopek 2012).

Ostatnim szczeblem zarządzania szkołą lub inną placówką oświatową jest dyrektor, który jest wybierany w drodze konkursu. W skład komisji konkursowej wchodzi przedstawiciel organu prowadzącego szkołę i kuratorium oświaty oraz przedstawiciele związków zawodowych, rady rodziców i nauczycieli. Możliwe jest też wybranie dyrektora przez organ prowadzący w trybie pozakonkursowym tylko wtedy, gdy nie zostanie wyłoniony w konkursie. Kadencja dyrektora szkoły trwa zazwyczaj 5 lat i może trwać wiele kadencji (Herbst 2012). Dyrektor szkoły odpowiada za: kierowanie szkołą i jej reprezentację na zewnątrz, pełni opiekę nad podległymi mu uczniami oraz sprawuje nadzór pedagogiczny, realizuje uchwały rady pedagogicznej szkoły, odpowiada za sprawy finansowe szkoły, zapewnia bezpieczeństwo uczniom w czasie prowadzonych zajęć i odpowiada za organizację i przebieg egzaminów i sprawdzianów, inne zadania wynikające z przepisów. Dyrektor jest też kierownikiem zakładu pracy, jakim jest szkoła. W zakres jego kompetencji wchodzi też zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych, przyznawanie im nagród oraz wymierzanie kar i pouczeń.

Drugim organem zarządczym w szkole jest rada pedagogiczna, w skład której wchodzi nauczyciele oraz przewodniczący w postaci dyrektora szkoły.

Na zebrania mogą być zaproszone osoby trzecie. Rada musi być zwoływana nie mniej niż dwa razy w ciągu roku szkolnego. Do kompetencji rady pedagogicznej należy m.in. akceptowanie planów pracy szkoły, zatwierdzanie uchwał dotyczących wyników kwalifikacji oraz promocji uczniów, określenie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz podejmowanie uchwał dotyczących skreślenia z listy uczniów (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty..., Art. 41).

## Wnioski

System oświaty w Polsce od 1989 r. poddawany był reformom, których efekty nie zawsze były pozytywne. Reformy z lat 90 XX wieku wprowadziły pewną stabilizację. Aktualnie zanoszą się na zmiany, które mogą wycofać rozwiązania uznane za niekorzystne.

System edukacji w Polsce ulegał częstym zmianom. Na aktualny stan organizacyjny szczególny wpływ miały reformy w latach 1991 i 1999. Do 2015 roku ustawa oświatowa nowelizowana była kilkadziesiąt razy, zasadnicze zręby systemu pozostały niezmienione i obejmują edukację przedszkolną, wczesnoszkolną, szkołę podstawową, gimnazjum oraz różne formy szkół licealnych, technicznych, zawodowych i różne formy szkół policealnych. W ciągu ostatniego dziesięciolecia obserwuje się niewielki spadek liczby szkół za wyjątkiem placówek wychowania przedszkolnego i znaczny spadek liczby uczniów, co jest następstwem długotrwałego niżu demograficznego. Reformy wprowadzone w latach 90-tych XX wieku zapewniły pewną stabilizację systemu, lecz nie wszystkie zmiany są oceniane pozytywnie. Zapowiadane przez nowy rząd zmiany w systemie oświaty powinny być przeprowadzane ostrożnie by nie zaprzepaścić faktycznych osiągnięć.

## Literatura:

1. Dzięwulak D. (2013), *Kształcenie zawodowe w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej*. Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa.
2. Główny Urząd Statystyczny (2014), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa.
3. Herbst M. (red.) (2012), *Zarządzanie oświatą*. Biblioteczka oświaty samorządowej, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
4. <http://edukacja.warszawa.pl/ksztalcenie-zawodowe/doradztwo-zawodowe/wsdz/6506-podstawy-prawne-dotyczace-szkolnictwa-zawodowego-w> (data dostępu: 5 maja 2015 r.).
5. Konarzewski K. (2004), *Reforma oświaty RP*. Wyd. ISP, Warszawa.
6. Majchrowicz-Jopek E. (2012), *Wybrane problemy wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*. SGH, Warszawa.
7. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kierunki realizacji polityki oświatowej na rok szkolny 2014/2015, <http://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-na-rok-szkolny-2014-2015-rok-szkolny-zawodowcow.html> (data dostępu: 5 maja 2015 r.).
8. Pery A., Mirela-Nawrot C. (2014), *Realizacja zadań gminy w zakresie zarządzania edukacją przedszkolną*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
10. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku O systemie oświaty (Dz.U.1991 Nr 95 poz. 425 ze zm.).

## TOWARDS STRATEGIC SELF-REGULATION IN SECOND/ FOREIGN LANGUAGE LEARNING PART I. THE 'GOOD LANGUAGE LEARNER' ISSUE

### STRATEGICZNA SAMO-REGULACJA W NAUCE JĘZYKA DRUGIEGO/OBCEGO CZĘŚĆ I. ZAGADNIENIE 'DOBREGO' UCZNIA

Małgorzata Dąbrowska<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>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

Dąbrowska M. (2016), *Towards Strategic Self-Regulation in Second/Foreign Language Learning. Part I. The 'Good Language Learner' Issue*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 46-54.

#### 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 explore the question of what it is that makes 'good' language learners, what individual factors can influence the learner's success in second/foreign language learning, and what teachers and learners can learn from those who succeed in this complex task. In Part I., the author reviews a number of research studies on the 'Good Language Learner' issue conducted since the 1960s; she also attempts to summarize the main characteristics, strategies, and behaviours of successful and unsuccessful learners. Part II. presents an overview of studies focused on the role of selected individual differences and shows how the variables may influence the process and outcomes of language learning; it also indicates which strategies and behaviours of 'good' learners can be taught and learnt in the classroom. In Part III., the author explores the issue further and presents the results of her empirical studies aimed at identifying the features and strategies of both successful students of English as a foreign language and learners with lower achievements. The pedagogical implications for language teaching and learning discussed within the series are closely related to the ideas of strategies-based and styles-and-strategies-based instruction in language education, self-regulated or autonomous language learning, and continued lifelong learning.

**Keywords:** 'good' language learners, less successful language learners, individual differences, learning strategies, learning self-regulation

#### Streszczenie

Niniejszy cykl trzech artykułów poświęcony jest zagadnieniu tzw. 'dobrego' ucznia języka drugiego/obcego, związkowi pomiędzy wybranymi czynnikami indywidualnymi a sukcesem w nauce oraz próbie odpowiedzi na pytanie, czego możemy nauczyć się od uczących się języków obcych, którzy odnoszą sukces. W części pierwszej autorka dokonuje przeglądu badań cech, strategii i zachowań 'dobrego' ucznia prowadzonych od lat 60-tych ubiegłego wieku oraz przedstawia charakterystykę uczniów o wysokich i niższych poziomach osiągnięć. Część druga poświęcona jest roli wybranych czynników indywidualnych oraz omówieniu badań wskazujących na to, w jaki sposób mogą one wpływać na przebieg i wyniki nauki języka obcego oraz jakich zachowań i strategii 'dobrych' uczniów można nauczać i nauczyć się w klasie szkolnej. W części trzeciej autorka prezentuje wyniki własnych badań empirycznych mających na celu identyfikację cech i strategii uczących się o zróżnicowanym poziomie osiągnięć w nauce języka angielskiego jako obcego w warunkach szkolnych. Implikacje pedagogiczne zagadnień omawianych w tej serii artykułów powiązane są z ideą instrukcji strategicznej w edukacji językowej, samo-regulacji i autonomii w nauce oraz umiejętnościom niezbędnym do kontynuacji uczenia się przez całe życie.

**Słowa kluczowe:** 'dobry' uczeń języka obcego, uczeń o niższych poziomach osiągnięć, różnice indywidualne, strategie uczenia się, samo-regulacja w nauce

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 52

Otrzymano: 14.09.2016

Zaakceptowano: 28.10.2016

**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. Siderska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: malda@vp.pl, tel. 83 344 99 00  
**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Małgorzata Dąbrowska

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/>).



## Introduction

Since the 1970s several psychological constructs falling under the umbrella term of 'individual differences' and the notion of 'language learner strategies' have become common subjects of numerous research studies in the field of Second Language Acquisition (SLA). At that time, when conventional and unconventional language teaching methods were proliferating, not only theorists but also practitioners, researchers and teachers, began to realize that it was impossible to discover or invent a single or universal method of teaching languages which would help all learners accomplish the complex task of second/foreign language learning successfully. It was then that the earlier observed but unexplained variability in learners' differing achievements and varying levels of language learning success was related to a number of individual traits, thinking processes, and patterns of behaviour. In fact, the learner-specific, or idiosyncratic, approaches which learners adopt to obtain and process new information are closely connected with how they regulate their own interaction with incoming knowledge and new meanings, how they relate the new information to their already existing and hierarchically organized cognitive structures, how they generalize and store the newly acquired items in long-term memory, and how they retrieve the entities and monitor their later use (Wenden 1991; Drożdżał-Szelest 1997; Chamot et al. 1999; Williams, Burden 2004; Brown 2007). Thus, it was observed that different learners' individual approaches to language learning produced differing, more and less successful, outcomes.

It must be added that the development of cognitive science in the 1960s and 1970s and a growing interest amongst linguists and psychologists particularly in the cognitive operations, strategies, techniques, or tactics that people tend to activate when they think, learn, and solve problems triggered, as Wenden explains, the investigation of "how learners approach the task of learning a second language" (1987a, p. 4) in and beyond the language classroom. Cognitive psychologists' claim that learners should not be treated as passive recipients of knowledge but as individuals who are actively involved in the learning process highlighted the role of learner mental processes and initiated research into the learner's cognitive processing and varied strategies which learners actively employed in language learning (O'Malley, Chamot 1990; Wenden 1991; Williams, Burden 2004). Subsequently, the question of what makes a 'good', or successful, and later autonomous, independent, self-reliant, or self-directed language learner capable of planning, organizing, managing, controlling, and evaluating, or self-regulating his/her own learning processes appeared in the SLA literature.

In fact, researchers are still seeking to answer the question of what it is that makes 'good' language learners successful and, in effect, what we can

learn from these distinguished individuals. Why do some language learners achieve more than other students? What individual learner characteristics, thought processes, and behaviours may influence efficient language learning? What role can individual differences – that is, gender, aptitude, cognitive/learning styles, personality traits, motivation types or orientations, personal beliefs and attitudes, cultural background, nationality/ethnicity, academic and career orientation, strategy preferences and patterns of strategy use in particular learning and communication situations, as well as the learner's language learning purpose, metacognition, degree of awareness and self-awareness – play in effective second/foreign language learning? These are just a few of a number of essential questions which still seem relevant today (Griffiths 2008, pp. 1-2; cf. Oxford 1990, 2002, 2011). In the following section the author will attempt to explore the issue in greater detail and present what experts already know about those who succeed.

## 'Good Language Learner' characteristics: an overview of the research

As Rubin (1987) notes, studies of the features and strategies of the 'Good Language Learner' (GLL) started with Aaron Carton's 1966 research on learners' variability in the "ability to make valid, rational, and reasonable inferences" (p. 19). As a result of his investigation, Carton (1971) arrived at the conclusion that language learning could not be discussed only in terms of skills, since it resembles "complex intellectual processes" and "becomes a matter for a kind of problem-solving" in which "the entire breadth of the student's experience and knowledge may be brought to bear on the processing of language" (p. 57). Moreover, as Rubin (1987, p. 19) adds, Carton noticed that learners' abilities to draw proper inferences differed depending on their individual tolerance of risk. Thus, it has become clear that individuals differ in the ways they approach and accomplish the task of language learning.

In 1971 Joan Rubin began her own research into the 'Good Language Learner' issue. She wanted to identify those traits and behaviours of successful learners which could be thought of as contributing to their ultimate success. Rubin (1987) hopefully assumed that, "once identified, such strategies could be made available to less successful learners" (p. 20). In consequence, most of the early research on learning strategies in SLA concentrated on attempts to identify, describe, and categorize strategies utilized by more and less competent learners with a view to determining which behaviours and strategies seemed effective and ineffective in particular learning situations and circumstances, and which, therefore, could be taught to less successful students. Thus, equipped with this knowledge, strategy researchers also sought to construct efficient schemes of learning strategy instruction intended

for less able language learners, and learners of other school subjects as well. Rubin's results, presented in her seminal paper in 1975, covered the following factors which characterized self-defined 'good' language learners: (1) psychological traits (i.e. risk-taking, tolerance of ambiguity and vagueness, willingness to appear foolish), (2) communication strategies (i.e. circumlocution and gestures), (3) social strategies (i.e. looking for possibilities to use the target language), and (4) cognitive strategies (i.e. guessing/inferencing, practising, attending to form by analyzing, categorizing, synthesizing, and monitoring) (Rubin 1987, p. 20).

It must be added that Rubin's initial generalizations concerning the features and behaviours of 'good' learners were intuitive in nature and based on teacher experience and observation in particular. The researcher defined those who succeed in language learning as willing and accurate guessers who look for opportunities to communicate with other users of the target language and who learn from communication; moreover, they tend to be uninhibited about their own mistakes. In addition to this, according to her description successful learners focus on both structure and meaning, look for patterns in language, take advantage of opportunities for practice, and monitor their own speech and that of others (Rubin 1975, pp. 45-48). Last but not least, the expert also noticed that 'good' learners' selection and application of learning strategies depends on the nature of the learning task in hand, their proficiency level and age, contexts of learning, general learning styles, and personality (cf. Drożdżał-Szelest 1997).

Rubin and Thompson (1982) modified this list and stated that 'Good Language Learners':

1. find their own way, taking charge of their learning
2. organize information about language
3. are creative, developing a 'feel' for the language by experimenting with its grammar and words
4. make their own opportunities for practice in using the language inside and outside the classroom
5. learn to live with uncertainty by not getting flustered and by continuing to talk or listen without understanding every word
6. use mnemonics and other memory strategies to recall what has been learned
7. make errors work for them and not against them
8. use linguistic knowledge, including knowledge of their first language, in learning a second language
9. use contextual cues to help them in comprehension
10. learn to make intelligent guesses
11. learn chunks of language as wholes and formalized routines to help them perform 'beyond their competence'

12. learn certain tricks that help to keep conversations going
  13. learn certain production strategies to fill in gaps in their own competence
  14. learn different styles of speech and writing and learn to vary their language according to the formality of the situation.
- (cited in Brown 1994, pp.191-192)

In fact, earlier, Stern (1975) had proposed his original and speculative, ten strategies, or "features that mark out good language learning" (p. 311), which still needed confirmation and partly overlapped with those listed by Rubin. He included the following GLL action plans:

1. A personal learning style or positive learning strategies; 2. An active approach to the learning task; 3. A tolerant and outgoing approach to the target language and empathy with its speakers; 4. Technical know-how about how to tackle a language; 5. Strategies of experimentation and planning with the object of developing the new language into an ordered system and of revising this system progressively; 6. Constantly searching for meaning; 7. Willingness to practise; 8. Willingness to use the language in real communication; 9. Self-monitoring and critical sensitivity to language use; 10. Developing the target language more and more as a separate reference system, and learning to think in it.

However, his strategies known as: planning strategy, active strategy, emphatic strategy, formal strategy, experimental strategy, semantic strategy, practice strategy, communication strategy, monitoring strategy, and internalization strategy seemed to reflect a set of learner attitudes rather than relate directly to problem-solving used by the learner (cf. McDonough 1995, pp. 5-6; Drożdżał-Szelest 1997, p. 13). Thus, Stern (1983, pp. 411-412) later modified his original list and proposed four sets of strategies the employment of which was determined by learner factors such as the individual's age, maturity, education, and cultural background:

- an active planning strategy, or the ability to set goals and objectives, and actively participate in all stages and development sequences of the language learning process;
- an 'academic' (explicit) learning strategy, which expressed itself in the learner's willingness to study and practise; attend to, analyze, and revise the language as a formal system; use practice and memory strategies, and monitor one's own performance;
- a social learning strategy that activated communication strategies and in this way helped learners to seek contacts with other users of the target language and participate in authentic language use; and

- an affective strategy, which was associated with the learner's personality traits and entailed the ability to face and effectively deal with emotional and motivational obstacles involved in the process of second/foreign language learning.

Stern's initial list was used by Naiman et al. (1978, 1996, pp. 30-33) who conducted an empirical project based on interviews with adult L2 learners and identified a set of five major strategies of 'Good Language Learners', essential in successful language learning:

- active task approach (i.e. active involvement in the task of language learning);
- realization of language as a system (i.e. development and use of this type of awareness);
- realization of language as a means of communication and interaction (i.e. used to exchange messages and behave in accordance with the socio-cultural norms of the target language community; moreover, a 'good' learner might appreciate fluency more than accuracy, particularly at the early stages of language learning; he/she might seek opportunities for the development of communicative skills, and search for clarification of socio-cultural meanings; thus, he/she might manifest critical sensitivity to L2 use);
- management of affective demands (i.e. realization that the process of language learning might be affectively difficult and abilities to cope with such difficulties);
- monitoring of L2 performance (i.e. active revision of L2 system, monitor use, testing out inferences, making necessary adjustments, or asking proficient users of the L2).

Since then many other researchers have investigated the GLL issue, enriching the body of knowledge about those who know how to approach the language learning task effectively and who succeed in doing so as a result. For example, as Omaggio's 1978 study showed, 'good' or successful language learners are familiar with their learning styles and preferences, and actively approach their learning tasks; they are also ready and willing to take risks. Moreover, 'good' learners guess well, watch the meanings of words and sentences and their structural patterns, treat the target language as a separate system, attempt to think in it already at the outset, and approach the new language with tolerance and outgoingness (cited in Stevick 1989, p. 19). In a similar vein, Holec's (1987) studies indicated that "language learning refers to the active involvement of an individual in a variety of activities" (p. 146), which can lead him/her to competence in the target language. Defining the role of the learner in the language learning process, Holec (1987, p. 147) completed the picture of the 'Good Language Learner' with his brief remarks: "... good learners are learners who are capable of assuming the role of manager

of their learning. They know how to make decisions involved. In other words, they know how to learn." Thus, these descriptions expose and underscore the role of the learner's good study skills, efficient self-instruction, self-reliance, responsibility, and self-regulation.

More recent research has also identified similar learner traits and effective learning habits. For example, O'Malley, Chamot, and Kupper (1989) found that, doing listening tasks, the more successful learners in their study "monitored their comprehension by *asking themselves if what they were hearing made sense*, (...) related new information to their own *prior knowledge*, (...) made *inferences* about possible meanings" of new words, and transferred "their prior academic knowledge in Spanish to the requirements of the English-language classroom"; in fact, they used learning strategies "typical of good readers in native English-speaking contexts" (Chamot et al. 1999, p. 165). In addition, research on second language reading processes (e.g. Barnett 1988; Cohen, Cavalcanti 1990, cited in Chamot et al. 1999, p. 166) showed that successful or good L2 readers were able to monitor their comprehension, knew how to enhance its effectiveness, and efficiently exploited that knowledge in practice.

Ellis and Sinclair (1989, pp. 6-7), despite observing significant influence from varied learner individual differences, ventured to make several generalizations about effective, or successful, language learners. They did so in the form of seven broad categories of characteristics and strategies that could serve as the basis for designing learner training courses for second or foreign language learners. In their practical manual entitled *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*, the experts stress that successful learners are self-aware; thus, they understand themselves as language learners, know and understand their own attitudes, feelings and emotions. They are also inquisitive and tolerant; they want to find out more about the target language in order to become more effective learners. They are self-critical; they self-assess systematically, and regularly monitor their own progress. Moreover, they are realistic learners who know that learning a language involves hard work based on setting long-term goals as well as realistic, short-term and manageable aims. They are also willing to experiment with new learning strategies to find the ones that suit them most and work best. In fact, they are actively involved in the process of learning and take risks. Finally, they are well organized and can effectively manage both their study time and language learning materials.

Furthermore, in 1989 and later in 1990 Oxford described 'Good Language Learners' in terms of their strategic behaviours, dividing the learning strategies used by those who succeed into six groups. Thus, the researcher claims that 'good' learners apply a range of metacognitive strategies to manage and coordinate their own learning processes, and

control their cognition; for example, they actively look for learning and practice opportunities, pay attention to what they learn, overview and link new material with what they already know, find about language learning, set goals, plan, organize, monitor their progress, and self-evaluate. They also resort to affective strategies; for instance, they regulate their emotions and motivations and reduce language learning anxiety through the use of music, laughter, deep breathing, progressive relaxation or meditation; they also apply self-encouragement strategies by making positive statements or using self-talk; they take risks wisely, listen to their bodies, write language learning diaries, share feelings with others, and self-reward. Moreover, successful learners use social strategies to intensify contacts and learn with others; they ask questions for clarification, verification, or correction; they cooperate with peers and proficient users of the target language, and develop cultural awareness as well as understanding of others' thoughts and feelings. They also activate memory strategies to organize, remember, and store new information through grouping, rhyming, semantic mapping, associating/elaborating, using keywords, physical movement/sensation or imagery, and apply these strategies to retrieve the information. They also utilize the strategy of structured reviewing to enhance the results of their learning. Furthermore, successful learners manipulate an L2 directly through cognitive strategies which facilitate comprehension and production; for instance, they repeat, practise formally with sounds and writing systems, practise naturalistically, use formulas and patterns, get the idea quickly, reason deductively, analyze contrastively, transfer information, summarize, take notes and highlight. Finally, they apply compensatory or communication strategies to overcome their own linguistic limitations and cope with gaps in L2 knowledge; thus, they guess meanings intelligently using different cues, use synonyms, and employ other communication tricks like selecting the topic, coining words, using a circumlocution, switching to L1, getting help, using mime or gesture (cf. Oxford 1989, 1990, 2001, 2002).

Yet another attempt at clarifying the nature of strategic behaviours of 'Good Language Learners' can be presented in terms of Cohen's (1991) searching-for-meaning orientation. Cohen describes successful learners as good observers who are open to input, even if it is too complex and difficult at a given moment. In their search for meaning, they tend to rely on their own knowledge of the world, and of the stated or discussed topic; thus, they not only possess extended topic-related knowledge, but also know how to appropriately activate and use it when needed. Moreover, they utilize their knowledge of the interlocutor, his/her voice qualities, manner of speaking and body language; this, in turn, enables them to use anticipation strategies and envisage the nature of the contextualized discourse, anticipating utterances that can potentially appear in a given

context. In addition, efficient learners pay attention to the information carried by the speaker's use of word stress and relate current speech to the preceding parts of discourse. In fact, they constantly search for linguistic encounters, new language experiences, and access to the input of L2 primary data (Cohen 1991, pp. 111-112; cf. Drożdżał-Szelest 1997, p. 18; Dakowska 2001, p. 178).

Discussing indicators of language learning success, characteristics, skills, strategies and behaviours of learners who appear to be the most effective at mastering a foreign language and succeed in developing sufficient communicative competence, Komorowska (2005) begins by stating that, first of all, 'good' L2 learners possess a good knowledge and command of their own mother tongue; thus, rich vocabulary, grammatical accuracy, and fluency in their L1 seem to guarantee L2 learning success. The expert notices that learners who succeed may be described as more socially and interactionally competent, ready to engage in social contacts and communication, and initiate and maintain conversations. She also stresses that those inclinations are evident first in the L1 and they are later transferred to L2 behaviour. The expert adds that effective learners are not afraid of making mistakes, failing to achieve their goals or appearing foolish, and so, irrespective of their current L2 knowledge and stage of skills development, they actively try to communicate, and appreciate most the effectiveness of their attempts. Further, successful learners learn through action; they actively take advantage of what they already know in the L2, do not feel apprehensive when unable to comprehend and/or express everything they want to; they guess, resort to drawings, gestures, synonyms, or circumlocutions if they lack adequate vocabulary and simplify if they lack grammar structures. If they fail, such learners do not feel discouraged; on the contrary, they try again and in this way create and increase opportunities to practise more, and make more rapid progress. Thus, they know how to cope in difficult situations (see also Komorowska 1978).

Komorowska also emphasizes that such learners tend to be more self-reliant, independent, and inclined to behave autonomously. They do not confine themselves to classroom learning alone, but search for extra contacts with the target language by reading, watching films, or practising self-talk in the L2. They are able to and often find their own ways to organize the learning process, and invent personally meaningful techniques for studying, remembering, and revising new material. What is especially crucial is that 'good' learners are ready and willing to invest their time, effort, and ingeniousness, and do this even without prompting from the teacher. Thus, successful learners tend to be strongly and intrinsically motivated to learn. Their motivation does not need to be stimulated by and typically does not originate from external sources, and in fact it often constitutes a mixture of integrative and instrumental influenc-

es; not only are they interested in the target language and its culture, but they are also aware of the notable effects of its good command. Additionally, such learners develop positive attitudes toward the target language and its native speakers, and perceive the L2 and its culture as worth the cost of extra learning effort. Getting to know the language, 'good' or successful learners develop metacognitive knowledge, get to know themselves better, learn about and become better able to select the most personally beneficial learning methods and techniques, suited to varied learning situations (Komorowska 2005, pp. 99-101). Last but not least, these students know how to organize their learning, and are systematic and self-reliant doing both teacher assigned and self-initiated homework (Komorowska 1978, p. 137).

All the above presented attempts at specifying those features and behaviours that distinguish successful second/foreign language learners from unsuccessful or less competent ones could, in fact, be reduced to several major aspects of the issue. To begin with, 'Good Language Learners' (GLLs) can be described as aware of language as a system as well as a means of communication and interaction; this may explain why they tend to be concerned about not only language forms, but also functional practice. In addition to this, GLLs tend to build their awareness of the language learning process and actively approach their learning tasks; therefore, they willingly seek and identify opportunities for further exploration and use of the target language. What is more, they actively use their prior language knowledge and knowledge of the world in order to learn and communicate effectively. What appears particularly important for second/foreign language learning success is the fact that 'good' language learners activate and utilize learning strategies of varied types in order to cope with different language learning challenges and tasks. In fact, as research shows, they can use their strategies flexibly and apply them skillfully, depending on the requirements of a specific language learning task as well as the learner's own personal needs and preferences. They also know how to transfer useful strategies to other learning contexts and tasks. Thus, they know how to manage their language learning process competently, and efficiently deal with affective demands of the process by applying suitable affective strategies (cf. Ellis 2008). It must also be added that highly successful learners, as Siek-Piskozub (1997) proves, apply strategies consciously and deliberately and, as Dakowska (2001) shows, they are eager to utilize feedback and seem most accurate in using it to work on and correct their own mistakes and errors. Last but not least, as the expert adds, 'good' learners are willing to cooperate with their teachers and respect the teacher's advice; they also seem to intuitively select the most effective ways to learn. Thus, as Holec (1987) rightly states, they know how to learn.

It seems worth noting that in 1993 Dickinson (pp. 330-331) identified similar features and presented them as his five characteristics related to the

concept of 'autonomous' language learners, claiming that:

1. they understand what is being taught, i.e. they have sufficient understanding of language learning to understand the purpose of pedagogical choices;
2. they are able to formulate their own learning objectives;
3. they are able to make use of and select appropriate learning strategies;
4. they are able to monitor their use of these strategies;
5. they are able to self-assess, or monitor their own learning.

Thus, language learners identified in the literature as 'good' or 'successful' can easily become autonomous. As Komorowska (2005) emphasizes, autonomy, or the ability to carry out tasks in new contexts and do this independently, unconventionally, flexibly, and in response to the type and requirements of a specific task, means the ability to work on one's own (i.e. without supervision), transfer new skills to new circumstances, and abandon the routine of well-learned, mechanical patterns of behaviour. However, as she rightly notices, among all age groups it is adult learners who are most likely to develop autonomy in learning, since they generally know their language needs, can determine their goals and objectives, and, typically, have the experience of working independently and taking responsibility for fixed-term completion of the assigned tasks. The expert also adds that teenagers, who need to develop autonomy most due to its positive motivational impact, are still commonly unprepared to learn independently at school, though some autonomous behaviours can be encouraged and observed already in young learners, even in pre-school children (cf. Chamot et al. 1999). In fact, as many researchers emphasize, proper attitudes and motivation to learn, the knowledge of and the ability to effectively organize and manage one's own learning, an awareness and appropriate use of individual learning strategies of different types, as well as self-discipline, effective study skills and systematicity seem to be especially vital factors that condition success in language learning and characterize successful language learners.

Finally, it also needs to be added that less competent or less successful learners are frequently believed to be those whose strategy repertoires are underdeveloped; however, as research shows, those who fail to succeed in language learning often employ learning strategies as well. Moreover, as Vann and Abraham's (1990) study proves, they often utilize their strategies actively. Nevertheless, as Abraham and Vann's (1987) research confirms, less efficient learners tend to activate different strategy patterns. The researchers explain that in their repertoires of learning strategies such learners do not seem to possess well-developed and appropriately directed higher-order metacognitive, or self-regula-

tory, strategies which allow for adequate manipulation of other types of strategies, in response to the nature of a specific task at hand (Vann and Abraham 1990, p. 191). High achievers, on the other hand, are more skillful at assessing learning activities, determining their demands, and identifying task-related objectives. Moreover, they are better at identifying their own language learning problems and, consequently, tend to select more suitable strategies for completing their tasks and overcoming learning obstacles. In fact, researchers often report that successful learners utilize varied metacognitive strategies, do this actively and appropriately, and skillfully transfer efficient strategies to other learning tasks. Also, experts frequently emphasize that self-direction or self-regulation, which can be seen as a feature of independent, self-reliant, or autonomous learners, requires well-developed abilities to use metacognitive skills and strategies (cf. O'Malley, Chamot 1990; Wenden 1998; Cohen 1998, 2010; Chamot et al. 1999; Chamot 2004; Leaver et al. 2005; Dornyei 2005; Cohen, Macaro 2007; Griffiths 2008b; Anderson 2008; Cotterall 2008; Oxford 2011).

## Conclusion

In this article (Part I.), the author presented a number of research studies devoted to the features, strategies, and behaviours of those who manage to succeed in the task of learning a second/foreign language, also known as the 'Good Language

Learner' issue. The studies referred to in the article have been conducted over a few decades. So far descriptive studies in particular have shown that both high and low achievers tend to employ learning strategies for language study. However, 'good' language learners seem to differ from their less competent peers in a more adequate choice and a more skillful and flexible application of strategies for language learning and use. Moreover, GLLs appear to utilize more varied strategy types of both direct and indirect nature, and do this more frequently. They activate a range of memory, cognitive, compensation, socio-affective as well as higher-order metacognitive strategies necessary for personal proactive involvement in controlling different aspects of language learning. In this way, they self-manage, or self-regulate, their own learning. All in all, as Dornyei (2005) concludes, 'good' language learners excel in their learning since they tend to be creative, use individualized or personalized learning strategies, participate in the learning process consciously, and proactively enhance the effectiveness of their learning.

In the following article, the author will explore in greater detail selected issues related to 'good' language learners, especially their individual characteristics, behaviours, and employment of strategies for language learning and use. She will also present vital pedagogical implications of the research findings for language teaching and learning.

## References:

1. Abraham R., Vann R. (1987), Strategies of two language learners: a case study. In: A. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 85-102.
2. Anderson N. J. (2008), Metacognition and good language learners. In: Griffiths C. (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 99-109.
3. Brown H. D. (1994), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Prentice Hall Regents.
4. Brown H. D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> ed. Pearson Education, Longman, White Plains, NY.
5. Carton A. (1971), Inferencing: a process in using and learning language. In: P. Pimsleur, T. Quinn (Eds.). *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
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=DRT-GVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf](http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRT-GVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf) (14 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. Cohen A. D. (1991), Strategies in second language learning: insights from research. In: Philipson R., Kellerman E., Selinker L., Sharwood Smith M., Swain M. (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 107-119.
9. Cohen, A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York.
10. Cohen A. D., Macaro E. (Eds.) (2007), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford.
11. Cohen A. D. (2010), Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In: N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. (2<sup>nd</sup> ed.). Hodder Education, London, pp. 161-178.
12. Cotterall S. (2008), Autonomy and good language learners. In: Griffiths C. (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 110-120.
13. Cottrell S. (2001), *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. Houndmills, New York.

14. Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. 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.
17. Dąbrowska M. (2011), Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć. In: H. Komorowska (Ed.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Podręcznik akademicki. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, pp. 78-103.
18. Dickinson L. (1993), Aspects of autonomous learning. *ELT Journal* 47, pp. 330-336.
19. Dornyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
20. Drożdżał-Szelest K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. MOTIVEX, Poznań.
21. Ellis G., Sinclair, B. (1989), *Learning to Learn English: A course in Learner Training*. Cambridge University Press, Cambridge.
22. Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
23. Griffiths C. (Ed.) (2008), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
24. Griffiths C. (2008a), Age and good language learners. In: Griffiths C. (Ed.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 35-48.
25. Griffiths C. (2008b), Strategies and good language learners. In: Griffiths C. (Ed.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 83-98.
26. Holec H. (1987), The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. L. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 145-157.
27. Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
28. Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
29. Leaver B. L., Ehrman M., Shekhtman B. (2005), *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
30. McDonough S. H. (1995), *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Edward Arnold, London.
31. Naiman N., Frohlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978, 1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters, The Ontario Institute For Studies in Education.
32. O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.
33. O'Malley J. M., Chamot A. U., Kupper L. (1989), Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), pp. 418-437.
34. Oxford R. L. (1989), Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), pp. 235-247.
35. Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
36. Oxford R. L. (2001), Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, Boston, MA, pp. 359-366.
37. 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.
38. Oxford R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Longman, Pearson Education, Harlow.
39. Rubin J. (1975), What 'the good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 41-51.
40. 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.
41. Rubin J., Thompson I. (1982), *How to Be a More Successful Language Learner*. Heinle & Heinle, Boston.
42. Siek-Piskozub T. (1997), Rola świadomości w procesie przyswajania języka: wyniki badań nad strategiami uczenia się języków obcych. In: Grucza F., Dakowska M. (Eds.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12-14 stycznia 1996 r.* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, pp. 133-141.
43. Stern H. H. (1975), What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31(2), pp. 304-318.
44. Stern H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

45. Stern H. H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
46. Stevick E.W. (1989), *Success with Foreign Languages*. Prentice Hall, New York / London.
47. Vann R. J., Abraham R. G. (1990), Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), pp. 177-198.
48. Wenden A. L. (1987a), Conceptual Background and Utility. In: Wenden A. L. and Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 3-13.
49. Wenden, A. L. (1987b). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In Wenden A. L. and Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 103-117.
50. Wenden A. L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Cambridge.
51. Wenden A. L. (1998), Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19(4), pp. 515-537.
52. Williams M. and Burden R. L. (2004), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.



## WPŁYW UPRAWIANIA JEŹDZIECTWA NA JAKOŚĆ ŻYCIA W OPINII CZŁONKÓW POLSKIEGO ZWIĄZKU HODOWCÓW KONI ARABSKICH

### THE INFLUENCE OF RIDING UPON THE QUALITY OF LIFE IN THE OPINION OF MEMBERS OF THE POLISH ARABIAN HORSE BREEDERS ASSOCIATION

Krystyna Chmiel<sup>1(A,B,D,E,F)</sup>, Tomasz Derewiecki<sup>2,3(C,G)</sup>

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<sup>2</sup>Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu

<sup>3</sup>Zakład Rehabilitacji i Fizjoterapii Katedry Rehabilitacji, Fizjoterapii i Balneoterapii,  
Wydział Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Lublinie

Chmiel K., Derewiecki T. (2016), *Wpływ uprawiania jeździectwa na jakość życia w opinii członków Polskiego Związku Hodowców Koni Arabskich*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 55-59.

#### 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.** Więź łącząca człowieka z koniem zawsze miała specyficzny charakter, często przeradzając się w pasję, kształtującą jakość życia użytkownika koni. Z samej definicji jakości życia wynika, że zależy ona od możliwości podejmowania działań, które są dla jednostki ważne. Szczególną rolę muszą odgrywać różne formy kontaktu z końmi w życiu osób, które zawodowo lub z zamiłowania zajmują się ich hodowlą.

**Cel pracy.** Prezentowana praca ma na celu ukazanie, czym dla hodowców koni arabskich jest czynne uprawianie jeździectwa bądź inne formy kontaktu z koniem i jak kształtuje to jakość ich życia. Jako szczególnie reprezentatywna próba wybrane zostały konie arabskie, od dawna otaczane wyjątkową czcią przez polskich użytkowników.

**Materiał i metoda.** Materiał badawczy pracy stanowią członkowie Polskiego Związku Hodowców Koni Arabskich, jako metodę badań zastosowano sondaż diagnostyczny, a jako technikę badawczą – ankietę.

**Wyniki i wnioski.** Wyniki badań ankietowych potwierdziły założoną hipotezę roboczą. Znacząca większość respondentów uznała wpływ jeździectwa na ich jakość życia za pozytywny, tylko 5 osób (8,77%) było niezdecydowanych, a odpowiedzi negatywnych nie odnotowano. Większość badanych członków PZHKA jeździ konno, gdyż sprawia im to przyjemność.

**Słowa kluczowe:** konie, jeździectwo, hodowcy, jakość życia

#### Summary

**Introduction.** The bond between man and horse has always had a unique character, often turning into passion and shaping the quality of life of horse users. By definition, the quality of life denotes taking measures that are important to the individual. A special role to play in the lives of people who are involved in breeding horses as professionals or amateurs take various forms of contact.

**Aim.** The purpose of the present paper is to show the kind of influence exerted by practicing horse riding upon their breeders and owners. The tested group was formed from the members of Polish Arabian Horse Breeders Association, because Arabian horses are especially highly esteemed by the Polish users.

**Methods.** A diagnostic survey was used as a research method in the form of a survey questionnaire.

**Results and conclusions.** The results of the survey confirmed the established working hypothesis. The vast majority of respondents considered the impact of riding on their quality of life as positive, only 5 patients (8.77%) were undecided, and there were no negative responses. Most of the surveyed members of the Association ride a horse, because they enjoy it.

**Keywords:** horses, riding, breeders, quality of life

Tabele: 7

Ryciny: 0

Literatura: 22

Otrzymano: 17.02.2016

Zaakceptowano: 02.05.2016

**Adres korespondencyjny:** Krystyna Chmiel, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 105, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: arabiansaneta@hoga.pl, tel.: 83 344 99 02

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Krystyna Chmiel, Tomasz Derewiecki

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/>).

*Konie to nie hobby, konie to styl życia!*

## Wstęp

Człowiek pozostawał pod urokiem konia, odkąd go udomowił. Koń wcześniej zyskał opinię zwierzęcia „szlachetnego i użytecznego” (Morris 1997) i nigdy nie był traktowany na równi z innymi zwierzętami gospodarskimi ani jako zwykły środek transportu, sprzęt wojskowy czy sportowy (Dzięciołowski 2010, Jakobsze 2011). Także i dziś, kiedy utracił już znaczenie gospodarcze i militarne, chyba żaden gatunek zwierząt nie jest tak wysoko ceniony. Hodowcy i użytkownicy koni - niezależnie od tego, czy własnych, czy tych, z którymi pracowali - od wieków tworzyli specyficzną kastę „rasowych koniarzy”, dla których praca z końmi była pasją życiową, służbą bądź sposobem na życie (Łęczycka, Pawelec-Zawadzka 2007, Pawelec-Zawadzka, Wintersteen 2013, Trela 2008).

Od dawna znana też była terapeutyczna rola konia. Już w starożytności Hipokrates i Galen podkreślali zalety jazdy konnej jako wszechstronnej gimnastyki, pozytywnie wpływającej na zdrowie i kondycję. W czasach nowożytnych pojawiło się pojęcie „hipoterapia”, definiowana jako „ogół zabiegów terapeutycznych, do których wykorzystuje się konia”. Hipoterapia stanowi jedną z form rehabilitacji wieloprofilowej. Uniwersalność metody polega na jednoczesnym oddziaływaniu ruchowym, sensorycznym, psychicznym i społecznym (Gasińska 2009). Rola konia w hipoterapii jest nie do zastąpienia przez jakikolwiek przyrząd wytworzony przez człowieka, koń z powodzeniem pełni funkcję naturalnego psychoterapeuty, dopomagającego w zwalczaniu stresu i przywracaniu równowagi psychicznej. Współcześnie, lawinowy rozwój cywilizacyjny przyniósł niepożądane skutki uboczne - powstanie nowych problemów zdrowotnych, znanych jako „choroby cywilizacji”, na które świetną odtrutką okazał się koń, jako ogniwo łączące człowieka z naturą (Chrapla 2009, Raczkowska 2009). Stwierdzono, że jeźdźcy, czy to sportowi, czy rekreacyjni, często dożywają w dobrej formie późnego wieku (Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii...2007, Piróg-Komorowska 2013, Terapeutyczna Jazda Konna II 2004).

Szeroko rozpowszechnione obecnie pojęcie „jakości życia” było już na różne sposoby definiowane przez wielu autorów. Mnogość tych definicji wynika najprawdopodobniej z faktu, że jakość życia jest pojęciem interdyscyplinarnym, którym zajmują się badacze z zakresu medycyny, psychologii, socjologii oraz ekonomii społecznej. Jedną z pierwszych definicji, sformułowaną w 1972 r., mówiła, że na jakość życia składają się satysfakcja z życia i poczucie szczęścia. Jednak większość ekspertów zajmujących się badaniami jakości życia wskazała, że konieczne jest uwzględnienie wskaźnika ważności poszczególnych sfer życia dla osoby badanej. Dlatego pra-

wie wszystkie definicje zawierają w sobie element satysfakcji ze spełnionych marzeń, możliwości samorealizacji w dziedzinach, które są dla jednostki ważne (Ferrans 1992, Michalos 2007, Papuć 2011, Trzebińska, Łuszczynska 2002). Taką dziedziną niewątpliwie jest jazda konna i zróżnicowane formy kontaktu z koniem, toteż dla osób, dla których stanowią one pasję życiową, mogą wywierać silny wpływ na jakość ich życia.

## Cel pracy

Autorzy przyjęli hipotezę roboczą, zgodnie z którą czynne uprawianie jeździectwa lub innych form pracy z koniem wywiera pozytywny wpływ na jakość życia, szczególnie osób zajmujących się zawodowo lub z zamiłowania hodowlą koni. Za wyjątkowych pasjonatów w tym zakresie uważane było od dawna środowisko hodowców i użytkowników koni arabskich, gdyż zarówno w badaniach naukowych (Chmiel 1990), jak w obserwacjach praktyków (Schiele 1972, Tomczak-Wrona, Sobieszak 2009), konie tej rasy wykazywały odrębne właściwości fizjologiczne, psychiczne i użytkowe od pozostałych ras, a ich miłośnicy byli nimi szczególnie zafascynowani. „...są konie i araby. Przebywanie z arabem to coś więcej, to magia” (Tomczak-Wrona, Sobieszak 2009). Wpłynęło to na objęcie badaniami właśnie środowiska „arabiarzy”.

## Materiał i metody

Materiałem badawczym pracy była grupa 57 członków Polskiego Związku Hodowców Koni Arabskich (w tym 30 kobiet i 27 mężczyzn), poddanych badaniu ankietowemu podczas XVIII Walnego Zjazdu tego związku, mającego miejsce 22-23.03.2014. na terenie SK Janów Podlaski. Podzielono ich na grupy wiekowe: 18-30 lat, 31-54 lata i 55 lub więcej lat. Metryczka ankiety zawierała również pytania o wykształcenie (podstawowe, zawodowe, średnie bądź wyższe) i miejsce zamieszkania badanych (wieś, miasto do 20 tys. mieszkańców, 20-50 tys., 50-100 lub powyżej 100 tys. mieszkańców).

Metodą badań, jaką zastosowano, był sondaż diagnostyczny, a techniką badawczą – ankietą. Autorski kwestionariusz ankiety, zawierający 7 pytań o kafeterii zamkniętej lub półotwartej, jak również metryczkę złożoną z 4 pytań o kafeterii zamkniętej, był rozdawany uczestnikom zjazdu, a nieobecnym rozesłany drogą mailową.

## Wyniki i wnioski

Pytanie 1 ankiety podawało do wyboru 4 definicje jakości życia (Michalos 2007, Papuć 2011, Trzebińska, Łuszczynska 2002). Ankietowani mieli zaznaczyć te, z którymi się zgadzają. Istniała możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, toteż udzielono ich 103 (tabela 1).

**Tabela 1.** Definicje jakości życia wybrane przez respondentów

| Definicja                                                                                                                                                                                  | Liczba odp. | %     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| 1. Zakres, w jakim nasze nadzieje i marzenia pokrywają się z rzeczywistością                                                                                                               | 32          | 31,07 |
| 2. Dobrostan, którego wyznacznikiem jest satysfakcja z tych dziedzin życia, które są dla jednostki ważne                                                                                   | 29          | 28,16 |
| 3. Spostrzeganie przez osobę własnej sytuacji życiowej w kontekście uwarunkowań kulturowych, systemu wartości oraz w związku ze swoimi celami, normami i zainteresowaniami (definicja WHO) | 25          | 24,27 |
| 4. Stopień satysfakcji z ludzkiej egzystencji                                                                                                                                              | 17          | 16,50 |

A zatem większość ankietowanych utożsamiała jakość życia ze stopniem spełnienia swoich marzeń. Konie były tym, co fascynowało ich przyszłych hodowców i użytkowników od dziecka, a realizując swe marzenia, czuli się szczęśliwi i spełnieni (Dzięciołowski 2010, Pawelec-Zawadzka, Wintersteen 2013).

W odpowiedzi na pytanie 2 ankietowani mieli określić formy swojego kontaktu z koniem (jazda konna lub inne). Do wyboru było 5 możliwości, przy czym możliwe było wybranie więcej niż jednego wariantu, toteż udzielono 67 odpowiedzi (tab. 2).

**Tabela 2.** Formy kontaktu respondentów z koniem (jazda konna lub inne)

| Wariant                                                                                                                      | Liczba odp. | %     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| 1. Jeżdżę lub powożę rekreacyjnie                                                                                            | 34          | 50,75 |
| 2. Inna forma kontaktu z koniem (praca jako instruktor jazdy konnej, sędziowanie, organizowanie imprez, fotografowanie koni) | 16          | 23,88 |
| 3. Nie jeżdżę, lecz hoduję konie                                                                                             | 9           | 13,43 |
| 4. Uprawiam sport jeździecki wyczynowo                                                                                       | 7           | 10,45 |
| 5. Nie jeżdżę, lecz pracuję z końmi                                                                                          | 1           | 1,48  |

Wynika stąd, że większość hodowców koni arabskich czynnie użytkuje je w rekreacji lub sporcie, czasem uprawiając kilka form kontaktu z tymi zwierzętami.

Pytanie 3 brzmiało „Od jak dawna jeździ Pan(-i) konno lub ma kontakt z koniem?” Możliwe były 4 warianty odpowiedzi (tab. 3).

**Tabela 3.** Długość stażu jeździeckiego respondentów

| Wariant              | Liczba odp. | %     |
|----------------------|-------------|-------|
| 1. Więcej niż 10 lat | 40          | 70,18 |
| 2. 5-10 lat          | 9           | 15,79 |
| 3. 1-5 lat           | 6           | 10,53 |
| 4. Od mniej niż roku | 2           | 3,50  |

Z odpowiedzi w tym punkcie ankiety wynika, że uczestnicy zjazdu w dużej większości (70,18%), byli doświadczonymi jeźdźcami, uprawiającymi tę dys-

cyplinę sportu dłużej niż przez 10 lat (rekordzista podał, że spędził ponad 60 lat w siodle). Świadczy to, że dla prawdziwych koniarzy dosiadanie swoich wierzchowców jest pasją na całe życie (Pawelec-Zawadzka, Wintersteen 2013, Trela 2008). Koresponduje to z odpowiedziami na 2 pytanie metryczki, z których wynika, że większość respondentów to osoby przynajmniej w średnim wieku. Potwierdza to doniesienia z literatury, zgodnie z którymi jazda konna konserwuje i przedłuża życie (Piróg-Komrowska 2013).

Na pytanie 4, dotyczące fachowego wykształcenia respondentów, można było odpowiedzieć tylko „Tak” lub „Nie” (tab. 4).

**Tabela 4.** Procent respondentów posiadających wykształcenie związane z jeździectwem lub hodowlą koni

| Wariant | Liczba odpowiedzi | %     |
|---------|-------------------|-------|
| Tak     | 30                | 52,63 |
| Nie     | 27                | 47,37 |

Widać stąd, że wśród badanych członków PZHKA udział „zawodowców” i „amatorów” układał się mniej więcej w proporcji „pół na pół”. W hodowli koni bowiem praktyka znaczy nieraz więcej niż dyplom wyższej uczelni.

Pytanie 5 brzmiało: „Co daje Panu (-i) uprawianie jeździectwa lub kontakt z koniem?” Można było zaznaczyć więcej niż jeden wariant odpowiedzi, toteż łącznie padło ich 170. Wariantów do wyboru było 6 (tab. 5).

**Tabela 5.** Korzyści z uprawiania jeździectwa lub kontaktu z koniem według opinii respondentów

| Wariant                                               | Liczba odp. | %     |
|-------------------------------------------------------|-------------|-------|
| 1. Przyjemność                                        | 52          | 30,07 |
| 2. Satysfakcja z kontaktu z inteligentnym zwierzęciem | 43          | 25,29 |
| 3. Poprawa kondycji fizycznej                         | 36          | 21,18 |
| 4. Większa możliwość kontaktu z naturą                | 28          | 16,47 |
| 5. Dowartościowanie się                               | 11          | 6,47  |
| 6. Nie wiem                                           | -           | -     |

Warto zauważyć, że trzy pierwsze warianty odpowiedzi uzyskały zbliżone wartości, natomiast żaden ankietowany nie udzielił odpowiedzi „nie wiem”. Wynika stąd, że członkowie PZHKA uprawiają jeździectwo głównie dla przyjemności, satysfakcji płynącej z kontaktu z inteligentnym zwierzęciem i poprawy kondycji fizycznej, i mają na ten temat wyrobione poglądy. Odpowiedzi te korespondowały z wynikami wielu badań naukowych, zgodnie z którymi różne formy aktywności fizycznej stanowią najlepsze lekarstwo na choroby cywilizacji (Bielski 1994, Bielski 1996, Drygas 1997), a spośród nich jazda konna wykazuje najbardziej wszechstronne działanie, gdyż wszystkie mięśnie jeźdźcy zmuszone są do ruchu we wszystkich kierunkach (Chrapla 2009).

W pytaniu 6 postawiono przed ankietowanymi problem, z jakim często muszą mierzyć się osoby, które swoje życie podporządkowały swojej pasji. Zapytano ich: „Czym byłaby dla Pana(-i) konieczność rezygnacji z uprawiania jeździectwa?”, co zawsze może się zdarzyć, z przyczyn np. zdrowotnych lub osobistych. Ankietowani mogli wybrać między 3 wariantami odpowiedzi (tab. 6).

**Tabela 6.** Czym byłaby dla respondentów konieczność rezygnacji z uprawiania jeździectwa

| Wariant                                                      | Liczba odp. | %     |
|--------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| 1. Przykrą koniecznością, z którą musiał(-a)bym się pogodzić | 41          | 71,93 |
| 2. Tragedią życiową                                          | 13          | 22,81 |
| 3. Obojętne                                                  | 3           | 5,26  |

Łatwo zauważyć, że członkowie PZHKA poddani badaniom wykazali „zdroworozsądkowy” stosunek do uprawianej przez siebie dyscypliny. Duża większość (71,93%) respondentów stwierdziła, że pogodziłaby się z tą przykrą koniecznością, choć 22,81% uznałoby to za swoją tragedię życiową. Z drugiej strony jedynie trzy osoby miałyby do takiej ewentualności stosunek obojętny.

Ostatnie, siódme pytanie miało charakter podsumowujący całość, gdyż respondenci poproszeni zostali o wypowiedź, czy uważają wpływ uprawiania jeździectwa na jakość swego życia za pozytywny, negatywny, czy jest to im obojętne. (tab. 7).

**Tabela 7.** Wpływ uprawiania jeździectwa na jakość życia w opinii respondentów

| Wariant   | Liczba odp. | %     |
|-----------|-------------|-------|
| Pozytywny | 52          | 91,23 |
| Nie wiem  | 5           | 8,77  |
| Negatywny | -           | -     |

## Wyniki i wnioski

1. Wśród respondentów niewielką większość (52,63%) stanowiły kobiety.
2. Najwięcej ankietowanych znalazło się w przedziale wiekowym 31-54 lata (45,61%), nieco mniej miało powyżej 55 lat (33,34%), a najmniej - od 18 do 30 lat.
3. Znaczna większość respondentów (80,70%) legitymowało się wykształceniem wyższym.
4. Najwięcej respondentów mieszkało na wsi (45,61%), a miasta o 50-100 tys. lub powyżej 100 tys. mieszkańców zamieszkiwało równo po 22,81%.
5. Największa liczba uczestników ankiety jeździ konno dla przyjemności (30,07%) i czyni to od ponad 10 lat (70,18%).
6. Przeważająca większość (91,23%) ankietowanych członków PZHKA uznała wpływ uprawiania jeździectwa na jakość swojego życia za pozytywny, co potwierdziło założoną hipotezę roboczą.

## Literatura:

1. Bielski J. (1994), *Wpływ wzmożonej aktywności ruchowej na rozwój i profilaktykę chorób cywilizacyjnych*, W: *Styl życia a zdrowie*. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, PTP, Olsztyn.
2. Bielski J. (1996), *Życie jest ruchem*. Poradnik dla nauczycieli wychowania fizycznego. Agencja Promo-Lider, Warszawa.
3. Chmiel K. (1990), *Ocena współzależności zrównoważenia nerwowego i dzielności wyścigowej koni czystej krwi arabskiej*. Rozprawa habilitacyjna. Wydawnictwo AR, Lublin.
4. Chrapla E. (2009), *Hipoterapia - powrót do natury*. [www.fundacja.hipoterapia.pl/pokaz/arttykuł/121/0](http://www.fundacja.hipoterapia.pl/pokaz/arttykuł/121/0) (data dostępu: 19.01.2016).
5. Drygas W. (1997), *Wysiłek fizyczny - panaceum, mit czy katastrofa?* Med. Sportowa, 1, 137.
6. Dzieciołowski P. (2010), *Mistrzowie Polski*. Akademia Jeździecka, Warszawa.
7. Ferrans C., Powers M. (1992), *Psychometric assessment of the Quality of Life Index*. Nursing and Health; 15, s. 29-38.
8. Gasińska M. (2009), *Hipoterapia inaczej*. Fizjoterapia Polska, 3, s. 275-276.
9. Jakobsze M. (2011), *Znalazłam sposób na życie*. Koń Polski; 12(331); 30-33.
10. Łęczycka U., Pawelec-Zawadzka I. (2007), *Araby w życiu Andrzeja Grzybowskiego*. Araby, 2(6), 52-57.
11. Michalos A.C. (2007), *Essays on the Quality of Life*. Springers-Verlag, GmbH.
12. Morris D. (1997), *Dlaczego koń rzy?* Książka i Wiedza, Warszawa.
13. Papuc E. (2011), *Jakość życia i sposoby jej ujmowania*. Curr. Prob. Psychiatrii, 12(2), s. 141-145.
14. Pawelec-Zawadzka I., Wintersteen J. (2013), *Pasja życia*. Araby Magazine, 2(6), s. 46-54.
15. Piróg-Komorowska A. (2013), *Ostatnia prosta w siodle*. Koń Polski, 1 (344), s. 76-79.
16. *Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie*. (2007), Praca zbiorowa pod red. Anny Strumińskiej. PWRiL, Warszawa.
17. Raczkowska A. (2009), *Koń - wspaniaty terapeuta*. Koń Polski, 7 (302), s. 4-5.
18. Schiele E. (1972), *Arabiens Pferde Allahs liebste Kinder*. BLV Muenchen, Bern, Wien.
19. *Terapeutyczna Jazda Konna II. Strategie rehabilitacji* (2004). Praca zbiorowa pod red. Barbary Teichman Engel. Fundacja Hipoterapia – Na Rzecz Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych, Kraków.

20. Tomczak-Wrona B., Sobieszak A. (2009), *Wysłuchaj się w swojego konia*. *Araby*, 2(14), s. 52-57.
21. Trela M. (2008), *Dyrektor*. *Araby*, 4(12), s. 12-15.
22. Trzebińska E., Łuszczyńska A. (2002), *Psychologia jakości życia*, W: Z. Jurkowlanec (red.), *Psychologia Jakości Życia*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa, s. 5-8.

## CZYNNIKI WARUNKUJĄCE MOTYWY I BARIERY AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ STUDENTÓW KIERUNKU WYCHOWANIE FIZYCZNE

### FACTORS CONDITIONING THE MOTIVES AND OBSTACLES TO PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION

Joanna Baj-Korpak<sup>1(A,D,E,F)</sup>, Filip Korpak<sup>2(A,B,F)</sup>, Adam Szepełuk<sup>1(C)</sup>, Grzegorz Sudoł<sup>3(A,B)</sup>

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<sup>2</sup>Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej

<sup>3</sup>Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

Baj-Korpak J., Korpak F., Szepełuk A., Sudoł G. (2016), *Czynniki warunkujące motyw i bariery aktywności fizycznej studentów kierunku wychowanie fizyczne*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 60-72.

#### 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

Młodzież akademicka narażona jest na działanie szeregu często negatywnych czynników związanych z tokiem studiów. Celem badań było określenie poziomu aktywności fizycznej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego. Podjęto również próbę wskazania czynników motywujących respondentów do aktywnego wypoczynku oraz barier utrudniających im uczestnictwo w szeroko pojętej kulturze fizycznej. Sondażem objęto 392 studentów kierunku wychowanie fizyczne – białskiej i krakowskiej AWF. Stwierdzono, że respondenci w większości prezentują wysoki poziom aktywności fizycznej. Podejmując różne formy aktywności fizycznej kierują się głównie aspektem zdrowotnym, zaś jako główną przeszkodę utrudniającą im podejmowanie aktywności fizycznej wymieniają ograniczenia czasowe wynikające z toku studiów.

**Słowa kluczowe:** aktywność fizyczna, motyw, bariery, studenci, IPAQ

#### Summary

Students are often prone to a number of harmful practices connected with studying. The aim of the research was to determine the level of physical activity among future teachers of physical education. Also, an attempt to point the factors motivating students to spend time actively and barriers to taking part in a broadly defined physical culture was made. 392 students at the Departments of Physical Education in Biala Podlaska and Cracow Academies were examined. It was proved that the examined showed a high level of physical activity. They admit that health is the main reason behind taking up various forms of physical activities and that the main barrier is the lack of time resulting from studying.

**Keywords:** physical activity, motivation, obstacles, students, IPAQ

Tabele: 1

Ryciny: 13

Literatura: 41

Otrzymano: 07.03.2016

Zaakceptowano: 30.05.2016

#### Wstęp

Aktywność fizyczna, jako nierozzerwalny element kultury fizycznej, wydaje się być niezwykle cenna społecznie. Podejmowana systematycznie wpływa na higienę życia, a przez to na utrzymanie lub poprawę stanu zdrowia (Garbaciak i in. 2008).

Liczne dobrodziejstwa współczesnej cywilizacji wpływają (pośrednio lub bezpośrednio) na tryb życia ludzi – często minimalizują aktywność fizyczną, tym samym powodując negatywne skutki (Biernat i in. 2007). Niewystarczający poziom aktywności fizycznej prowadzi nie tylko do zaburzeń rozwoju fizycznego człowieka już w początkowych etapach ontogenezy - skutkuje obniżeniem wydolności fizycznej w późniejszych latach życia. Ponadto zmniejsza zdolności adaptacyjne ludzi do zmienia-

jących się warunków życia. Już w XVI wieku twierdzono, że „*ruch jest w stanie zastąpić prawie każdy lek, ale wszystkie leki razem wzięte nie zastąpią ruchu*”. Stąd współcześnie powszechnie akceptowany jest pogląd o istotnej roli i pozytywnym wpływie aktywności fizycznej na stan zdrowia człowieka. Ruch jest niezwykle ważną „bronią” w walce z chorobami cywilizacyjnymi i siedzącym trybem życia (Sokołowski i in. 2008).

Nieustanny brak czasu wynikający z natłoku codziennych obowiązków sprawia, że zaniedbujemy się ruchowo. Wybieramy życie wygodne, pełne ułaćwień, tym samym pozbawione aktywności fizycznej. Nieustanny rozwój cywilizacyjny niesie ze sobą liczne, nieznane dotąd zagrożenia zdrowotne, związane z ujemnymi skutkami egzystowania w wysoko rozwiniętej cywilizacji (Mogiła-Lisowska 2010).

Adres korespondencyjny: Joanna Baj-Korpak, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, e-mail: baj\_asia@interia.pl, tel.: 83 344 99 00

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Joanna Baj-Korpak, Filip Korpak, Adam Szepełuk, Grzegorz Sudoł

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/>).

Wybór aktywnego fizycznie trybu życia łączy się ze świadomą decyzją o systematycznym podejmowaniu wysiłku fizycznego, czego skutkiem jest rezygnacja z siedzącego stylu życia (Adamczyk i in. 2012). Zmiana sposobu życia na aktywny ma niezwykle ważne znaczenie zwłaszcza dla dzieci i młodzieży – niesie ze sobą ogromne korzyści społeczne (Strong et al. 2005).

Współczesna młodzież coraz częściej wkracza w dorosłe życie z wyraźnie niską aktywnością fizyczną, często wręcz z wygasłą potrzebą ruchu. Obniżanie się poziomu uczestnictwa w zajęciach sportowo-rekreacyjnych zarysowuje się znacznie już pomiędzy młodzieżą szkolną (15-19 lat) a studentami (20-24 lata) (Lisicki 2007; GUS 2009; Piątkowska 2012). W celu wdrożenia skutecznych programów profilaktyki chorób niezakaźnych, decydenci potrzebują danych dotyczących poziomu aktywności fizycznej i trendów. Wyniki badań przeprowadzonych wśród dorosłych (15 lat i więcej) z 122 krajów oraz młodzieży (13-15 lat) z 105 krajów wskazują, że 31,1% badanych dorosłych osób jest niewystarczająco aktywna fizycznie (Hallal et al. 2012). Bezczynność wzrasta wraz z wiekiem, jest wyższa u kobiet niż u mężczyzn. Ponadto sedenteryjny tryb życia staje się domeną obywateli pochodzących krajów o wysokich dochodach. Znaczny odsetek młodzieży (80,3%) wykazuje dziennie mniej niż zalecane 60 minut aktywności fizycznej o intensywności umiarkowanej bądź wysokiej. Mimo iż wyniki badań prowadzonych wśród młodzieży wskazują na większą aktywność mężczyzn niż kobiet (Hallal et al. 2012, Ridgers et al. 2012), obserwuje się stopniowe obniżanie się poziomu aktywności fizycznej wraz z wiekiem (Wasilewska, Bergier 2015).

Wśród licznych badań nad aktywnością fizyczną różnych grup społecznych swoje miejsce zajmują studenci (Wang et al. 2005, Currie et al. 2012, Klarin et al. 2012, Rothon et al. 2012, Novak et al. 2016). Badania wśród polskiej młodzieży akademickiej prowadzili m.in. Sokołowski (2008), Kijo (2010), Biernat (2011), Baj-Korpak i in. (2014), Bergier i in. (2014), Niżnikowska i in. (2014), Stępień i in. (2015).

Duże znaczenie w podejmowaniu różnych form ruchu odgrywają wpływy środowisk, w których człowiek przebywa. Siła ich oddziaływania jest bardzo różna i zależy przede wszystkim od wieku oraz miejsca, jakie zajmują oni w swojej grupie społecznej (Prusik i in., 2009). U młodzieży spontaniczna aktywność fizyczna maleje – znaczenia nabiera rozsądek i motywacja. Każde podjęcie ruchu ma swoje uzasadnienie, a największą zachętą do tego coraz częściej stają się różnorodne trendy mody (Bytniewski, Huk-Wieliczuk 2005).

Udział młodzieży w różnych formach aktywności fizycznej bywa najczęściej wypadkową oddziaływania motywów uczestnictwa oraz barier ograniczających do nich dostęp i zasięg społeczny (Garbaciak i in. 2002). Mając powyższe stwierdzenie na uwadze w niniejszej pracy podjęto próbę wskazania czynników mobilizujących studentów do

wzmoczonej aktywności fizycznej oraz zmiennych utrudniających im aktywny sposób spędzania wolnego czasu.

## Materiał i metoda badań

Badaniem objęto 392 studentów, w tym 46,2% kobiet i 53,8% mężczyzn kierunku wychowanie fizyczne dwóch uczelni – Filii Akademii Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej (AWF Biała Podlaska) oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie (AWF Kraków). Dobór kierunku studiów był celowy z uwagi na specyfikę ilości zajęć ruchowych na tym kierunku studiów. Niemniej jednak młodzież studiująca narażona jest na działanie szeregu niekorzystnych czynników związanych z tokiem studiów. Rozłożone w ciągu całego dnia zajęcia sprzyjają m.in. nieregularnemu odżywianiu się, a wzmoczona praca umysłowa prowadzi do ograniczenia wolno-czasowej aktywności fizycznej.

Miejsce pochodzenia studentów to w 72,2% miasto i 27,8% środowisko wiejskie. Większość z nich charakteryzowała się wskaźnikiem Body Mass Index (BMI) w normie. Nadwagę stwierdzono u co dziesiątego badanego, niedowagę zaś zaobserwowano wśród 6,4% ankietowanych (tab. 1).

**Tabela 1.** Charakterystyka badanych studentów (N=392)

| Płeć                               |            |                |             |
|------------------------------------|------------|----------------|-------------|
| Kobieta                            |            | Mężczyzna      |             |
| 181 (46,2%)                        |            | 211 (53,8%)    |             |
| Uczelnia                           |            |                |             |
| AWF w Białej Podlaskiej            |            | AWF w Krakowie |             |
| 123 (31,4%)                        |            | 269 (68,6%)    |             |
| Kobieta                            | Mężczyzna  | Kobieta        | Mężczyzna   |
| 69 (56,1%)                         | 54 (43,9%) | 112 (41,6%)    | 157 (58,4%) |
| Miejsce zamieszkania - pochodzenie |            |                |             |
| Wieś                               |            | Miasto         |             |
| 109 (27,8%)                        |            | 283 (72,2%)    |             |
| Budowa ciała (BMI)*                |            |                |             |
| Niedowaga                          |            | W normie       | Nadwaga     |
| 25 (6,4%)                          |            | 325 (82,9%)    | 42 (10,7%)  |

\* przedziały BMI według (Szczeklik, 2010)

Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem dwóch narzędzi. Do określenia motywów i barier podejmowania aktywnych form wypoczynku wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, zaś do określenia poziomu aktywności fizycznej studentów posłużono się Międzynarodowym Kwestionariuszem Aktywności Fizycznej (IPAQ) – wersja krótka. W przypadku autorskiego narzędzia respondenci zostali poproszeni o dokonanie rangowania poszczególnych odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza najsilniejszy czynnik zaś 5 – najmniej istotny. Zgodnie z zasadami przyjętymi przez twórców kwestionariusza IPAQ (Craig et al. 2003), badania przeprowadzono w marcu (2014

r.). Warto podkreślić, że nie jest to okres wzmożonej aktywności fizycznej związanej z wakacjami, feriami, stąd mierzona aktywność fizyczna studentów może być określana jako aktywność nawykowa (Biernat 2011).

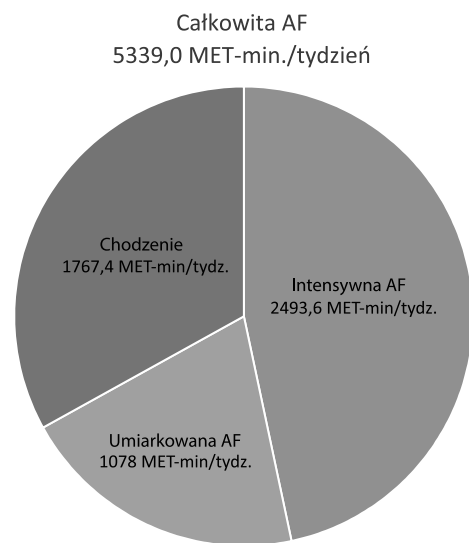
Wyniki badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu Statistica v. 7.1. Przedstawiono strukturę odpowiedzi na poszczególne pytania. W celu wykrycia zależności istotnych statystycznie dla cech mierzonych na skali porządkowej (1-5) zastosowano nieparametryczny test Kruskala Wallisa oraz U Manna-Whitneya. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności  $p=0,05$ .

### Wyniki badań

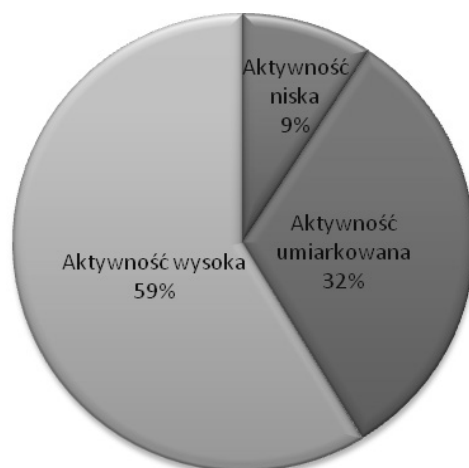
Próbując wskazać czynniki w najwyższym stopniu motywujące oraz utrudniające przyszłym specjalistom z zakresu kultury fizycznej podejmowanie aktywnych form wypoczynku postanowiono za punkt wyjścia przyjąć określenie poziomu aktywności fizycznej respondentów.

Za pomocą Międzynarodowego Kwestionariusza Aktywności Fizycznej oceniono całkowitą aktywność fizyczną na poziomie 5.339,0 MET-min./tydzień z uwzględnieniem wysiłków fizycznych o charakterze intensywnym, umiarkowanym oraz chodzenia. Poszczególne rodzaje aktywności fizycznej (AF) wyrażono w jednostkach MET-min./tydzień. Największy udział w całkowitej AF odegrały wysiłki o najwyższej intensywności, najmniejszy zaś – o intensywności umiarkowanej (Ryc. 1).

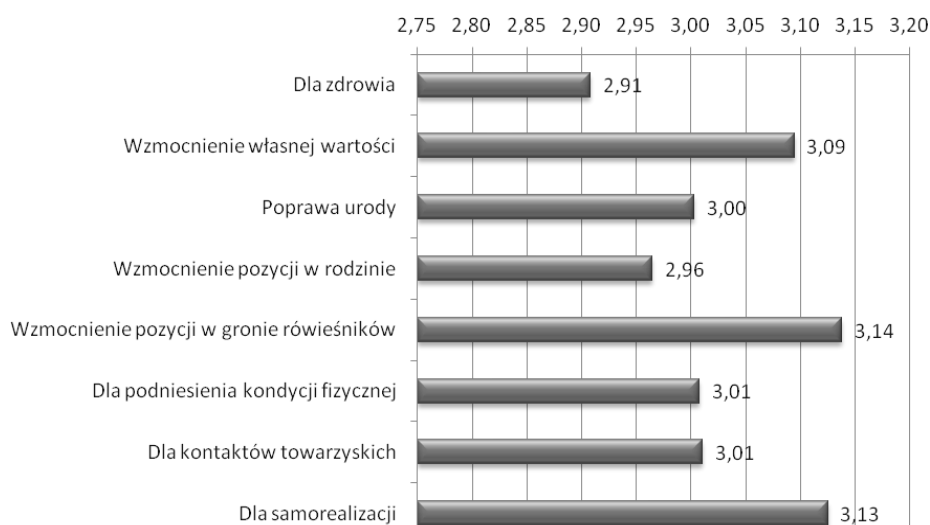
Na podstawie uzyskanych wyników badań studenci zostali sklasyfikowani ze względu na poziom ich aktywności fizycznej (Biernat, Stupnicki 2010). Badana grupa w większości charakteryzuje się wysokim poziomem aktywności fizycznej (59%) oraz umiarkowanym (32%), przy tylko 9% o aktywności niskiej (Ryc. 2).



Rycina 1. Całkowita aktywność fizyczna studentów i jej rodzaje

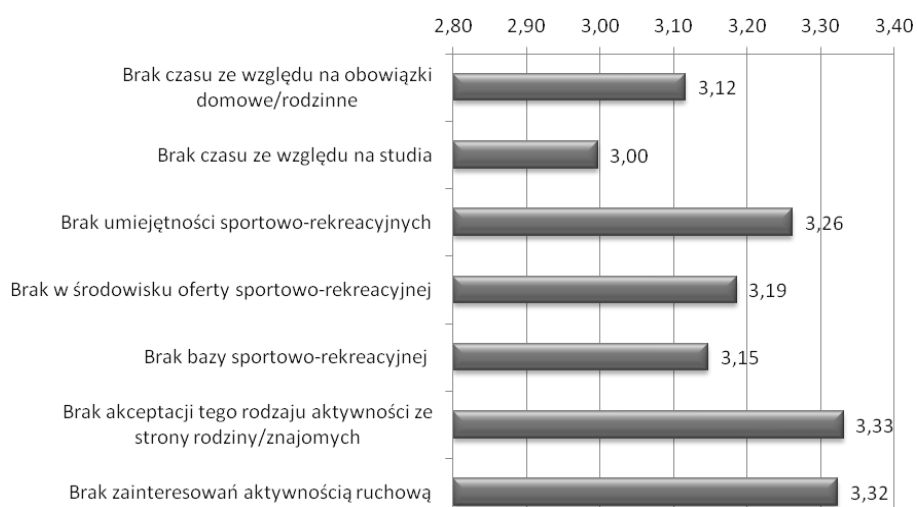


Rycina 2. Poziom aktywności fizycznej studentów (%)

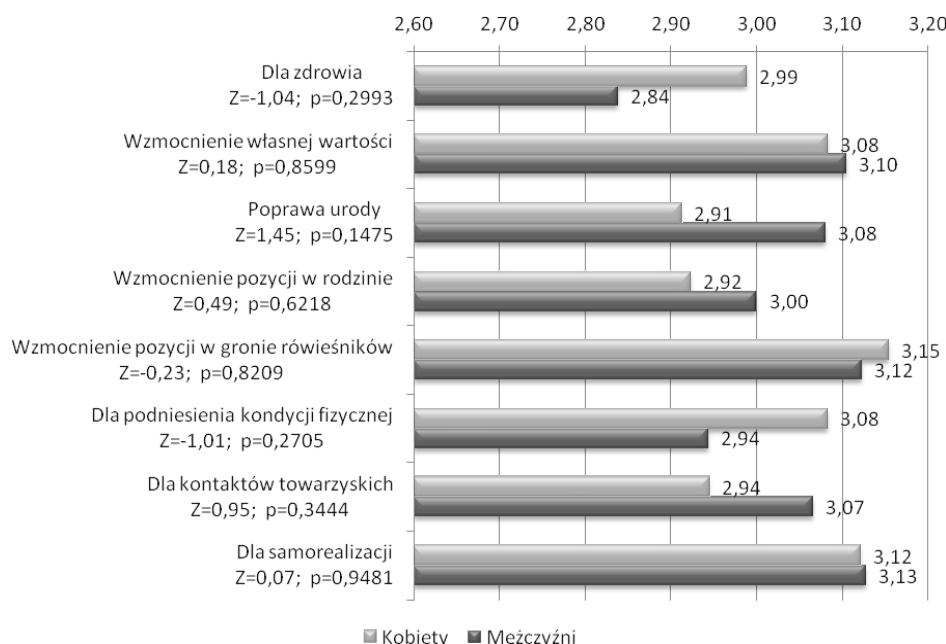


Rycina 3. Motywy skłaniające studentów do podejmowania aktywności fizycznej





**Rycina 4.** Bariery utrudniające studentom podejmowanie aktywności fizycznej



Z -wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne różnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 5.** Motywy skłaniające do podejmowania aktywności fizycznej z uwzględnieniem płci badanych studentów

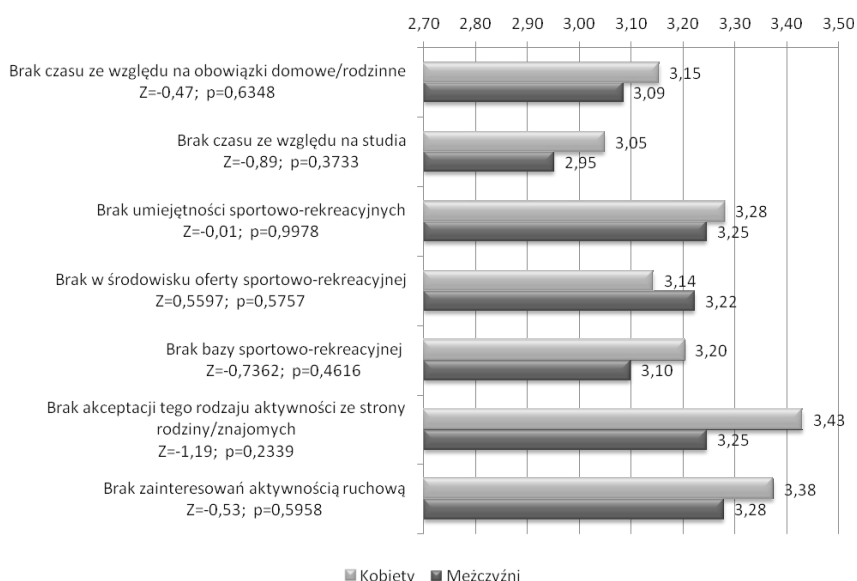
Analiza motywów skłaniających studentów do podejmowania aktywności fizycznej wyrażana w skali 1 do 5 pkt. nie wykazuje większego różnicowania, gdyż wypowiedzi zawarły się w zbliżonym przedziale tj. 2,91-3,14 pkt. Z obowiązku statystycznego należy wymienić, że najsilniejszym czynnikiem jest troska o zdrowie – 2,91 pkt, a najmniej ważnym wzmocnienie pozycji w gronie rówieśników -3,14 pkt (Ryc. 3).

Analiza barier utrudniających aktywność fizyczną studentom także nie wykazuje większego różnicowania, gdyż wypowiedzi zawarły się w przedziale 3,0-3,33 pkt. Z porządku statystycznego należy

wskazać, że najsilniejszą barierą był brak czasu - 3,0 pkt, a najmniej brak akceptacji ze strony rodziny/znajomych - 3,33 pkt. (Ryc. 4).

Wyniki testu U Manna-Whitneya nie wykazały istotnych różnicowań pomiędzy deklaracjami kobiet i mężczyzn w zakresie motywów skłaniających respondentów do podejmowania aktywności fizycznej (Ryc. 5). Stwierdzono, że wśród kobiet dominował motyw poprawy urody (3,08 pkt.), zaś wśród mężczyzn aspekt zdrowotny (2,84 pkt.).

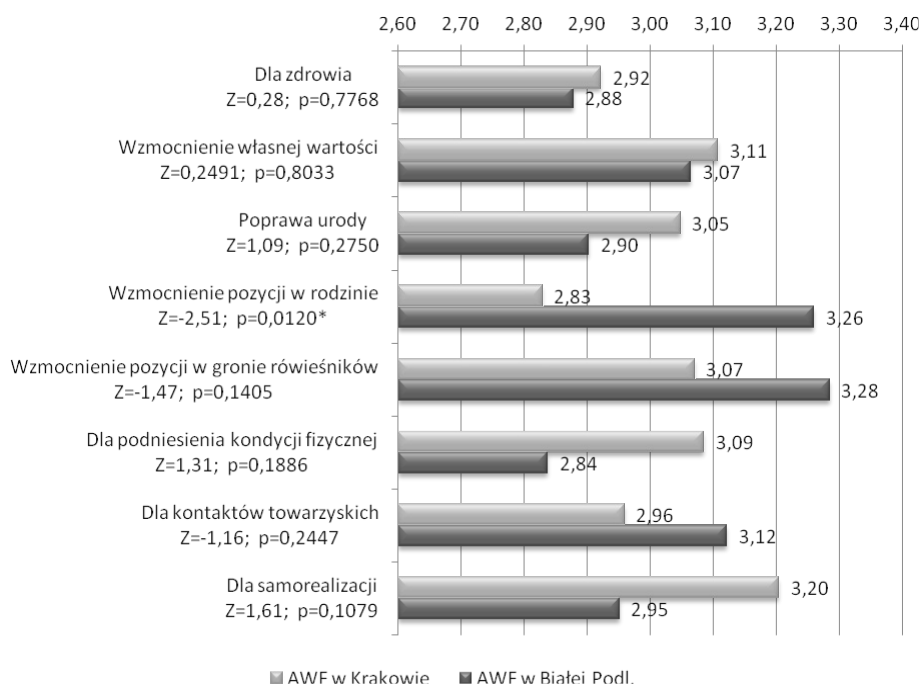
Płeć nie różnicuje istotnie statystycznie również barier utrudniających studentom podejmowanie aktywności fizycznej (Ryc. 6). Zarówno w opinii ko-



Z - wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne różnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 6.** Bariery utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej z uwzględnieniem płci



Z - wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne różnicowanie dla  $p < 0,05$

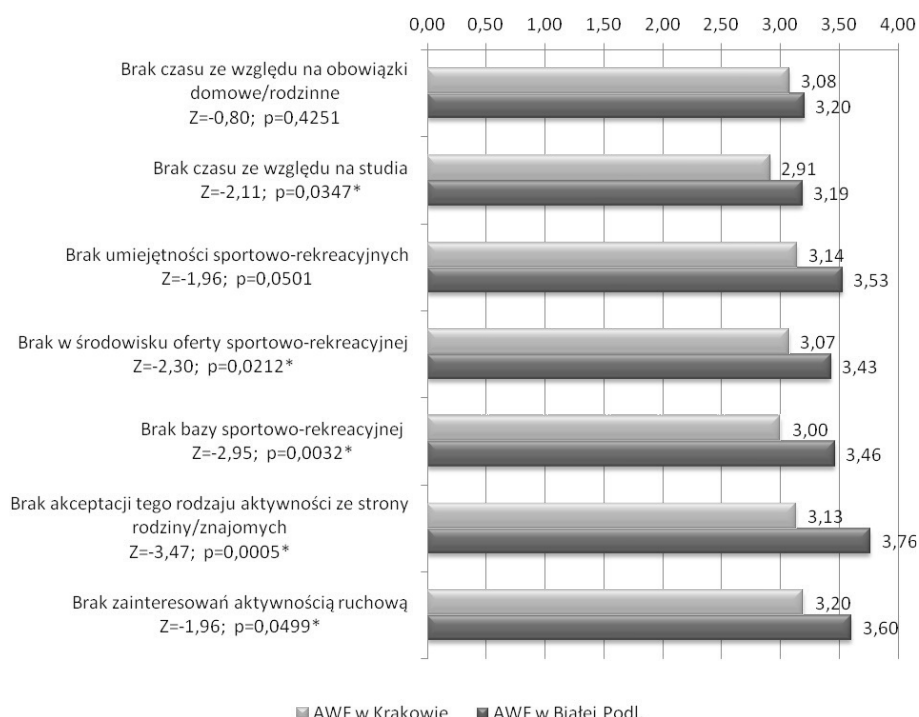
**Rycina 7.** Motywy skłaniające do podejmowania aktywności fizycznej z uwzględnieniem uczelni w której studiuje respondenci

biet, jak i mężczyzn najważniejszymi czynnikami są ograniczenia braku czasu wynikającego z faktu studiowania (odpowiednio 3,05 i 2,95 pkt)

Analizując motyw i bariery podejmowania aktywności fizycznej przez badaną młodzież pod uwagę wzięto również czynnik przynależności do danej grupy społecznej – uczelni, w której studiuje respondenci. Zarówno wśród badanych z uczel-

ni białskiej jak i krakowskiej rozkład procentowy względem płci nie był znacząco różny. W grupie studentów z Białej Podlaskiej większy odsetek stanowiły kobiety (56,1%), zaś w grupie studentów z Krakowa nieznacznie więcej było mężczyzn (58,4%) – tab. 1.

Za uwzględnieniem w analizie statystycznej powyższego czynnika przemawiał również fakt, iż



Z - wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne różnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 8.** Bariery utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej z uwzględnieniem uczelni w której studiuje respondenci

mimo, że badaną grupę stanowili studenci kierunku wychowanie fizyczne to miejsce studiowania, a przez to związana z danym środowiskiem moda na określoną formę aktywnego wypoczynku, infrastruktura i oferta sportowo-rekreacyjna, może mieć istotny wpływ na postrzeganie przez nich aktywności fizycznej.

Biorąc pod uwagę uczelnię, w której studiuje respondenci stwierdzono, że motywem znamiennie różnicującym deklaracje studentów jest wzmocnienie pozycji w rodzinie. Odpowiedź ta była głównym motywem deklarowanym przez młodzież z Krakowa (2,83 pkt.). W przypadku studentów białskiej uczelni motyw ten okazał się jednym z mniej istotnych – uplasował się aż na siódmym miejscu w hierarchii ważności (Ryc. 7). Respondenci studiujący w Białej Podlaskiej podejmując aktywność fizyczną w głównej mierze kierują się potrzebą podniesienia poziomu swojej kondycji fizycznej (2,84 pkt.).

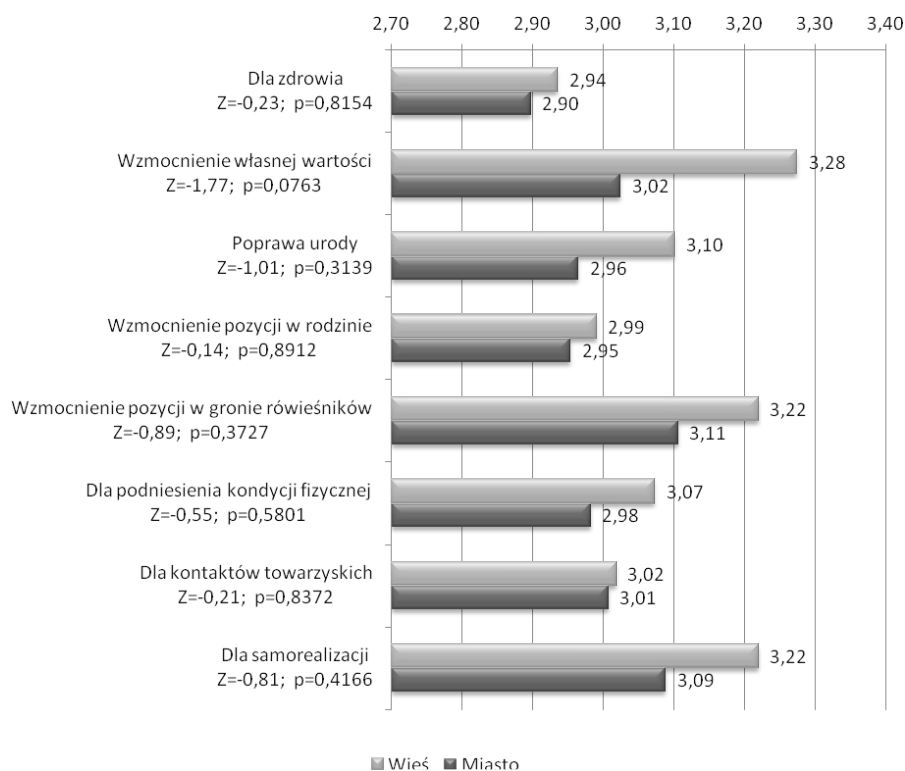
Kryterium przynależności do jednej z dwu społeczności akademickich różnicuje istotnie statystycznie deklaracje ankietowanych w zakresie barier podejmowania aktywności fizycznej. Znamienne różnicowanie zaobserwowano w obrębie braku czasu ze względu na studia, braku oferty sportowo-rekreacyjnej, braku bazy sportowo-rekreacyjnej, braku akceptacji danej formy aktywności fizycznej ze strony rodziny i znajomych oraz braku zainteresowań aktywnością ruchową. We wszystkich przypadkach silniejsze znaczenie mia-

ły deklaracje studentów AWF w Krakowie, które zawierały się w przedziale od 2,91 pkt do 3,20 pkt. (Ryc. 8).

Pochodzenie respondentów nie różnicuje istotnie statystycznie deklaracji w zakresie motywów podejmowania aktywności fizycznej. Zarówno w przypadku mieszkańców wsi, jak i mieszkańców miast głównym motywem skłaniającym ich do uczestnictwa w zajęciach ruchowych był aspekt zdrowotny - odpowiednio 2,94 pkt i 2,90 pkt. Najmniej istotnym motywem w opinii respondentów na stałe mieszkających na wsi było wzmocnienie własnej wartości (3,28 pkt.). Mieszkańcy miast jako najmniej ważny motyw wskazali wzmocnienie pozycji w grupie rówieśników (Ryc. 9).

Statystycznie istotnych różnicowań przy uwzględnieniu powyższego kryterium nie stwierdzono również w obrębie barier. Według studentów pochodzenia wiejskiego czynnikiem najbardziej utrudniającym im podejmowanie aktywności fizycznej były ograniczenia czasowe wynikające z faktu studiowania oraz brak odpowiedniej bazy sportowo-rekreacyjnej (rangowanie deklaracji na poziomie 3,02). Studenci mieszkający w miastach jako główną barierę wskazali także brak czasu ze względu na studia (Ryc. 10).

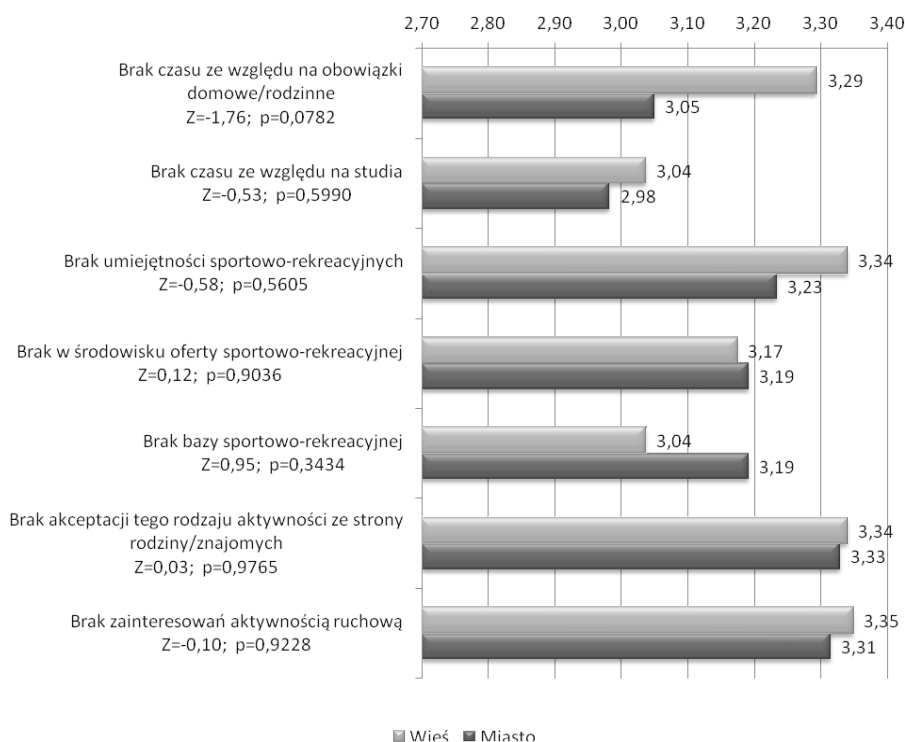
Kolejnym kryterium podziału badanej zbiorowości był wskaźnik wagowo-wzrostowy (BMI) obliczony dla poszczególnych badanych. Respondentów sklasyfikowano w trzech podstawowych przedziałach: niedowaga ( $< 18,49 \text{ kg/m}^2$ ), BMI w normie



Z - wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne zróżnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 9.** Motywy skłaniające do podejmowania aktywności fizycznej z uwzględnieniem pochodzenia studentów



Z - wartość testu U Manna-Whitneya

\*- istotne zróżnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 10.** Bariery utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej z uwzględnieniem pochodzenia studentów

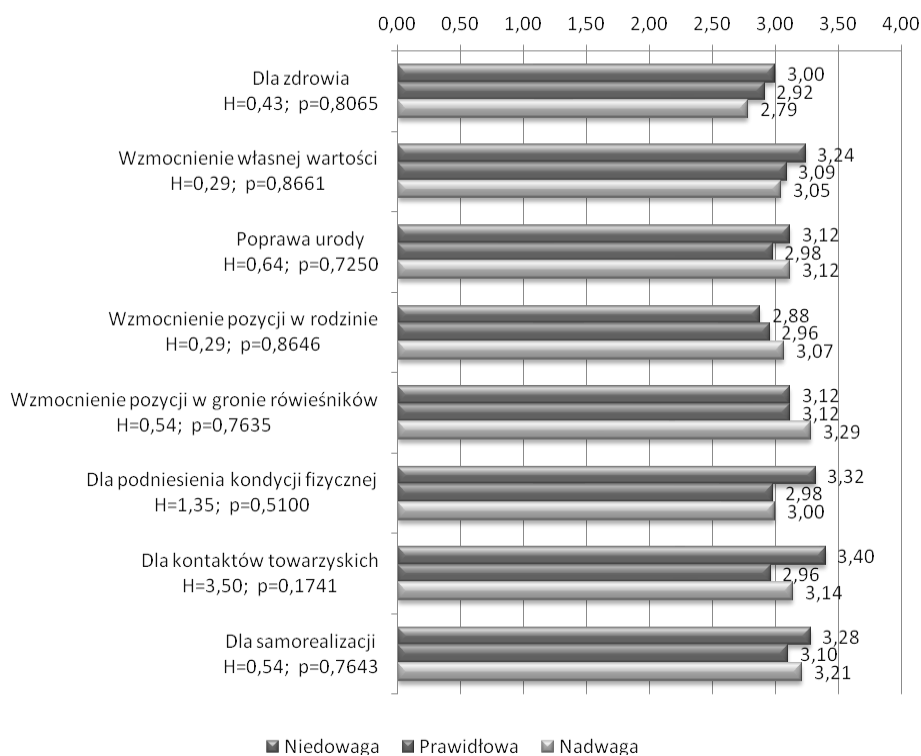
(18,5 kg/m<sup>2</sup> – 24,99 kg/m<sup>2</sup>), nadwaga (25,0 kg/m<sup>2</sup> ≥ ). Wyniki przeprowadzonego testu Kruskala-Wallisa nie wykazały istotnych statystycznie różnicowań w obrębie motywów podejmowania aktywności fizycznej przy uwzględnieniu wskaźnika należnego masy ciała. W grupie osób u których stwierdzono niedowagę dominował motyw wzmocnienia pozycji w rodzinie – 2,88 pkt. Wśród ankietowanych z BMI w normie oraz ankietowanych z BMI powyżej 25 kg/m<sup>2</sup> głównym czynnikiem zachęcającym do większej aktywności fizycznej była dbałość o zdrowie. Czynniki te osiągnęły wartość 2,92 pkt. i 2,79 pkt. (Ryc. 11).

Brak czasu ze względu na obowiązki domowe to jedyna bariera znamienne różnicująca deklaracje studentów, przy uwzględnieniu kryterium wielkości wskaźnika BMI. Czynniki ten okazał się najbardziej istotnym w opinii respondentów u których stwierdzono niedowagę i nadwagę. W przypadku osób z BMI w normie bariera ta okazała się mało istotna. Jako główne utrudnienie respondenci ci wykazali brak czasu ze względu na studia (Ryc. 12).

Zgodnie z metodologią IPAQ ([www.ipaq.ki.se](http://www.ipaq.ki.se)) wyznaczono trzy poziomy aktywności fizycznej, które następnie przyjęto jako kryterium kolejnej klasyfikacji badanej zbiorowości. Spośród motywów

skłaniających badaną młodzież do uczestnictwa w aktywności fizycznej istotne statystycznie różnicowanie wystąpiło jedynie w obrębie poprawy urody. Aspekt ten był najważniejszym motywem dla grupy osób prezentujących umiarkowany poziom aktywności fizycznej. Respondenci zakwalifikowani do wysokiego poziomu aktywności fizycznej w głównej mierze kierowali się potrzebą wzmocnienia pozycji w rodzinie. W przypadku osób o niskiej aktywności fizycznej najsilniejszym motywem jest wzmocnienie pozycji w grupie rówieśników (Ryc. 13).

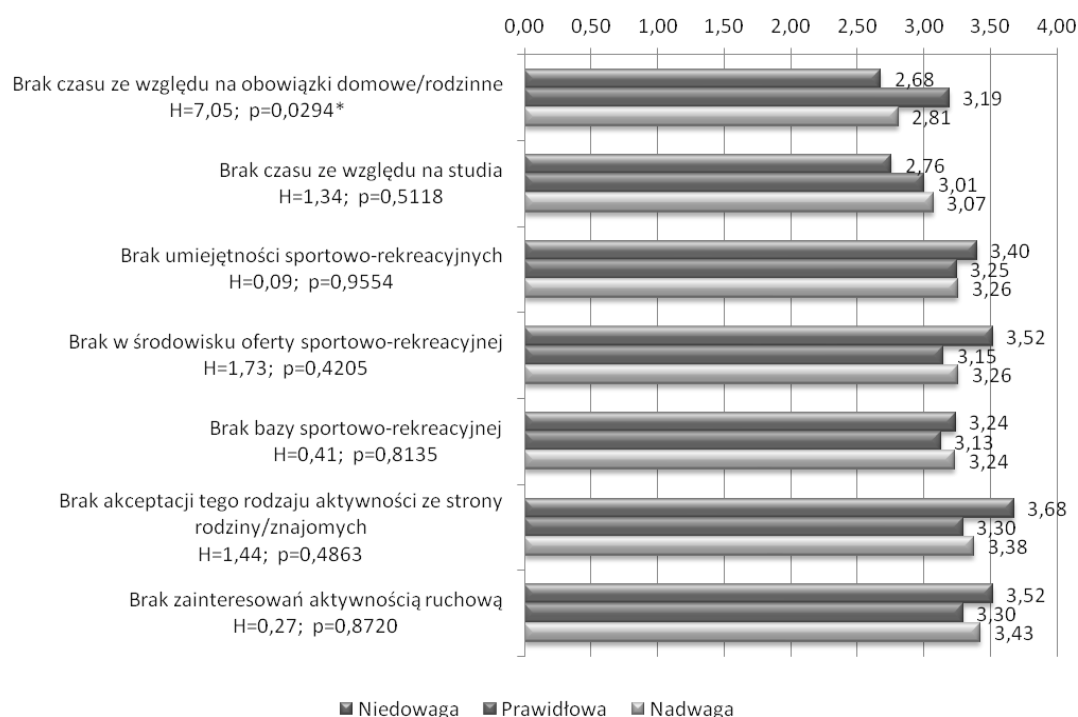
Poziom aktywności fizycznej (niska, umiarkowana, wysoka) nie różnicuje istotnie statystycznie deklaracji respondentów w zakresie towarzyszących barier. We wszystkich poziomach aktywności fizycznej najważniejszą przeszkodą utrudniającą im podejmowanie aktywności fizycznej był brak czasu wynikający z toku studiów. Najmniej znaczącą w opinii respondentów prezentujących najwyższy poziom aktywności fizycznej był brak zainteresowania aktywnością fizyczną. W grupie osób umiarkowanie aktywnych i niewystarczająco aktywnych czynnikiem najmniej ważnym był brak akceptacji tego rodzaju aktywności ze strony rodziny lub znajomych (Ryc. 14).



H - wartość testu Kruskala-Wallisa

\*- istotne różnicowanie dla  $p < 0,05$

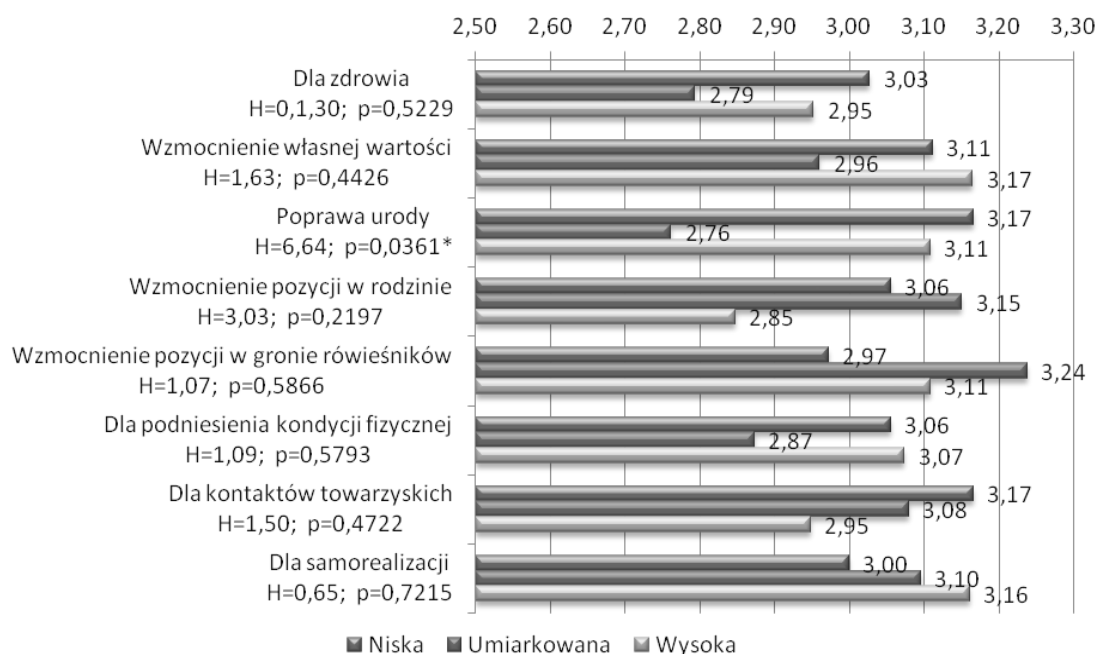
**Rycina 11.** Motywy skłaniające do podejmowania aktywności fizycznej z uwzględnieniem budowy ciała studentów (wskaźnik BMI)



H - wartość testu Kruskala-Wallis

\*- istotne zróżnicowanie dla  $p < 0,05$

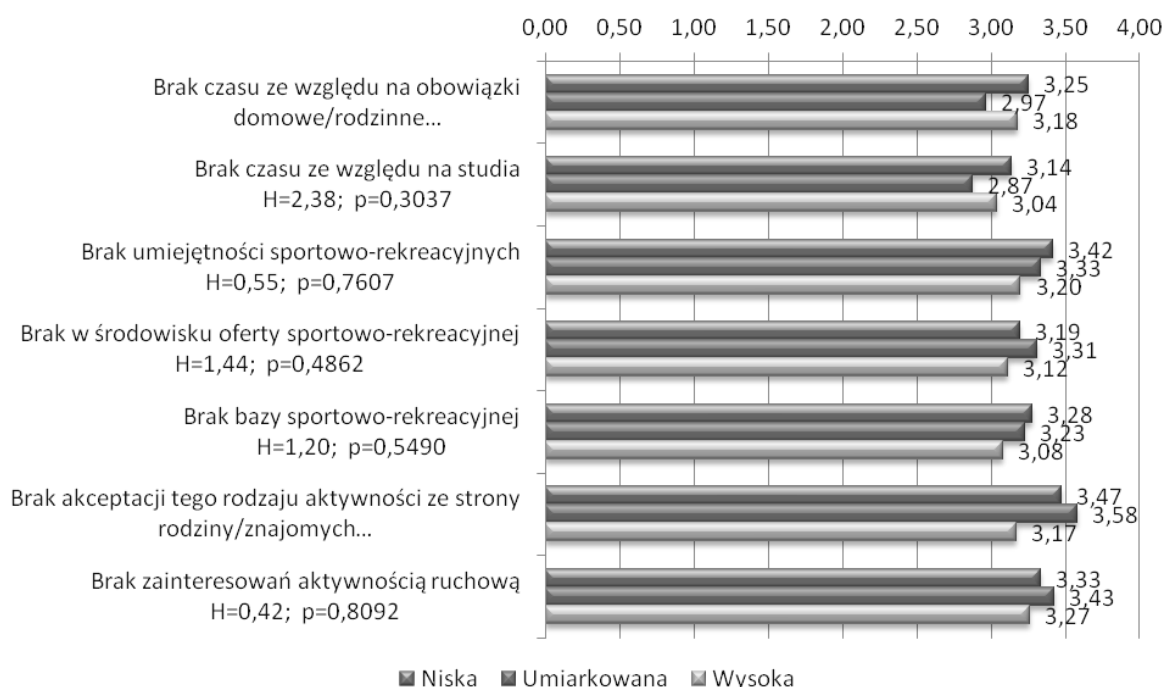
**Rycina 12.** Bariery utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej z uwzględnieniem budowy ciała studentów



H - wartość testu Kruskala-Wallis

\*- istotne zróżnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 13.** Motywy skłaniające do podejmowania aktywności fizycznej z uwzględnieniem poziomu aktywności fizycznej studentów



H - wartość testu Kruskala-Wallis

\*- istotne zróżnicowanie dla  $p < 0,05$

**Rycina 14.** Bariery utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej z uwzględnieniem poziomu aktywności fizycznej studentów

## Dyskusja

Aktywny wypoczynek wydaje się nie być wciąż wystarczająco docenianym elementem życia Polaków. Wyniki badań przeprowadzonych w 2005 roku wykazały, że zaledwie co dziesiąty Polak wsiada od czasu do czasu na rower lub gimnastykuje się, co dwudziesty pływa, gra w piłkę lub biega. Niewielka grupa Polaków jeździ na nartach, gra w tenisa i uprawia kulturystykę. Jedyne 2% populacji ćwiczy aerobik, chodzi po górach czy wiosłuje na kajakach (Jurczak 2005).

W rozważaniach nad aktywnością fizyczną nie można pominąć przeszkód, które stoją na drodze jednostek utrudniając im bądź wręcz uniemożliwiając uczestnictwo w aktywnym spędzaniu czasu wolnego. Rozpoznanie barier pozwala z jednej strony uzmysłwić sobie z jak ważną sprawą przychodzi nam zmierzyć się na drodze do zmiany ludzkich zachowań, z drugiej zaś strony uświadamia nam, jakie działania należy podjąć, aby je niwelować.

Zachowania rekreacyjne zależą zarówno od czynników obiektywnych jak i subiektywnych. Ma na nie wpływ poziom zaawansowania rozwoju cywilizacyjnego, który przez tworzenie techniczno-organizacyjnych warunków preferuje bądź nie, określone zachowania wolnoczasowe. Wzory kulturowe funkcjonujące zaś w środowisku człowieka wpływają na treść oraz rodzaj wypoczynku.

Towarzyszące współczesnemu człowiekowi wszelkie udogodnienia cywilizacyjne, środki komunikacji, automatyzacja, różnego rodzaju maszy-

ny – zmniejszają do minimum naszą aktywność fizyczną, a środki masowego przekazu zabierają nam coraz więcej czasu, tym samym przyczyniają się do sedenteryjnego trybu życia.

Według Winiarskiego (1988) jednym z trzech głównych źródeł kształtowania się struktury motywacji uczestnictwa dorosłych osób w kulturze fizycznej jest środowisko społeczne, a w tym obszarze najważniejszą rolę odgrywa wpływ osób z najbliższego otoczenia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że wśród przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego dominującym motywem podejmowania aktywności fizycznej jest dbałość o zdrowie. Świadczy to o wysokim poziomie świadomości badanych na temat korzystnych efektów aktywnego trybu życia.

Najtrudniejszymi do pokonania spośród barier ograniczających uczestnictwo w rekreacji fizycznej wydają się być bariery psychospołeczne, bowiem są one głęboko zakorzenione w świadomości społecznej. Wynikają one z indywidualnych i zbiorowych przekonań, systemów wartości, a także norm, nawyków i przyzwyczajeń. Ich pokonanie wymaga długotrwałych zbiegów. Jedną z najwyraźniej znaczących się w omawianych badaniach barierą były ograniczenia czasowe wynikające z toku studiów. Brak wolnego czasu to bariera, która zdaniem Mogiły-Lisowskiej (2010) charakteryzuje okazjonalnych uczestników oraz niesystematycznie ćwiczących.

Zdaniem Lisowskiej (2006) osoby dorosłe, mimo iż doceniają wartości profilaktyczne systematycz-

nej aktywności fizycznej, dają temu wyraz na ogół jedynie w formie ustnej bądź pisemnej deklaracji.

Dane dotyczące aktywności fizycznej studentów nie napawają optymizmem. Niepokojące wydają się zwłaszcza informacje odnoszące się do studentów kierunku wychowanie fizyczne. Z badań Bomirskiej (2000) wynika, że zaledwie 30% z nich podejmuje aktywne formy wypoczynku. Co piąty badany student AWF w Poznaniu nie deklaruje żadnego rodzaju aktywności fizycznej, a 19% przyznaje, że jest to uczestnictwo sporadyczne.

Wyniki zawarte w raporcie Głównego Urzędu Statystycznego (2009) wskazują, że jedna trzecia Polaków charakteryzuje się wysokim poziomem aktywności fizycznej. Według Piątkowskiej (2010) 60% społeczeństwa polskiego nie spełnia rekomendacji odnośnie prozdrowotnej dawki aktywności fizycznej, która zgodnie z metodologią IPAQ jest równoznaczna z dolnym pułapem określającym poziom wysoki. Na tle przedstawionych wyników badań aktywność fizyczna ankietowanych studentów kierunku wychowanie fizyczne AWF w Krakowie oraz FAWF w Białej Podlaskiej wydaje się być korzystna.

Oprócz określenia poziomu aktywności fizycznej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego autorzy niniejszej pracy podjęli próbę wskazania determinantów warunkujących motyw i bariery aktywności fizycznej. Zmiennymi najczęściej warunkującymi aktywność fizyczną są wiek oraz płeć (Baj-Korpak i in. 2009; Sas-Nowosielski 2009). Wiele badaczy podkreśla również ścisły związek pomiędzy wielkością wskaźnika należnego masy ciała (BMI) a rodzajem i intensywnością podejmowanych wysiłków (Lisowska, Kłodecki 2005; Mogiła-Lisowska 2010; Baj-Korpak i in. 2014).

Z badań Prusik wynika, że głównymi motywami podejmowania aktywności fizycznej przez studentów Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku jest czerpanie z tego przyjemność, a także chęć utrzymania dobrego zdrowia i wysokiej kondycji fizycznej. Wpływ na takie zainteresowania badanych ma środowisko, w którym przebywają na co dzień (Prusik i in., 2009). Potwierdzają to wyniki prezentowanych badań. Spośród uwzględnionych czynników warunkujących motyw aktywności fizycznej respondentów zmiennym okazało się miejsce studiowania. Motyw dotyczący wzmocnienia pozycji w rodzinie okazał się bardzo istotnym dla studentów z Krakowa, zaś w przypadku studentów z Białej Podlaskiej uplasował się na pozycji końcowej w hierarchii ważności. Miejsce studiowania okazało się silnym predyktorem również barier podejmowania aktywności fizycznej przez młodzież akademicką – istotne statystyczne zróżnicowanie

wystąpiło w pięciu z siedmiu czynników. Zmienną warunkującą bariery aktywności fizycznej respondentów okazał się także wskaźnik należny masy ciała. Czynnikiem w obrębie którego wystąpiło znaczne zróżnicowanie był brak czasu ze względu na obowiązki domowe.

Biorąc pod uwagę zmienną, jaką było miejsce studiowania (uczelnia) - w tym przypadku AWF w Krakowie oraz AWF w Białej Podlaskiej, można przypuszczać, że deklarowany przez badanych wysiłek fizyczny związany z programem studiów w wielu przypadkach może odgrywać dominującą rolę. Z badań Prusik i in. (2009) wynika, że w opinii studentów AWFis w Gdańsku istnieje grupa przedmiotów praktycznych postrzegana jako trudna i dlatego „chodzi się na nie z przymusu”. Wśród tych zajęć badani wskazali lekką atletykę, gimnastykę, gry zespołowe oraz fitness. Mimo to większość respondentów nadal wiąże swoją przyszłość z kulturą fizyczną.

## Wnioski

1. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału o aktywności fizycznej studentów kierunku wychowania fizycznego sformułowano następujące wnioski:
2. Studenci kierunku wychowanie fizyczne cechują się korzystnym poziomem aktywności fizycznej, gdyż większość z nich cechuje wysoki poziom, a tylko kilka procent niski.
3. Motywem, którym w głównej mierze kierują się podejmując aktywne formy wypoczynku jest troska o własne zdrowie. Najmniejszą wagę przywiązują do budowania autorytetu wśród swoich rówieśników.
4. Bariera w największym stopniu utrudniającą studentom uczestnictwo w szeroko pojętej kulturze fizycznej jest brak czasu wynikający z toku studiów.
5. Kryterium płci i pochodzenie (miasto, wieś) nie decydowały istotnie o motywach i barierach aktywności fizycznej studentów.
6. Motyw poprawy urody okazał się czynnikiem istotnie statystycznie różnicującym uczestnictwo badanej młodzieży w zajęciach ruchowych. Aspekt ten był najważniejszym motywem w grupie osób prezentujących umiarkowany poziom aktywności fizycznej, a jednym z mniej istotnych w przypadku studentów o niskiej i wysokiej aktywności fizycznej.
7. W obrębie barier utrudniających aktywne spędzanie wolnego czasu zmienną zróżnicowania deklaracji wystąpiły w obrębie wskaźnika BMI oraz uczelnia, w której młodzież studiuje.

## Literatura

1. Adamczyk J.G., Grzesiuk J., Boguszewski D., Ochal A., Grzechnik-Siewierska M., Siewierski M. (2012), *Aktywność fizyczna młodzieży w wieku 16-17 lat a jej wiedza na temat roli wysiłku fizycznego w profilaktyce wybranych chorób cywilizacyjnych*. Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports, 10, s. 89-95.



2. Baj-Korpak J., Korpak F., Sudoł G. (2014), *Physical activity of students of University of Physical Education in Krakow and the Faculty of Physical Education and Sport in Biała Podlaska*. Antropomotoryka, 66 (24), s. 59-68.
3. Baj-Korpak J., Soroka A., Korpak F. (2009), *Physical activity of students of Tourism and Recreation Faculty in State School of Higher Vocation in Biala Podlaska and The Faculty of Physical in Biala Podlaska*, W: K. Turowski (red.), *Wellness and success. Vol. 1*. Lublin, NeuroCentrum, s. 11-26.
4. Baj-Korpak J., Soroka A., Sudoł G. (2014), *Poziom aktywności fizycznej studentów kierunku Wychowanie Fizyczne AWF w Krakowie*. Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, 10, s. 9-15.
5. Bergier B., Stępień E., Niżnikowska E., Bergier J. (2014), *Aktywność fizyczna kobiet i mężczyzn studiujących w Państwowej Szkole Wyższej w Białej Podlaskiej*. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 20 (2), s. 166-170.
6. Biernat E. (2011), *Aktywność fizyczna mieszkańców Warszawy na przykładzie wybranych grup zawodowych*. Oficyna Wydawnicza, SGH, Warszawa.
7. Biernat E., Stupnicki R. (2010), *Pomiar codziennej aktywności fizycznej według IPAQ*, W: K.S. Klukowski (red.), *Medycyna aktywności fizycznej z elementami psychologii i pedagogiki*. T. 1, AWF, Warszawa, s. 126-132.
8. Biernat E., Stupnicki R., Gajewski A.K. (2007), *Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ) – wersja polska*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 51 (1), s. 47-54.
9. Bomirska L. (2000), *Struktura aktywności sportowej w środowisku studenckim*, W: S. Drozdowski, L.B. Dworak, E. Wachowski (red.), *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach sportowych*. Monografie nr 331, Poznań, AWF, s. 211-216.
10. Bytniewski M., Huk-Wieliczuk E. (2005), *Bariery uczestnictwa studentów turystyki i rekreacji w wykorzystaniu czasu wolnego*, J. Oździński (red.), *Rekreacja, turystyka, kultura w zagospodarowaniu czasu wolnego*. AWFis, Gdańsk, s. 247-253.
11. Craig C.L., Marshall A.L., Sjostrom M., Bauman A.E., Booth M.L., Ainsworth B.E., Pratt M., Ekelund U., Yngve A., Sallis J.F., Oja P. (2003), *International Physical Activity Questionnaire: 12-country reliability and validity*. Medicine & Science in Sport & Exercise, 35, s. 1381-1395.
12. Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey* (Health policy for children and adolescents No. 6). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, s. 129-132.
13. Garbaciak W., Mynarski W., Czapla K., Rozpara M. (2008), *Wydolność tlenowa studentów o zróżnicowanej aktywności fizycznej*, W: W. Mynarski (red.), *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*. AWF, Katowice, s. 306-321.
14. Garbaciak W., Byrska E., Gorgoń A., Stanisław J. (2002), *Elementy otoczenia społecznego ucznia a efektywność fizyczna w wieku dorosłym*. Zeszyty Metodyczno-Naukowe, AWF Katowice, 12, s. 157-169.
15. GUS (2009), *Uczestnictwo Polaków w sporcie i rekreacji ruchowej w 2008 r.*, Warszawa.
16. Hallal P., Andersen L.B., Bull F.C., Guthold R., Haskell, W. (2012), *Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects*. The Lancet Journals, 380 (9838), s. 247-257.
17. Jurczak A. (2005), *Aktywność ruchowa młodzieży w czasie wolnym: preferencje - bariery - uwarunkowania*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, nr 12, s. 25-30.
18. Kijo P. (2010), *Aktywność fizyczna wśród studentów kierunków pedagogicznych łódzkiej uczelni publicznych i niepublicznych*, W: Z. Barabasz, E. Zadarko (red.), *Aktywność przez całe życie. Zdrowie i sprawność studentów pod kontrolą*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie, Krosno, s. 157-180.
19. Klarin M., Pororoković A., Sacic S.S., Arnaudova V. (2012), *Some characteristics of social interactions among adolescents in Croatia, Bosnia and Herzegovina, and Macedonia*. J Psychol Res Behav Manag, 5, s. 163-172.
20. Lisicki T. (2007), *Aktywność ruchowa studentów kończących studia*, W: D. Umiastowska (red.), *Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, s. 144-149.
21. Lisowska J. (2006), *Rekreacja ruchowa osób dorosłych*, W: A. Dąbrowski (red.), *Zarys teorii rekreacji ruchowej*. AlmaMer, WSE, AWF Warszawa, s. 88-107.
22. Lisowska J., Kłodecki A. (2005), *Aktywność fizyczna w stylu życia Polaków*, W: W. Siwiński, R.D. Tauber, E. Mucha-Szajek (red.), *Hotelarstwo, Rekreacja, Turystyka. Kierunki przemian w świecie postindustrialnym*. Poznań, WSHiG, s. 458-469.
23. Mogiła-Lisowska J. (2010), *Rekreacyjna aktywność ruchowa dorosłych Polaków: uwarunkowania i styl uczestnictwa*. AWF, Warszawa, Studia i Monografie, nr 136.
24. Mogiła-Lisowska J. (2010), *Rekreacyjna aktywność ruchowa dorosłych Polaków – uwarunkowania i styl uczestnictwa*. Warszawa, AWF.
25. Niżnikowska E., Bergier J., Bergier B., Stępień E. (2014), *The year of study and the physical activity of students of selected fields of study at State School of Higher Education in Biała Podlaska*. Central European Journal of Sport Sciences and Medicine, 2, p. 67-75.

26. Novak D., Doubova S.V., Kawachi I. (2016), *Social capital and physical activity among Croatian high school students*. Public Health, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.puhe.2016.02.002>.
27. Piątkowska M. (2010), *Uczestnictwo Polaków w aktywności fizycznej w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej*, W: K. Buśko, J. Charzewska, K. Kaczanowski (red.), *Współczesne metody badań aktywności, sprawności i wydolności fizycznej człowieka*. Warszawa, AWF, s. 38-57.
28. Piątkowska M. (2012), *Wiek jako czynnik różnicujący poziom aktywności fizycznej polskiej populacji*. Antropomotoryka, 59, s. 17-29.
29. Prusik K., Zaporozhanov V., Görner K., Prusik K. (2009), *Stan aktywności fizycznej w stylu życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku*. Problemy Wychowania Fizycznego i Sportu, 12, s. 229-233.
30. Ridgers N.D., Salmon J., Parrish A.M., Stanley R.M., Okely A.D. (2012), *Physical Activity During School Recess. A Systematic Review*. American Journal of Preventive Medicine, 43 (3), s. 320-328.
31. Rothon C., Goodwin L. (2012), *Family social support, community «social capital» and adolescents' mental health and educational outcomes: a longitudinal study in England*. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 47, s. 697-709.
32. Sas-Nowosielski K. (2009), *Determinanty wolnocosowej aktywności fizycznej młodzieży i ich implikacje dla procesu wychowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej*. Katowice, AWF.
33. Sokołowski M. (2008), *Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ) jako miernik oceny aktywności fizycznej studentów Akademii Wychowania Fizycznego*, W: E. Szczepanowska, M. Sokołowski (red.), *Aktywność fizyczna i odżywianie się jako uwarunkowania promocji zdrowia*. Wielkopolska Wyższa Szkoła Turystyki i Zarządzania w Poznaniu, Poznań, s. 113-124.
34. Sokołowski M., Bronowicki S., Kaiser A. (2008), *Nowoczesne formy aktywności fizycznej*, W: E. Szczepanowska, M. Sokołowski (red.), *Aktywność fizyczna i odżywianie się jako uwarunkowania promocji zdrowia*. Wielkopolska Wyższa Szkoła Turystyki i Zarządzania, Poznań, s. 257-270.
35. Stępień E., Bergier B., Niżnikowska E., Bergier J. (2015), *Selected factors differentiating the forms of physical activity taken up or expected by the students of PSW in Biała Podlaska*. Central European Journal of Sport Sciences and Medicine, 10 (2), s. 87-94.
36. Strong W.B., Malina R.M., Blimkie C.J.R., Daniels S.R., Dishman R.K., Gutin B., Hergenroeder A.C., Nixon P.A., Pivarnik J.M., Rowland T., Trost S., Trudeau F. (2005), *Evidence Based Physical Activity For School-Age Youth*. The Journal of Pediatrics, 146, s. 732-737.
37. Szczeklik A. (2010), *Choroby wewnętrzne. Stan wiedzy na rok 2010*. Medycyna Praktyczna, Kraków.
38. Wang Z., Byrne N.M., Kenardy J.A., Hills A. (2005), *Influences of ethnicity and socio-economic status on the body dissatisfaction and eating behaviour of Australian children and adolescents*. Eat Behav. 6, s. 23-33.
39. Wasilewska M., Bergier J. (2015), *Physical activity level of the youth in selected countries of the world*. Health Problems of Civilization, 9 (3), s. 39-46.
40. Winiarski R. (1988), *Motywacja turystyczna: struktura i społeczne uwarunkowania*. Problemy Turystyki, 2 (40), s. 5-15.
41. [www.ipaq.ki.se](http://www.ipaq.ki.se) (data dostępu: 24.02.2016).

## POSTAWY WOBEC ZDROWIA JAKO JEDEN Z PRZEJAWÓW KOMPETENCJI ZDROWOTNYCH

### ATTITUDES TO HEALTH AS ONE OF THE INDICATORS OF HEALTH COMPETENCY

Zofia Kubińska<sup>1(A,B,E,F)</sup>, Anna Pańczuk<sup>1(E,F)</sup>, Anna Ławnik<sup>1(E,F)</sup>

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kubińska Z., Pańczuk A., Ławnik A. (2016), *Postawy wobec zdrowia jako jeden z przejawów kompetencji zdrowotnych*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 73-79.

#### 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

Postawy wobec zdrowia prezentowane w zachowaniach zdrowotnych człowieka ujawniają jego przekonania i nastawienia wobec wielu różnych wartości związanych ze zdrowiem własnym i innych, a co ważne demaskują braki w kompetencjach zdrowotnych. Celem pracy jest prezentacja wybranych z literatury przedmiotu postaw wobec zdrowia, ukazująca ich pozytywne i negatywne strony. Poznanie postaw człowieka wobec zdrowia jest jednym ze sposobów rozumienia i świadomego wyjaśniania konsekwencji zachowań prozdrowotnych i antyzdrowotnych wobec siebie, innych i otoczenia.

W pracy przedstawiono różnorodne postawy wobec zdrowia w formie tabelarycznej i opisowej. Wydaje się, że mogą być one wykorzystane do weryfikacji empirycznej postaw wobec zdrowia będących przejawem kompetencji zdrowotnych.

**Słowa kluczowe:** postawy, zdrowie, edukacja zdrowotna, kompetencje zdrowotne

#### Summary

Attitudes to health presented in health behaviours of men reveal their beliefs and attitudes towards a variety of health-related values towards themselves and others and, what is important, expose lacks in health competencies. The aim of the article is to present some selected attitudes towards health in literature to show their positive and negative sides. Understanding attitudes towards human health is one of the ways of understanding and explaining the consequences of healthy and unhealthy behaviours towards oneself, others and the environment.

The paper presents different attitudes towards health in a tabular and narrative form. It seems that they can be used to empirically verify the attitudes towards being healthy as a manifestation of health competency.

**Keywords:** attitudes, health, health education, health competency

Tabele: 2

Ryciny: 0

Literatura: 23

Otrzymano: 01.09.2016

Zaakceptowano: 15.11.2016

#### Wprowadzenie

W projekcie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 zapisano, że „na stan zdrowia populacji wpływają takie czynniki jak zachowania zdrowotne, dostęp do zdrowego sposobu odżywiania się i bezpiecznej żywności i wody, stopień aktywności fizycznej, czy uzależnienia takie jak palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu i środków uzależniających. Zasadniczą rolę odgrywa tu poziom edukacji społeczeństwa oraz dostęp do warunków sprzyjających zdrowiu”. Współczesna edukacja zdrowotna jest ważnym elementem edukacji obywatelskiej dlatego niezwykle istotne jest modelowanie przez nauczycieli pożądanych postaw i zachowań zdrowotnych przyszłych obywateli. W aktualnej podstawie programowej zapisano, że ważnym zadaniem szkół jest edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i in-

nych oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu (Rozporządzenie MEN, Woynarowska 2011). Kształtowane nawyki i umiejętności z perspektywy współczesnych wyzwań zdrowia publicznego nazywane są kompetencjami zdrowotnymi pozwalającymi świadomie dokonywać właściwych decyzji i wyborów zdrowotnych prowadzących do utrzymania i umacniania zdrowia (Iwanowicz 2009).

W literaturze mamy do czynienia z wieloma sposobami określania postaw zarówno przez psychologów, socjologów, jak przez reprezentantów innych dziedzin. Postawa stanowi bowiem podstawowe pojęcie humanistyki. W socjologicznym ujęciu postawa jest tworem o złożonej strukturze i definiuje się ją jako względnie trwałą organizację przekonań, odnoszących się do określonego przedmiotu lub sytuacji, predysponującą daną osobę do reagowania na nie w określony sposób. S. Nowak określa ją jako „ogół względnie trwałych dyspozy-

**Adres korespondencyjny:** Zofia Kubińska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, w Białej Podlaskiej, Zakład Fizjoterapii, ul. Sidorska 105, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: zofiakubinska@wp.pl, tel.: 83 344 99 02

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zofia Kubińska, Anna Ławnik, Anna Pańczuk

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/>).

cji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec przedmiotu". Według autora postawy obojętne są niemożliwe (Nowak 1973). T. Mądrzycki, S. Mika, B. Wojciszke określają postawę jako pewnego rodzaju strukturę psychiczną składającą się z elementów tworzących zwartą całość, przez którą człowiek odnosi się do otoczenia. T. Mądrzycki napisał, że postawa jest organizacją wiedzy, przekonań, uczuć, motywów i pewnych wzorów zachowania jednostki, związana z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów (Mądrzycki 1997). S. Mika mianem postawy określa względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek podmiotu do danego przedmiotu. Tak rozumiana postawa zawiera trzy elementy, z których dwa (poznawczy i emocjonalny) stanowią jej wewnętrzną stronę, zaś trzeci (zachowanie) – jej stronę zewnętrzną. Proporcje między wymienionymi składnikami mogą być różne, ale w pełnej postawie powinny być wszystkie obecne, chociaż widoczny jest tylko trzeci. Badać i opisywać można wszystkie trzy elementy razem lub każdy z nich oddzielnie (Mika 1981). Według stanowiska B. Wojciszke postawy zawierają w sobie jedynie czynnik emocjonalno-uczuciowy. Postawą wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby) nazywa autor względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu. Postawę człowieka wobec jakiegoś obiektu określa więc miejsce na dwubiegunowym continuum ustosunkowania się do danego przedmiotu. Jednym biegunem continuum jest postawa negatywna (całkowicie odrzucająca) drugim zaś postawa pozytywna (całkowicie akceptująca) (Wojciszke 2000).

Celem pracy jest prezentacja wybranych z literatury przedmiotu postaw wobec zdrowia, ukazująca ich pozytywne i negatywne strony. Poznanie postaw człowieka wobec zdrowia jest jednym ze sposobów rozumienia i świadomego wyjaśniania konsekwencji zachowań pro i antyzdrowotnych wobec siebie, innych i otoczenia. Racjonalna interpretacja i ocena poszczególnych postaw być może zachęci czytelników do analizy dotychczasowego, własnego funkcjonowania zdrowotnego. Tylko świadoma samokrytyka towarzysząca edukacji zdrowotnej może doprowadzić do zmiany negatywnych i kreowania korzystnych nastawień i zachowań wobec zdrowia, zarówno w perspektywie indywidualnej i społecznej.

## Postawy wobec zdrowia

W literaturze zdrowia publicznego, promocji zdrowia, psychologii i socjologii zdrowia opracowania opisowe i badania postaw wobec zdrowia mają

charakter śladowy i wybiórczy. Najszerzej ten temat w pracach teoretycznych przedstawił i scharakteryzował, z punktu widzenia wnikliwego obserwatora (historyka, pedagoga i lekarza), Maciej Demel. Twórca polskiej pedagogiki zdrowia w swoich książkach opisał szeroką gamę postaw wobec zdrowia własnego i innych. Zdaniem M. Demela postawy mają charakter dyspozycji, a przejawiają się w zachowaniach, które w pedagogice zdrowia nazywamy zachowaniami zdrowotnymi. Chciał przez to powiedzieć, że odnoszą się one do zdrowia każdego z nas, czyli do jego konserwacji, ratowania i doskonalenia. Wskazał również, że postawy i zachowania nie są wyłącznie osobistym dorobkiem jednostki, ale wynikiem potężnego oddziaływania całego splotu czynników, również takich jak obyczajowość czy wierzenia. Pisząc na ten temat przestrzegał, aby nie lekceważyć irracjonalnych regulatorów życia, do których zaliczył: modę, snobizm i przesadę (Demel 1980). Według M. Demela na obraz całościowej, dojrzałej postawy do spraw zdrowia składają się głównie: racjonalny, emocjonalnie zrównoważony stosunek do choroby, inwalidztwa i śmierci, poczucie odpowiedzialności za swoje zdrowie i współodpowiedzialność za zdrowie publiczne, gotowość i umiejętność spieszenia z pomocą innym" (Demel 1980, s. 121). Wśród postaw opisanych przez autora znalazły się takie, jak: postawa gapiostwa, brutalności, dowcipkowania, znieczulicy i samarytańska, czyli te, które prezentują sposoby odnoszenia się do zdrowia i choroby innych osób. Przedstawione przez autora postawy ludzi do własnego zdrowia i choroby są nader zróżnicowane, od irracjonalnie przeczulonych do lekkomyślnych lub wyolbrzymiających stan zdrowia i jego zagrożenia. Wśród nich opisał: postawę lekomanii, hipochondrii, kancerofobii, hysterii, a nawet terroryzmu (*...bo wam umrę...*). Przedstawił również postawy wyrachowane i eksploatorskie przyczyniające się do wykorzystywania, a w konsekwencji niszczenia (tracenia na własne życzenie) zdrowia. Dostrzegł także postawy: ambicji i snobizmu (Demel 1980). Ta niezwykle bogata i barwna w opisie lista postaw wobec zdrowia i choroby według Demela nie doczekała się dotychczas diagnozy i weryfikacji empirycznej (tab.1). W przestrzeni obecnej rzeczywistości kultury zdrowotnej nadal jest aktualna dlatego zasługuje na przypomnienie, zrozumienie i ocenę.

Przejawianie samodzielności w codziennych działaniach życiowych i zdrowotnych do późnej starości zależy nie tylko od czynników genetycznych, ale od wczesnej, systematycznej i samodzielnej troski o zdrowie oraz tworzenia warunków sprzyjających optymalnemu rozwojowi i funkcjonowaniu człowieka budującego racjonalne postawy wobec zdrowia. W literaturze inni autorzy opisują i wartościują tylko nieliczne postawy wobec zdrowia. B. Woynarowska wskazuje na postawę bierną wobec zdrowia, dostrzeżoną wcześniej przez Puchalskiego i Korzeniowską. Przejawiają ją osoby oporne, wycofane, odcinające się od jakichkolwiek praktyk prozdrowotnych (za Woynarowską 2007). Kolejną, postawę roszczeniową

**Tabela 1.** Charakterystyka wybranych postaw wobec zdrowia własnego i innych osób na podstawie literatury

| Nazwa postawy                                      | Opis postawy                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Postawa dojrzała</b>                            | Racjonalny, emocjonalnie zrównoważony stosunek do choroby, inwalidztwa, śmierci. Poczucie odpowiedzialności za swoje zdrowie i współodpowiedzialność za zdrowie publiczne. Gotowość i umiejętność spieszenia z pomocą innym.                                                                      |
| <b>Postawa autokreacyjna</b>                       | Posiadanie przekonania i prezentowanie odpowiedzialności za swój los, pomyślność, stan zdrowia. Zdrowie jest obiektem troski, dbałości i kontroli by jak najdłużej było w dobrym stanie, gwarantującym sprawne zaspokojenie życiowych aspiracji i aktywne społeczne funkcjonowanie.               |
| <b>Postawa samarytańska</b>                        | Posiadanie przekonania o tym, że każdy człowiek powinien zawsze i bezinteresownie udzielać pomocy drugiemu człowiekowi w sytuacji choroby lub zagrożenia zdrowia bez względu na pokrewieństwo i status społeczny.                                                                                 |
| <b>Postawa lekomanii</b>                           | Opiera się na przekonaniu, że współczesne leki (i suplementy) są bardzo skuteczne i są w stanie wyleczyć większość zaburzeń psychosomatycznych i chorób, bez działań ubocznych. Dobrze, że można je nabyć i zażywać bez konsultacji z lekarzem.                                                   |
| <b>Postawa healthismu</b>                          | Przekonanie, że zdrowie jest bardziej znaczące niż wszystkie inne wartości, jest celem samym w sobie, a nie środkiem (zasobem) do osiągnięcia innych celów i wartości. Genezy healthismu upatruje się w postępujących procesach medykalizacji życia społecznego, estetyzacji, kosmetyzacji ciała. |
| <b>Postawa estetyzacji</b>                         | Przekonanie, że piękno ciała, które uzyskać można jako rezultat interwencji medycznej i kosmetycznej, jest jedną z najistotniejszych potrzeb wobec ciała. Piękne ciało jest miarą stanu zdrowia. W postawie tej istnieje tendencja do „pomieszania piękna ze zdrowiem”.                           |
| <b>Postawa eksploatorska</b>                       | Przekonanie o tym, że zdrowie jest po to, aby je maksymalnie wykorzystać do robienia kariery, odniesienia sukcesu, zdobycia popularności, wzbogacenia się. Charakteryzują ją skłonności do podejmowania ryzyka i działań ekstremalnych.                                                           |
| <b>Postawa wyrachowana</b>                         | Wyrachowane żerowanie na chorobie, słabości, wyłudzenie zwolnień, urlopów, wczasów zdrowotnych, zapomóg, rent inwalidzkich, prowokowanie różnych nadużyć materialnych i społecznych. Wykorzystywanie wrażliwości innych osób.                                                                     |
| <b>Postawa roszczeniowa</b>                        | Nadmierne przerzucenie na państwo i jego systemy, instytucje i osoby odpowiedzialności za zaspokojenie podstawowych potrzeb związanych ze sferą i stanem zdrowia, świadome zwalnianie się z odpowiedzialności i troski o własne zdrowie.                                                          |
| <b>Postawa abnegacji</b>                           | Lekceważenie stanu zdrowia i samopoczucia. Niechęć do podejmowania zachowań zdrowotnych; osobie takiej nie zależy na dbałości o zdrowie, poprawie, umocnieniu, kontroli zdrowia, zmianie zachowań antyzdrowotnych.                                                                                |
| <b>Postawa oporu</b>                               | Odcinanie się od jakichkolwiek praktyk prozdrowotnych, podejmowanie antyzdrowotnych zachowań, dołączenie do grupy osób akceptujących czynniki ryzyka zdrowia w otoczeniu i brak świadomości zdrowotnej.                                                                                           |
| <b>Postawa ambicji</b>                             | Świadome ukrywanie rzeczywistego stanu zdrowia, łagodzenie (wypaczanie) jego racjonalnego obrazu przed bliskimi, personelem medycznym. Minimalizowanie zagrożeń.                                                                                                                                  |
| <b>Postawa znachorstwa</b>                         | Zawierzenie uzdrowiaczom i przekonanie, że bioenergoterapia, homeopatia, medycyna alternatywna to metody, które skutecznie leczą choroby – nie to, co medycyna konwencjonalna.                                                                                                                    |
| <b>Postawa kancerofobii</b>                        | Odczuwanie nieuzasadnionego lęku przed zachorowaniem na nowotwór (fobia). Bezsilność i przekonanie o śmiertelnych konsekwencjach choroby.                                                                                                                                                         |
| <b>Postawa hipochondrii</b>                        | Przesadne przeczulenie na punkcie zdrowia własnego i innych, wyolbrzymianie i symulowanie zagrożeń zdrowia.                                                                                                                                                                                       |
| <b>Postawa hysterii</b>                            | Ucieczka w chorobę, wymuszanie zainteresowania swoją wyolbrzymioną lub wymyśloną słabością, infantylne reakcje, skłonność do szantażu (emocjonalnego i werbalnego), terroru (bo wam umrę).                                                                                                        |
| <b>Postawa znieczulicy (społecznej, zawodowej)</b> | To przekonanie, że brak zainteresowania słabością, chorobą innych osób nie jest niczym złym. Stan zdrowia, jego utrata to prywatna sprawa każdego człowieka.                                                                                                                                      |
| <b>Postawa gapiostwa</b>                           | Bierne zaspokajanie własnej ciekawości w sytuacji utraty zdrowia, cierpienia lub zaśląbnięcia (wypadku) innej osoby.                                                                                                                                                                              |
| <b>Postawa brutalności</b>                         | Świadome narażanie siebie i innych osób na utratę zdrowia (zarażanie, okaleczanie). Prowokowanie i udział w bójkach, kaleczenie, zastraszanie, molestowanie, gwałcenie.                                                                                                                           |

(zdaniem Gniazdowskiego ukształtowaną w czasach realnego socjalizmu) cechuje nadmierne przerzucanie odpowiedzialności za swoje zdrowie na państwo i jego instytucje (za Piątkowskim 2002). Podobną postawą jest wyuczona bezradność, przejawiająca się w niechęci lub niezdolności samodzielnego działania w tej sferze i wysyłanie komunikatu do otoczenia „opiekujcie się mną”. Ta infantylna postawa żywi się pasożytowaniem na dobrej woli (i naiwności) innych szczególnie wtedy, gdy przybiera formy hipochondrii, świadomie kultywowanej słabości i niezaradności wobec spraw zdrowia i nie tylko (Woynarowska 2007). Przeciwną do wymienionych jest postawa healthismu, przejawiająca się w nadmiernej koncentracji na zdrowiu (kult zdrowia, obsesja zdrowia) zakładająca, że zdrowie można osiągnąć przez wysiłek i samodyscyplinę z przesadną koncentracją na doskonaleniu ciała, kształtowaniu jego masy i rozmiarów. Pojęcie tej postawy wprowadził R. Crawford, zgodnie z tezą autora zdrowie, promowane poprzez ten typ zachowań prozdrowotnych, noszące miano healthismu, zostało ulokowane w ciele (Crawford 1980). Zdaniem J. Barańskiego „healthism buduje swoistą ideologię zdrowia, którą można nazwać utopią somatyczną, somatopią, rozumianą jako projekt uspołecznienia ciała na poziomie jednostki; projekt, który zakłada takie podporządkowanie ciała wymogom kultury (bardziej popkultury) ma zapewnić młodość, pełnię zdrowia, prawie wieczność cielesnej egzystencji” (Barański 2015). Współcześnie, szczególnie wśród kobiet, doskonalenie zdrowia bywa utożsamiane z „dbałością” o ciało (zewnętrzne piękno) czyli dostosowywanie jego wyglądu, wymiarów i proporcji do aktualnych kanonów estetycznych (modowych). Wyznaczają je kreatorzy mody, celebryci i twórcy programów medialnych. Wytyczone „normy” uzyskuje się przez stosowanie zabiegów kosmetycznych, operacji plastycznych, diet odchudzających i uprawianie rygorystycznych ćwiczeń, również przez mężczyzn (Woynarowska 2007). Piękno ciała (twarzy, piersi, pośladków...) jest efektem interwencji chirurgicznych i stanowi istotną potrzebę w ramach estetyzującej postawy wobec ciała (zdrowia). Pozyskane operacyjnie „piękne” ciało determinuje poczucie zdrowia i szczęścia. B. Glassner twierdzi, że istniejąca tendencja do „pomieszania piękna ze zdrowiem” daje chirurgii kosmetycznej szansę publicznej akceptacji na kolejne dekady (Glassner 1995). Zdaniem Wieczorkowskiej medycyna estetyczna może być narzędziem odbudowy własnej tożsamości, ale tylko w uzasadnionych przypadkach (defekty genetyczne, uszkodzenia ciała na skutek wypadków). Oferując swoje usługi jako klucz do rozwiązania problemów osobistych i zawodowych, musi liczyć się z zarzutami natury moralnej (Wieczorkowska 2007).

### Kształtowanie postaw wobec zdrowia

Proces kształtowania postaw wobec zdrowia i choroby charakteryzuje się tym, że trwa przez całe życie człowieka. Największe nasilenie tego procesu przypa-

da na okres dzieciństwa i młodości. Początek procesu tkwi w środowisku rodziny, zgodnie z hasłem *zdrowie zaczyna się w domu*. Oddziaływanie zdrowotne rodziny ma wymiar wielostronny i dotyczy wszystkich jej członków, rodzina realizuje około 75% wszystkich działań na rzecz zdrowia. Są to zadania opiekuńcze; od opieki nad niemowlęciem, poprzez opiekę nad osobą niepełnosprawną, po opiekę nad osobami starszymi. W rodzinie i w domu wpajane są pierwsze wartości i kształtowane nawyki zdrowotne (Kawczyńska-Butrym 1997, Kulik, Pacian 2014). Poziom tej edukacji jest warunkowany kulturą zdrowotną rodziców, ich wykształceniem, kulturą pedagogiczną, poziomem wartości zdrowia, kulturą spędzania czasu wolnego i warunkami życia rodziny. Rodzina może też być niekorzystnym środowiskiem zdrowotnym.

Wyniki badań wielu autorów potwierdzają rolę kobiet (matek i babć) jako domowych ekspertów w sprawach dbałości o zdrowie, zapobiegania zagrożeniom i leczenia. Kobieta, dzięki specyficznym cechom swojej fizjologii i psychiki, zawsze uznawana była za kompetentną i biegłą w zakresie troski o zdrowie rodziny. Jako pierwsza rozpoznawała dolegliwości, dysponowała zasobem wiedzy dotyczącym etiologii i profilaktyki, decydowała o wyborze metody terapeutycznej, uczestniczyła w rehabilitacji. Zawsze chętnie dzieliła się swoją wiedzą i doświadczeniami z innymi, a szczególnie z własnymi dziećmi. Wymienione działania kobiet przyczyniają się do kształtowania postaw dzieci i młodzieży wobec zdrowia i wielu zachowań z nim związanych.

O postawach dzieci i młodzieży wobec zdrowia możemy mówić wówczas gdy: posiadają stosowny do swojego wieku zasób wiedzy o zdrowiu, jego warunkowaniach, przejawach i wyznacznikach; potrafią przeżywać określone stany emocjonalne związane ze zdrowiem, chorobą, niepełnosprawnością, cierpieniem; posiadają umiejętność ochrony zdrowia własnego i innych i są gotowi do stosowania tych umiejętności w codziennym życiu (Piątkowski 2008, Lewicki 2006). Z chwilą pójścia dziecka do szkoły, dotychczasowe działania rodziców będą wspomagane przez koordynatora i nauczyciela edukacji zdrowotnej, a także przez rówieśników, media i innych nauczycieli. Nadal jednak odpowiedzialność za zdrowie dziecka spoczywa na rodzicach, dlatego bardzo ważną sprawą jest ich współpraca z gronem pedagogicznym i personelem medycznym. Zdaniem Woynarowskiej w procesie współczesnej edukacji zdrowotnej w szkole polskiej niezwykle ważne jest także modelowanie przez nauczycieli pożądanych postaw i zachowań zdrowotnych. Wynika to z teorii społecznego uczenia się A. Bandury, zgodnie z którą ludzie uczą się także przez obserwowanie zachowań innych, zwłaszcza osób znaczących (Woynarowska 2011).

### Postawy wobec zdrowia jako efekt edukacji zdrowotnej

Nasilenie procesu kształtowania postaw zdrowotnych, jak już wspomniano, występuje w dzie-

ciństwie i w młodości. Wzorcami osobowymi, zarówno w kształtowaniu jak i zmianie postaw zdrowotnych, są rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, rówieśnicy i celebryci, w literaturze określani jako nadawcy, przekazicieli, wzorce osobowe. Na efektywność kształtowania lub zmian postaw

zdrowotnych ma wpływ wiele różnych czynników oraz środków. Do tych ostatnich należą: media elektroniczne i drukowane, literatura, kampanie i akcje zdrowotne, programy profilaktyczne (jawne i ukryte), imprezy ekologiczne, rekreacyjne i turystyczne.

**Tabela 2.** Rodzaje postaw zdrowotnych zestawione w siedmiu grupach według Cz. Lewickiego (2006)

| Rodzaj postawy                                                       | Opis postawy                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>IDEOWE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                                      |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa humanizmu                                                    | Uznawanie zdrowia i sprawności fizycznej za ważną wartość w życiu, o które należy dbać.                                                                                                                               |
| Postawa egalitaryzmu i demokracji                                    | Każdy człowiek ma jednakowe prawo do opieki zdrowotnej i korzystania z urządzeń służących zdrowiu.                                                                                                                    |
| Postawa racjonalizmu                                                 | Wiara w rozum ludzki przy zapobieganiu i leczeniu chorób: co dziś jest śmiertelne, jutro będzie uleczalne.                                                                                                            |
| <b>SPOŁECZNE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                                   |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa społecznej użyteczności                                      | Zachowanie, w miarę możliwości, równowagi między tym, co człowiek bierze od społeczeństwa w zakresie zdrowia, a tym co daje (np. krwiodawstwo).                                                                       |
| Postawa społecznej gospodarności                                     | Poszanowanie i racjonalne użytkowanie dóbr społecznych służących zdrowiu i sprawności fizycznej.                                                                                                                      |
| <b>INTERPERSONALNE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                             |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa poszanowania życia i zdrowia człowieka                       | Dążenie każdego człowieka do samozachowania oraz nienarażania innych na cierpienie fizyczne i psychiczne.                                                                                                             |
| Postawa tolerancji                                                   | Powstrzymywanie się człowieka przed dyskryminacją, ograniczeniem swobody czy prześladowaniem innych z powodu choroby.                                                                                                 |
| Postawa opiekuńczości                                                | Dostrzeganie i uwzględnianie w swoim postępowaniu potrzeb zdrowotnych i ruchowych innych ludzi.                                                                                                                       |
| Postawa współodczuwania (empatii)                                    | Gotowość do wczuwania się w przeżycia ludzi chorych, kalekich, mniej sprawnych. Solidarność z nimi i udzielanie wsparcia duchowego.                                                                                   |
| <b>INTRAPERSONALNE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                             |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa godności osobistej                                           | Odnosi się do każdego człowieka i oznacza uznawanie samego siebie za wartość bez względu na swoją kondycję fizyczną i stan zdrowia.                                                                                   |
| Postawa samokontroli zdrowotno-sprawnościowej                        | Podejmowanie czynności samopoznania samooceny własnego rozwoju fizycznego, motorycznego i zdrowotnego oraz odpowiedniego reagowania na wynik tej samooceny.                                                           |
| Postawa perfekcjonizmu zdrowotno-sprawnościowego                     | Jest konsekwencją poprzedniej postawy, polega na dążeniu do doskonałości zdrowotnej i sprawnościowej.                                                                                                                 |
| Postawa optymizmu zdrowotnego i sprawnościowego                      | Polega na wierze w sens terapii, rehabilitacji zdrowotnej, efektywność treningów i ćwiczeń fizycznych.                                                                                                                |
| <b>KULTUROWE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                                   |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa szacunku wobec wytworów oraz dzieł kultury zdrowotnej        | Przejawia się w szacunku do dzieł kultury (historii i dorobku), aby mogły one służyć nie tylko obecnym, ale i następnym pokoleniom.                                                                                   |
| Postawa dążenia do kontaktu z kulturą zdrowotną                      | Otwartość i właściwe rozumienie przez wychowanka problemów współczesnej kultury zdrowotnej.                                                                                                                           |
| <b>INTELEKTUALNE POSTAWY ZDROWOTNE</b>                               |                                                                                                                                                                                                                       |
| Postawa poznawczej dociekliwości zdrowotnej                          | Chodzi tu o tendencję do autorefleksji w zakresie zdrowia, stawiania sobie pytań odnośnie własnego samopoczucia i dążenie do szukania odpowiedzi.                                                                     |
| Postawa racjonalizmu i krytycyzmu zdrowotnego                        | Jej istotą jest wiara w działanie oraz środki stosowane i zalecane w terapii oraz zachowaniu zdrowia przez medycynę naukową, z jednoczesnym odrzuceniem różnych „uzdrowiaczy” i preparatów reklamowanych w TV.        |
| <b>POSTAWY ZDROWOTNE WYNIKAJĄCE Z KONTAKTÓW CZŁOWIEKA Z PRZYRODĄ</b> |                                                                                                                                                                                                                       |
| Szacunek wobec przyrody jako źródła zdrowia                          | Należy nie tylko rozumieć, że niszcząc przyrodę człowiek działa przeciwko sobie i swojemu zdrowiu, ale także z tego powodu przeżywał określone emocje i był zdolny do podejmowania konkretnych działań ekologicznych. |
| Dążność do kontaktów oraz racjonalnego korzystania z przyrody        | Istotą postawy jest wiara w uzdrawiające właściwości przyrody i wynikające z niej działania (wycieczki plenerowe, kąpiele słoneczne, wodne...).                                                                       |

Według Cz. Lewickiego, który opisał rodzaje i mechanizmy kształtowania się postaw zdrowotno-sprawnościowych dzieci i młodzieży, kształtowanie bądź zmiana postaw musi się opierać na uprzedniej diagnozie ich poziomu. Nie jest to łatwe ze względu na brak odpowiednich narzędzi diagnostycznych. W pedagogicznej diagnozie najczęściej posługiwano się obserwacją, wywiadem oraz wynikami testów i ankiet. Autor stwierdził, że nie lekceważąc negatywnych postaw zdrowotnych dzieci i młodzieży, proces edukacji zdrowotnej powinien koncentrować się przede wszystkim na kształtowaniu postaw pozytywnych, które zestawiał w siedmiu grupach (Lewicki 2006) (tab. 2).

Zadaniem nowoczesnej edukacji zdrowotnej jest tworzenie kulturowych warunków umożliwiających dokonywanie zmiany postaw antyzdrowotnych na aktywne, afirmatywne i odpowiedzialne postawy wobec promocji zdrowia własnego, społecznego i środowiskowego. Behawioralny aspekt postawy ukazuje charakterystyczna reakcja na obiekt postawy jakim jest zdrowie człowieka (Böhner, Wänke 2004).

### Pojęcie kompetencji zdrowotnych „*health literacy*”

Zdaniem Iwanowicz definicje kompetencji zdrowotnych według WHO i Nutbeam są najczęściej stosowane w wyjaśnianiu tego pojęcia. Według WHO „*health literacy*” obejmuje mechanizmy poznawcze i umiejętności społeczne oddziałujące na motywację i umiejętności jednostek do zdobywania dostępu, poszukiwania oraz rozumienia i na tej podstawie korzystania z informacji, co ma przekładać się na poprawę i utrzymywanie dobrego zdrowia. Nutbeam w wyjaśnieniu pojęcia zaproponował trójstopniowy podział kompetencji „*literacy*” w odniesieniu do zdrowia. Pierwszy stopień – „*basic/functional literacy*”, obejmuje podstawowe umiejętności czytania i pisanie niezbędne do efektywnego funkcjonowania w codziennych sytuacjach, uważane za wąskie rozumienie „*health literacy*”. Drugi stopień – „*communicative/interactive literacy*” obejmuje bardziej zaawansowane mechanizmy poznawcze, które w połączeniu z umiejętnościami społecznymi mogą być wykorzystane do aktywnego uczestnictwa w codziennych sytuacjach, do ekstrakowania informacji z różnorodnych form komunikacji i rozumienia ich znaczenia, a także dostosowywania rodzaju wykorzystywanych informacji do zmieniających się okoliczności, warunków. Trzeci stopień – „*critical literacy*” obejmuje bardziej zaawansowane mechanizmy poznawcze, które w połączeniu z umiejętnościami społecznymi mogą być wykorzystane do krytycznej analizy informacji i na tej podstawie do przejmowania coraz większej kontroli nad różnorodnymi wydarzeniami w życiu (Nutbeam 2000, Iwanowicz 2009).

### Literatura:

1. Barański J. (2015), *Udział medycyny w estetyzacji ciała*. Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne. <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article240>, (data dostępu: 20.06.2016).
2. Böhner, G., Wänke M. (2004), *Postawy i zmiana postaw*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Jak podaje M. Kisilowska, kompetencje zdrowotne są definiowane jako „stopień, w jakim osoby są w stanie uzyskiwać, przetwarzać i rozumieć podstawowe informacje i usługi zdrowotne konieczne do podejmowania właściwych decyzji dotyczących zdrowia” (Kisilowska 2008, s.225). Medical Library Association (MLA) rozróżnia „kompetencje zdrowotne”, „kompetencje informacyjne” oraz „zdrowotne kompetencje informacyjne”. Te ostatnie definiuje jako „zespół umiejętności potrzebnych do: rozpoznawania potrzeb w zakresie informacji zdrowotnej, wskazywania źródeł informacji i korzystania z nich w celu znalezienia informacji relewantnej; do oceny jakości informacji i jej zastosowalności do konkretnej sytuacji; do analizowania, rozumienia i wykorzystywania informacji w celu podejmowania właściwych decyzji dotyczących zdrowia” (Kisilowska 2008, s.226). Uczestnicy World Summit on Information Society w 2005 r. przyjęli definicję ogólniejszą, uznając kompetencje zdrowotne za specjalistyczne pod względem zakresu kompetencje informacyjne, zawężone do obszaru zdrowia. Posiadanie przez mieszkańców kompetencji zdrowotnych uznawane jest za jeden z kluczowych elementów strategii zdrowia; jednocześnie jako cel i zadanie. Do grupy zawodów, których członkowie powinni aktywnie zajmować się edukacją i rozwijaniem kompetencji zdrowotnych MLA zalicza: bibliotekarzy medycznych i dziedzinowych w zakresie zdrowia, decydentów w służbie zdrowia, pracowników służby zdrowia oraz nauczycieli przedmiotów związanych ze zdrowiem (Kisilowska 2008). Rola nauczyciela edukacji zdrowotnej przeszła drogę od eksperta i mistrza do bycia przewodnikiem, animatorem i kreatorem. Zdaniem K. Wojciechowskiej, współczesny nauczyciel powinien odznaczać się określonymi kompetencjami i kwalifikacjami oraz odpowiednim zbiorem cech osobowościowych i predyspozycji psychofizycznych (Wojciechowska 2014).

### Podsumowanie

Poznanie postaw przejawianych przez człowieka jest jednym ze sposobów zrozumienia i wyjaśnienia jego zachowań wobec otoczenia i samego siebie. W przypadku postaw wobec zdrowia, zachowania zdrowotne człowieka ujawniają jego przekonania i nastawienia wobec wielu różnych wartości związanych ze zdrowiem własnym i innych, a co ważne demaskują braki w kompetencjach zdrowotnych. W postawie jako aktywności człowieka przejawiają się jego zamierzenia i stała dążność ukierunkowana na określony cel. Dobrze byłoby gdyby ten cel determinował nieustanną dążność do dbałości o zdrowie własne i innych w podejmowanych zachowaniach zdrowotnych.



3. Crawford R. (1980), *Healthism and the medicalization of everyday life*. International Journal of Health Services, 10 (3), p. 365-388.
4. Demel M. (1980), *Pedagogika zdrowia*. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
5. Glassner B. (1995), *In the name of health*, W: R. Bunton, S. Nettelton, R. Burrows (eds.), *The Sociology of Health Promotion: Critical Analyses of Consumption. Lifestyle and Risk*, London, s. 168-170.
6. Iwanowicz E. (2009), „Health literacy” jako jedno ze współczesnych wyzwań zdrowia publicznego. *Medycyna Pracy*, 60 (5), s. 427-437.
7. Kawczyńska-Butrym Z. (1997), *Promocja zdrowia rodziny*, W: P. Kryczka (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*. Wyd. KUL, Lublin, s. 293-306.
8. Kisilowska M. (2008), *Health information literacy. Biblioteki na zdrowie!* Seria III: ePublikacje Instytutu INiB UJ. Red. Maria Kocójowa Nr 5. Biblioteka: klucz do sukcesu użytkowników, s. 225-232, <http://eprints.rclis.org/14302/1/kisilowska-n.pdf> (data dostępu: 20.06.2016)
9. Kulik T.B., Pacian A. (2014), *Zdrowie publiczne*. PZWL, Warszawa.
10. Lewicki Cz. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
11. Mądrzycki T. (1997), *Psychologiczne problemy kształtowania postaw*. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
12. Mika S. (1981), *Psychologia społeczna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
13. *Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020* (projekt), <http://www.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/narodowy-program-zdrowia/npz-2016-2020/projekt15.05.2015>. (data dostępu: 10.06.2016).
14. Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 18-43.
15. Nutbeam D. (2000), *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into 21st century*. *Health Promot. Int.*, 15, p. 259-267.
16. Piątkowski W. (2002), *Zdrowie jako zjawisko społeczne*, W: J. Barański, W. Piątkowski (red.), *Zdrowie i choroba. Wybrane problemy socjologii medycyny*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 29-37.
17. Piątkowski W. (2008), *Lecznictwo niemedyczne w Polsce. Tradycja i współczesność*. Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin.
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17.) Zmiana rozporządzenia Dz. U. 2014, poz. 803.
19. Wieczorkowska M. (2007), *Dylematy etyczne medycyny estetycznej - medycyna naprawcza, czy urynkwienie ciała*. Uniwersytet Medyczny w Łodzi, <http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2007/>, (data dostępu: 20.06.2016).
20. Wojciechowska K. (2014), *Nauczyciel - przewodnikiem w procesie promowania zdrowia w szkole*. *Roczniki Pedagogiczne*, 6 (42) 2, s. 127-139.
21. Wojciszke B. (2000), *Postawy i ich zmiana*. W: J. Strelau (red.) *Psychologia*, T. 3, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk, s. 79-105.
22. Woynarowska B. (2007), *Edukacja zdrowotna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
23. Woynarowska B. (red.) (2011), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

## JAKOŚĆ ŻYCIA I SATYSFAKcja ŻYCIOWA WROCŁAWIAN W WIEKU SENIORALNYM

## QUALITY OF LIFE AND SATISFACTION OF LIFE OF OLDER PEOPLE FROM WROCLAW

Iwona Krysiak-Zielonka<sup>1(A,B,C,D,E,F)</sup>, Krystyna Rożek-Piechura<sup>1(C,E)</sup><sup>1</sup>Katedra Rehabilitacji w Chorobach Wewnętrznych, Akademia Wychowania Fizycznego we WrocławiuKrysiak-Zielonka I., Rożek-Piechura K. (2016), *Jakość życia i satysfakcja życiowa wrocławian w wieku senioralnym*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 80-88.

## 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

Satysfakcja z własnego życia stanowi jedną z podstawowych wartości w życiu każdej osoby i na każdym jej etapie. W gerontologii ważnym celem jest, aby długość życia, oznaczająca także satysfakcję z przeżytych lat. Celem pracy była ocena korelacji między zmiennymi jakości życia i kryteriami subiektywnej satysfakcji życiowej osób w wieku podeszłym. Badaniem objęto grupę 41 osób - mieszkańców Wrocławia w wieku 60- 86 lat. W badaniu zastosowano Skalę Jakości Życia (QOLS) oraz Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS). Zależności między zmiennymi jakości życia i parametrami satysfakcji życiowej oceniono za pomocą korelacji porządku rang Spearmana. Współzależności zmiennych przedstawiono w tabelach 2-7. Wnioski: 1. Wysokie poczucie satysfakcji z życia w wieku podeszłym ma związek z możliwością realizacji celów życiowych w najważniejszych sferach życia. 2. Subiektywna ocena satysfakcji życiowej ma związek ze stopniem zadowolenia z funkcjonalnego aspektu zdrowia fizycznego, z zaspokojeniem potrzeb emocjonalnych oraz z zadowolenia z interakcji społecznych.

**Słowa kluczowe:** satysfakcja z życia, jakość życia, współzależności, wiek podeszły

## Summary

Satisfaction with one's life is one of the fundamental values in the life of every person and every stage. In gerontology an important goal is to life, also meant the satisfaction of the experience of years. The aim of the study was to evaluate the correlation between the variables of quality of life and the criteria of subjective life satisfaction in the elderly. A group of 41 people - the city residents aged 60 to 86 years. The study used the Quality of Life Scale (QOLS) and the Satisfaction with Life Scale (SWLS). Relationships between variables and parameters of the quality of life of satisfaction shown by the Spearman rank order correlation. Interdependence of the variables presented in Tables 2-7. Conclusions: 1. High sense of satisfaction with life in the elderly is associated with the achievement of objectives in the most important spheres of life. 2. Subjective evaluation of life satisfaction is related to the degree of satisfaction with the functional aspect of physical health with emotional needs and satisfaction with social interaction.

**Keywords:** life satisfaction, quality of life, interdependence, old age

Tabele: 7

Ryciny: 0

Literatura: 11

Otrzymano: 09.10.2016

Zaakceptowano: 30.11.2016

## Wstęp

W czasach systematycznego starzenia się współczesnych społeczeństw pytanie o satysfakcję życiową osób starszych wydaje się bardzo zasadne. Satysfakcja życiowa jest wyrazem zadowalających parametrów jakości życia. Odzwierciedla stopień zaspokojenia ważnych dla człowieka potrzeb (Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska 2010).

Każdy etap życia ma swoją specyfikę, związaną z możliwościami i potrzebami. W każdym z tych etapów człowiek dokonuje refleksji nad jakością swojego życia. Człowiek ma prawo oczekiwać, by na każdym z etapów życia mógł doświadczać zadowolenia

i poczucia dobrostanu, choć przedmioty i obszary tej satysfakcji podlegają zmianom (Okła 2006).

Kowalik satysfakcję życiową ujmując jako aspekt poznawczy, a także jako aspekt przeżyciowy. Jakość życia w aspekcie poznawczym umożliwia osiągnięcie satysfakcji poprzez doświadczenie niezależności, posiadanie swobody dokonywania wyboru, nieskrępowany dostęp do ważnych dóbr znajdujących się w otoczeniu. Człowiek w indywidualnym stosunku do przedmiotów, ludzi, wytworów ich działań interpretuje, ocenia, poddaje refleksji, a zatem przeżywa (Kowalik 1995).

W gerontologii ważnym celem jest, aby długość życia, oznaczająca także satysfakcję z przeżytych lat.

Adres korespondencyjny: Iwona Krysiak-Zielonka, Katedra Rehabilitacji w Chorobach Wewnętrznych, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, al. J.I. Paderewskiego 35, 51-612 Wrocław, e-mail: iwona.krysiak-zielonka@awf.wroc.pl, tel. 71 3473522

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Iwona Krysiak-Zielonka, Krystyna Rożek-Piechura

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/>).

Wydaje się, że kryteria jakości życia sprzyjające satysfakcji życiowej komponują się z wyznacznikami zdrowego starzenia się, które wyizolowano na podstawie wieloletnich doświadczeń ekspertów z całego świata. Do wyznaczników tych należą między innymi: utrzymanie niezależności życiowej, zabezpieczenie finansowe, sytuacja mieszkaniowa, możliwość kształcenia się, utrzymanie więzi społecznej (Orzechowska 2003).

Celem pracy była ocena korelacji między zmiennymi jakości życia i kryteriami subiektywnej satysfakcji życiowej osób w wieku senioralnym.

## Materiał i metody

Badaniami objęto grupę 41 osób - mieszkańców jednego wrocławskiego osiedla (Popowice), gdzie wskaźnik osób po 60-tym roku życia jest ponad przeciętny. Wiek badanych mieścił się w przedziale 60- 86 lat. W badaniu uczestniczyło 28 kobiet, średni wiek 66 lat, średni okres emerytury 10 lat oraz 13 mężczyzn, średni wiek 71 lat, średni okres emerytury 11 lat (tabela 1).

Wykorzystano Skalę Jakości Życia (The Quality of Life Scale QOLS) oraz Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) Eda Dienera i współpracowników zaadaptowaną przez Juczyńskiego (Juczyński 2001).

W badaniach przyjęto następujące zmienne jakości życia: sytuacja mieszkaniowa i finansowa, zdrowie fizyczne, relacje z rodziną, posiadanie i wychowywanie dzieci, relacje partnerskie (małżeńskie), relacje z przyjaciółmi, pomoc innym, udział w życiu

publicznym, edukacja, samopoznanie, codzienna aktywność, kreatywność, rozrywka, niezależność, samopoczucie emocjonalne, życie towarzyskie w przeszłości i obecnie, aktywna rekreacja w przeszłości i obecnie. Badany proszony był o ustosunkowanie się do każdego z kryteriów jakości życia poprzez określenie, w jakim stopniu każde z nich odnosi się do jego sytuacji, od „jestem bardzo zadowolony/a” (7 punktów) do „jestem bardzo niezadowolony/a” (1 punkt). Poszczególne kryteria jakości życia nazwano „dziedzinami życia” i oznaczono symbolicznie jako „DZ1, DZ2, DZ3... DZ19”. Siedem stwierdzeń (np. W większości przypadków moje życie jest zbliżone do idealnego) składających się na Skalę Satysfakcji z Życia ocenianych było w skali siedmiostopniowej. Badani określali, w jakim stopniu każde z itemów odnosi się do ich dotychczasowego życia, od „zdecydowanie zgadzam się” (7 punktów) do „zdecydowanie nie zgadzam się” (1 punkt). Parametry satysfakcji życiowej oznaczono symbolicznie jako Ż1, Ż2, Ż3... Ż7.

Zależności między zmiennymi jakości życia i parametrami satysfakcji oceniano za pomocą korelacji porządku rang Spearmana, gdzie za współczynnik korelacji istotny statystycznie przyjęto  $p < 0,05$ .

## Wyniki

W tabelach 2-7 przedstawiono współzależności zmiennych jakości życia i zmiennych satysfakcji życiowej. Za dodatkowe zmienne przyjęto wykształcenie, wiek i okres trwania emerytury.

**Tabela 1.** Charakterystyka badanej grupy

| Płeć      | Wiek<br>śr±sd | Wysokość<br>ciała<br>śr±sd | Masa ciała<br>śr±sd | BMI<br>śr±sd | Wykształce-<br>nie | Emerytura-<br>lata<br>śr±sd |
|-----------|---------------|----------------------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------------------------|
| kobiety   | 66,46±4       | 158±5,31                   | 68,03±8,17          | 27,28±3,20   | średnie            | 9,85±5,41                   |
| mężczyźni | 71,08±6,14    | 174,15±6,39                | 86,92±13,86         | 28,56±3,44   | średnie            | 10,84±8,26                  |
| <i>p</i>  | 0,024198      | 0,0000                     | 0,000321            | 0,268335     | 0,48261            | 0,698426                    |

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część pierwsza

| Zmienna    | Wyksz     | Emer[lata] | Wiek      | Ż1        | Ż2        |
|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Wyksz      | 1,000000  | -0,227211  | -0,138816 | -0,212850 | -0,059991 |
| Emer[lata] | -0,227211 | 1,000000   | 0,553451* | 0,007217  | 0,202180  |
| Wiek       | -0,138816 | 0,553451*  | 1,000000  | 0,263237  | 0,339518* |
| Ż1         | -0,212850 | 0,007217   | 0,263237  | 1,000000  | 0,681133  |
| Ż2         | -0,059991 | 0,202180   | 0,339518* | 0,681133* | 1,000000  |
| Ż3         | 0,136218  | -0,062114  | 0,093932  | 0,489846* | 0,417329* |
| Ż4         | -0,130981 | 0,153554   | 0,098384  | 0,277054  | 0,365575  |
| Ż5         | 0,111095  | 0,036560   | 0,132553  | 0,507175* | 0,401540* |
| Ż6         | 0,121221  | 0,012263   | 0,472637* | 0,051645  | 0,077908  |
| Ż7         | -0,175259 | 0,250532   | 0,360454* | -0,034203 | -0,062242 |
| DZ1        | 0,167663  | 0,047165   | 0,149957  | 0,199498  | 0,104668  |
| DZ2        | 0,143302  | 0,383055*  | 0,270879  | -0,038088 | 0,083035  |
| DZ3        | -0,120713 | 0,100565   | -0,025690 | 0,018596  | 0,051642  |

| Zmienna | Wyksz     | Emer[lata] | Wiek       | Ż1        | Ż2        |
|---------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|
| DZ4     | 0,130420  | -0,050654  | -0,209849  | -0,158174 | -0,195137 |
| DZ5     | 0,258541  | -0,217813  | -0,146674  | -0,148038 | 0,009846  |
| DZ6     | 0,343652* | -0,256212  | -0,229206  | -0,172541 | 0,069621  |
| DZ7     | 0,156610  | -0,198990  | -0,030399  | 0,018507  | 0,033085  |
| DZ8     | -0,035119 | -0,023360  | 0,030149   | 0,073388  | 0,106214  |
| DZ9     | 0,101087  | 0,135542   | 0,085547   | 0,037071  | 0,066098  |
| DZ10    | -0,181393 | 0,119094   | 0,079033   | 0,153925  | 0,035900  |
| DZ11    | 0,214611  | -0,313489  | -0,258454  | -0,133657 | -0,072170 |
| DZ12    | 0,107942  | -0,095056  | 0,104714   | 0,218521  | 0,318747  |
| DZ13    | 0,235654  | -0,039864  | -0,062596  | 0,093314  | 0,196593  |
| DZ14    | 0,223066  | 0,042347   | 0,309105   | 0,313919  | 0,208086  |
| DZ15    | 0,207492  | -0,200146  | -0,038657  | 0,164092  | 0,173217  |
| DZ16    | -0,086454 | -0,156263  | -0,051688  | -0,047487 | -0,085935 |
| DZ17    | 0,120596  | -0,080239  | -0,116415  | -0,249054 | -0,077760 |
| DZ18    | 0,182018  | -0,238800  | -0,079643  | 0,010301  | -0,019649 |
| DZ19    | 0,178734  | -0,172842  | -0,352377* | -0,205645 | -0,019530 |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część druga

| Zmienna    | Ż3        | Ż4         | Ż5        | Ż6         | Ż7         |
|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|
| Wyksz      | 0,136218  | -0,130981  | 0,111095  | 0,121221   | -0,175259  |
| Emer[lata] | -0,062114 | 0,153554   | 0,036560  | 0,012263   | 0,250532   |
| Wiek       | 0,093932  | 0,098384   | 0,132553  | 0,472637*  | 0,360454*  |
| Ż1         | 0,489846* | 0,277054   | 0,507175* | 0,051645   | -0,034203  |
| Ż2         | 0,417329* | 0,365575*  | 0,401540* | 0,077908   | -0,062242  |
| Ż3         | 1,000000  | 0,460487*  | 0,363850* | 0,123337   | -0,020014  |
| Ż4         | 0,460487* | 1,000000   | 0,337380* | -0,101685  | 0,102906   |
| Ż5         | 0,363850* | 0,337380*  | 1,000000  | 0,104978   | 0,039006   |
| Ż6         | 0,123337  | -0,101685  | 0,104978  | 1,000000   | 0,076407   |
| Ż7         | -0,020014 | 0,102906   | 0,039006  | 0,076407   | 1,000000   |
| DZ1        | 0,097706  | -0,073980  | 0,105396  | 0,009720   | 0,010338   |
| DZ2        | 0,065688  | -0,231607  | -0,067302 | 0,120977   | -0,126273  |
| DZ3        | -0,094981 | 0,056483   | -0,139272 | -0,327349* | 0,112420   |
| DZ4        | -0,059825 | -0,075763  | -0,153767 | -0,435731* | 0,147908   |
| DZ5        | -0,057497 | 0,015064   | -0,273962 | -0,266008  | 0,016356   |
| DZ6        | -0,131837 | -0,063150  | -0,103168 | 0,087462   | -0,271026  |
| DZ7        | -0,219232 | -0,558306* | 0,025936  | 0,150569   | -0,236253  |
| DZ8        | -0,046605 | -0,258183  | 0,019678  | 0,231637   | -0,045097  |
| DZ9        | -0,054333 | -0,290510  | -0,012826 | 0,159387   | -0,144650  |
| DZ10       | 0,025071  | -0,090258  | 0,013665  | -0,033939  | -0,079165  |
| DZ11       | -0,017386 | -0,182918  | 0,092347  | -0,074149  | -0,091669  |
| DZ12       | 0,107562  | -0,061531  | 0,314225  | 0,213303   | -0,329111* |
| DZ13       | 0,101572  | 0,085428   | 0,149367  | -0,111359  | -0,319568  |
| DZ14       | 0,055114  | -0,060556  | 0,067012  | 0,231727   | -0,276445  |
| DZ15       | 0,123614  | -0,021273  | 0,127641  | 0,138794   | -0,266426  |
| DZ16       | -0,119218 | -0,073509  | -0,111619 | 0,104997   | 0,079271   |
| DZ17       | -0,116392 | -0,131582  | -0,119977 | 0,097881   | -0,096287  |
| DZ18       | 0,014017  | -0,113845  | 0,105658  | -0,024994  | 0,020936   |
| DZ19       | -0,002176 | -0,119127  | -0,124963 | -0,108264  | -0,217667  |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 4.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część trzecia

| Zmienna    | DZ1       | DZ2       | DZ3        | DZ4        | DZ5       |
|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|
| Wyksz      | 0,167663  | 0,143302  | -0,120713  | 0,130420   | 0,258541  |
| Emer[lata] | 0,047165  | 0,383055* | 0,100565   | -0,050654  | -0,217813 |
| Wiek       | 0,149957  | 0,270879  | -0,025690  | -0,209849  | -0,146674 |
| Ż1         | 0,199498  | -0,038088 | 0,018596   | -0,158174  | -0,148038 |
| Ż2         | 0,104668  | 0,083035  | 0,051642   | -0,195137  | 0,009846  |
| Ż3         | 0,097706  | 0,065688  | -0,094981  | -0,059825  | -0,057497 |
| Ż4         | -0,073980 | -0,231607 | 0,056483   | -0,075763  | 0,015064  |
| Ż5         | 0,105396  | -0,067302 | -0,139272  | -0,153767  | -0,273962 |
| Ż6         | 0,009720  | 0,120977  | -0,327349* | -0,435731* | -0,266008 |
| Ż7         | 0,010338  | -0,126273 | 0,112420   | 0,147908   | 0,016356  |
| DZ1        | 1,000000  | 0,287308  | 0,131199   | 0,153647   | 0,329676* |
| DZ2        | 0,287308  | 1,000000  | 0,117608   | 0,068622   | -0,036446 |
| DZ3        | 0,131199  | 0,117608  | 1,000000   | 0,503539*  | 0,346528* |
| DZ4        | 0,153647  | 0,068622  | 0,503539*  | 1,000000   | 0,416945* |
| DZ5        | 0,329676* | -0,036446 | 0,346528*  | 0,416945*  | 1,000000  |
| DZ6        | 0,022874  | -0,005594 | 0,038818   | 0,064280   | 0,279576  |
| DZ7        | -0,096310 | 0,178974  | 0,032064   | 0,095193   | 0,014419  |
| DZ8        | -0,142558 | 0,272297  | -0,004187  | 0,085789   | -0,147243 |
| DZ9        | -0,040810 | 0,328168* | 0,260448   | 0,289884   | -0,027485 |
| DZ10       | 0,020946  | 0,273704  | 0,369629*  | 0,257029   | -0,104878 |
| DZ11       | 0,081199  | 0,148055  | 0,428605*  | 0,278815   | 0,359705* |
| DZ12       | 0,066197  | 0,147521  | 0,078058   | 0,010413   | 0,094327  |
| DZ13       | 0,084397  | 0,205336  | 0,408655*  | 0,137512   | 0,025336  |
| DZ14       | 0,216250  | 0,201454  | 0,277392   | 0,100977   | 0,291093  |
| DZ15       | 0,243821  | 0,086301  | 0,118589   | -0,087880  | 0,189364  |
| DZ16       | -0,195504 | 0,169591  | 0,175478   | 0,050348   | -0,116155 |
| DZ17       | -0,235095 | 0,263987  | 0,104592   | 0,045464   | -0,066981 |
| DZ18       | -0,071895 | 0,195065  | 0,251709   | 0,248448   | -0,038885 |
| DZ19       | 0,036544  | 0,377647* | 0,155572   | 0,139885   | 0,018366  |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 5.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część czwarta

| Zmienna    | DZ6       | DZ7        | DZ8       | DZ9       | DZ10      |
|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Wyksz      | 0,343652* | 0,156610   | -0,035119 | 0,101087  | -0,181393 |
| Emer[lata] | -0,256212 | -0,198990  | -0,023360 | 0,135542  | 0,119094  |
| Wiek       | -0,229206 | -0,030399  | 0,030149  | 0,085547  | 0,079033  |
| Ż1         | -0,172541 | 0,018507   | 0,073388  | 0,037071  | 0,153925  |
| Ż2         | 0,069621  | 0,033085   | 0,106214  | 0,066098  | 0,035900  |
| Ż3         | -0,131837 | -0,219232  | -0,046605 | -0,054333 | 0,025071  |
| Ż4         | -0,063150 | -0,558306* | -0,258183 | -0,290510 | -0,090258 |
| Ż5         | -0,103168 | 0,025936   | 0,019678  | -0,012826 | 0,013665  |
| Ż6         | 0,087462  | 0,150569   | 0,231637  | 0,159387  | -0,033939 |
| Ż7         | -0,271026 | -0,236253  | -0,045097 | -0,144650 | -0,079165 |
| DZ1        | 0,022874  | -0,096310  | -0,142558 | -0,040810 | 0,020946  |
| DZ2        | -0,005594 | 0,178974   | 0,272297  | 0,328168* | 0,273704  |
| DZ3        | 0,038818  | 0,032064   | -0,004187 | 0,260448  | 0,369629* |
| DZ4        | 0,064280  | 0,095193   | 0,085789  | 0,289884  | 0,257029  |
| DZ5        | 0,279576  | 0,014419   | -0,147243 | -0,027485 | -0,104878 |
| DZ6        | 1,000000  | 0,460566*  | 0,249695  | 0,287338  | -0,152237 |

| Zmienna | DZ6       | DZ7       | DZ8       | DZ9       | DZ10      |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DZ7     | 0,460566* | 1,000000  | 0,489433* | 0,461914* | 0,139180  |
| DZ8     | 0,249695  | 0,489433* | 1,000000  | 0,707612* | 0,506980* |
| DZ9     | 0,287338  | 0,461914* | 0,707612* | 1,000000  | 0,585659* |
| DZ10    | -0,152237 | 0,139180  | 0,506980* | 0,585659* | 1,000000  |
| DZ11    | 0,303062  | 0,228388  | 0,248976  | 0,314767  | 0,440647* |
| DZ12    | 0,201483  | 0,350912* | 0,603466* | 0,530842* | 0,570863* |
| DZ13    | 0,421278* | 0,200295  | 0,079890  | 0,363477* | 0,141470  |
| DZ14    | 0,287852  | 0,295125  | 0,195150  | 0,370059* | 0,187148  |
| DZ15    | 0,202722  | 0,209424  | 0,224983  | 0,151071  | 0,114248  |
| DZ16    | 0,318395  | 0,224852  | 0,520606* | 0,410257* | 0,286339  |
| DZ17    | 0,322333* | 0,361767* | 0,650224* | 0,483582* | 0,288688  |
| DZ18    | 0,357483* | 0,306190  | 0,389105* | 0,413448* | 0,280241  |
| DZ19    | 0,321288* | 0,267843  | 0,403195* | 0,399242* | 0,464714* |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 6.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część piąta

| Zmienna    | DZ11      | DZ12       | DZ13      | DZ14      | DZ15      |
|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Wyksz      | 0,214611  | 0,107942   | 0,235654  | 0,223066  | 0,207492  |
| Emer[lata] | -0,313489 | -0,095056  | -0,039864 | 0,042347  | -0,200146 |
| Wiek       | -0,258454 | 0,104714   | -0,062596 | 0,309105  | -0,038657 |
| Ż1         | -0,133657 | 0,218521   | 0,093314  | 0,313919  | 0,164092  |
| Ż2         | -0,072170 | 0,318747   | 0,196593  | 0,208086  | 0,173217  |
| Ż3         | -0,017386 | 0,107562   | 0,101572  | 0,055114  | 0,123614  |
| Ż4         | -0,182918 | -0,061531  | 0,085428  | -0,060556 | -0,021273 |
| Ż5         | 0,092347  | 0,314225   | 0,149367  | 0,067012  | 0,127641  |
| Ż6         | -0,074149 | 0,213303   | -0,111359 | 0,231727  | 0,138794  |
| Ż7         | -0,091669 | -0,329111* | -0,319568 | -0,276445 | -0,266426 |
| DZ1        | 0,081199  | 0,066197   | 0,084397  | 0,216250  | 0,243821  |
| DZ2        | 0,148055  | 0,147521   | 0,205336  | 0,201454  | 0,086301  |
| DZ3        | 0,428605* | 0,078058   | 0,408655* | 0,277392  | 0,118589  |
| DZ4        | 0,278815  | 0,010413   | 0,137512  | 0,100977  | -0,087880 |
| DZ5        | 0,359705* | 0,094327   | 0,025336  | 0,291093  | 0,189364  |
| DZ6        | 0,303062  | 0,201483   | 0,421278* | 0,287852  | 0,202722  |
| DZ7        | 0,228388  | 0,350912*  | 0,200295  | 0,295125  | 0,209424  |
| DZ8        | 0,248976  | 0,603466*  | 0,079890  | 0,195150  | 0,224983  |
| DZ9        | 0,314767  | 0,530842*  | 0,363477* | 0,370059* | 0,151071  |
| DZ10       | 0,440647* | 0,570863*  | 0,141470  | 0,187148  | 0,114248  |
| DZ11       | 1,000000  | 0,559350*  | 0,309724  | 0,094744  | 0,408968* |
| DZ12       | 0,559350* | 1,000000   | 0,378443* | 0,310046  | 0,501300* |
| DZ13       | 0,309724  | 0,378443*  | 1,000000  | 0,371667* | 0,270634  |
| DZ14       | 0,094744  | 0,310046   | 0,371667* | 1,000000  | 0,346039* |
| DZ15       | 0,408968* | 0,501300*  | 0,270634  | 0,346039* | 1,000000  |
| DZ16       | 0,411087* | 0,199499   | 0,139212  | 0,196087  | 0,236544  |
| DZ17       | 0,363496* | 0,329487*  | 0,109165  | 0,120869  | 0,321723* |
| DZ18       | 0,468474* | 0,303977   | 0,435204* | 0,119173  | 0,199337  |
| DZ19       | 0,378081* | 0,246338   | 0,163843  | -0,107337 | 0,078682  |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 7.** Korelacje porządku rang Spearmana między zmiennymi jakości życia i satysfakcji życia wśród seniorów. Część szósta

| Zmienna    | DZ16      | DZ17      | DZ18      | DZ19       |
|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Wyksz      | -0,086454 | 0,120596  | 0,182018  | 0,178734   |
| Emer[lata] | -0,156263 | -0,080239 | -0,238800 | -0,172842  |
| Wiek       | -0,051688 | -0,116415 | -0,079643 | -0,352377* |
| Ż1         | -0,047487 | -0,249054 | 0,010301  | -0,205645  |
| Ż2         | -0,085935 | -0,077760 | -0,019649 | -0,019530  |
| Ż3         | -0,119218 | -0,116392 | 0,014017  | -0,002176  |
| Ż4         | -0,073509 | -0,131582 | -0,113845 | -0,119127  |
| Ż5         | -0,111619 | -0,119977 | 0,105658  | -0,124963  |
| Ż6         | 0,104997  | 0,097881  | -0,024994 | -0,108264  |
| Ż7         | 0,079271  | -0,096287 | 0,020936  | -0,217667  |
| DZ1        | -0,195504 | -0,235095 | -0,071895 | 0,036544   |
| DZ2        | 0,169591  | 0,263987  | 0,195065  | 0,377647*  |
| DZ3        | 0,175478  | 0,104592  | 0,251709  | 0,155572   |
| DZ4        | 0,050348  | 0,045464  | 0,248448  | 0,139885   |
| DZ5        | -0,116155 | -0,066981 | -0,038885 | 0,018366   |
| DZ6        | 0,318395  | 0,322333* | 0,357483* | 0,321288*  |
| DZ7        | 0,224852  | 0,361767* | 0,306190  | 0,267843   |
| DZ8        | 0,520606* | 0,650224* | 0,389105* | 0,403195*  |
| DZ9        | 0,410257* | 0,483582* | 0,413448* | 0,399242*  |
| DZ10       | 0,286339  | 0,288688  | 0,280241  | 0,464714*  |
| DZ11       | 0,411087* | 0,363496* | 0,468474* | 0,378081*  |
| DZ12       | 0,199499  | 0,329487  | 0,303977  | 0,246338   |
| DZ13       | 0,139212  | 0,109165  | 0,435204* | 0,163843   |
| DZ14       | 0,196087  | 0,120869  | 0,119173  | -0,107337  |
| DZ15       | 0,236544  | 0,321723* | 0,199337  | 0,078682   |
| DZ16       | 1,000000  | 0,798857* | 0,694101* | 0,373075*  |
| DZ17       | 0,798857* | 1,000000  | 0,581396* | 0,584103*  |
| DZ18       | 0,694101* | 0,581396* | 1,000000  | 0,537489*  |
| DZ19       | 0,373075* | 0,584103* | 0,537489* | 1,000000   |

Oznaczone gwiazdką (\*) wsp. korelacji są istotne z  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Wykazano następujące korelacje porządku rang Spearmana.

- Osoby, których życiowe warunki są doskonałe uważają swoje życie za zbliżone do idealnego.
- Zadowolenie ze stanu zdrowia badanych koreluje z ich wiekiem.
- Seniorzy, którzy jak dotąd zrealizowali w życiu rzeczy, które pragnęli wykonać uważają warunki swojego życia za doskonałe.
- Osoby zadowolone ze swojego stanu zdrowia chwala sobie relacje z rodziną.
- Zadowoleni z życia są badani, którzy zrealizowali w nim ważne rzeczy.
- Osoby, które zrealizowały ważne rzeczy w swoim życiu, chętnie pomagają innym.
- Seniorzy aktywni fizycznie potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Osoby, których warunki życia są doskonałe nie zmieniłyby prawie niczego, gdyby miały przeżyć życie jeszcze raz.
- Podejmowanie przez badanych aktywności fizycznej koreluje z wiekiem.

- Zadowolenie z posiadania i wychowania dzieci koreluje z zadowoleniem ze stanu zdrowia badanych.
- Osoby posiadające dzieci są zadowolone z relacji z rodziną.
- Badani zadowoleni z życia małżeńskiego chwala sobie także relacje z rodziną.
- Osoby, które potrafią kreatywnie wyrażać siebie chętnie pomagają innym.
- Seniorzy, którzy chwala sobie relacje z przyjaciółmi znajdują czas na różnorodną rozrywkę.
- Zadowolenie z własnej aktywności ruchowej koreluje z wiekiem.
- Osoby uprawiające rekreacyjnie ćwiczenia ruchowe cieszą się dobrymi relacjami z przyjaciółmi.
- Osoby, które chętnie pomagają innym i udzielają rad są zadowolone z relacji z przyjaciółmi.
- Osoby, które satysfakcjonuje relacja małżeńska zadowolone są także z posiadania i wychowania dzieci.

- Seniorzy zaangażowani w pomoc najbliższym chętnie też biorą udział w sprawach publicznych i działają w organizacjach.
- Badani usatysfakcjonowani własną edukacją deklarują chęć pomagania innym i udzielania rad.
- Osoby, które chwala relacje z rodziną mają poczucie sensu życia.
- Osoby, które mają udane relacje rodzinne aktywnie spędzają swoją codzienność.
- Badani, którzy mają udane życie w małżeństwie spędzają czas na pracy w domu.
- Badani, którzy dobrze żyją z rodziną znajdują również czas na własną rozrywkę (czytanie, słuchanie muzyki).
- Seniorzy, których satysfakcjonuje własna edukacja angażują się w sprawy publiczne i biorą udział w organizacjach.
- Osoby, które w przeszłości angażowały się we wspólne przedsięwzięcia z przyjaciółmi dziś chętnie angażują się w sprawy publiczne i biorą udział w organizacjach.
- Seniorzy, biorący udział w życiu publicznym potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Osoby, które satysfakcjonuje własna edukacja chętnie czytają oraz zajmują się inną formą rozrywki.
- Osoby, które zadawała własna edukacja mają poczucie samodzielności i niezależności.
- Badani codziennie aktywni i zajmujący się pracą w domu mają poczucie sensu życia oraz świadomość swoich mocnych i słabych stron.
- Seniorzy codziennie aktywni i pracujący w domu cieszą się dobrym samopoczuciem emocjonalnym.
- Seniorzy, którzy cieszą się dobrym samopoczuciem emocjonalnym potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Osoby niezależne i samodzielne chętnie zajmują się rozrywką.
- Badani, którzy znajdują czas na rozrywkę potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Seniorzy, którzy są samodzielni i niezależni cieszą się dobrym samopoczuciem emocjonalnym.
- Osoby, znające swoje mocne i słabe strony i mające poczucie sensu życia potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Osoby, które znają swoją wartość chętnie biorą udział w organizacjach i sprawach publicznych.
- Badani, których satysfakcjonuje własny rozwój mają poczucie sensu życia.
- Osoby, które zadawała własna edukacja potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Seniorzy, którzy potrafią być kreatywni uważają, że aktywność fizyczna pomaga im w codziennym życiu.
- Osoby, które w przeszłości prowadziły życie towarzyskie do dziś są aktywne w swojej codzienności.
- Osoby do dziś aktywne towarzysko potrafią kreatywnie wyrażać siebie.
- Seniorzy, którzy w przeszłości uprawiali jakąś formę rekreacji ruchowej do dziś są aktywne w swojej codzienności.
- Osoby uprawiające obecnie jakąś formę rekreacji ruchowej mają poczucie sensu życia oraz znają swoją wartość.
- Seniorzy aktywni towarzysko codziennie wykonują też jakieś prace w domu.
- Aktualna rekreacja seniorów związana jest z ich zdrowiem fizycznym.
- Osoby uprawiające obecnie jakąś formę rekreacji są aktywne także w domu przy codziennych swoich pracach.
- Osoby do dziś aktywne towarzysko cieszą się dobrym samopoczuciem emocjonalnym.
- Badani cieszący się w życiu dobrymi relacjami z przyjaciółmi do dziś prowadzą życie towarzyskie.
- Osoby, które żyją towarzysko chętnie pomagają innym i udzielają rad.
- Seniorzy, którzy w przeszłości spędzali czas z własnym towarzystwem dziś chętnie angażują się w sprawy publiczne.
- Seniorzy towarzyscy obecnie chętnie zajmują się udziałem w organizacjach i życiem społecznym.
- Badani, którzy w przeszłości wiedli życie towarzyskie dziś wciąż są aktywni w swojej codzienności oraz pracują w domu.
- Osoby codziennie aktywne w domu są aktywne także towarzysko.
- Osoby aktywne ruchowo działają w sprawach publicznych.
- Badani, którzy w przeszłości zajmowali się rekreacją ruchową dziś aktywizują się przy pracach domowych.
- Seniorzy, którzy potrafią kreatywnie wyrażać siebie prowadzą udane życie towarzyskie.
- Osoby, które w przeszłości zajmowały się rekreacją ruchową dziś zajmują się takimi formami rozrywki jak czytanie książek, słuchanie muzyki.
- Badani, którzy są aktywni towarzysko cieszą się dobrym samopoczuciem emocjonalnym.
- Badani aktywni towarzysko dawniej cieszą się wspólnymi przedsięwzięciami i spotkaniami w obecnych latach.
- Seniorzy w przeszłości zajmujący się rekreacją ruchową utrzymują tę pasję do dziś.
- Seniorzy aktualnie oddający się wybranej formie rekreacji w przeszłości byli czynni towarzysko.
- Osoby aktualnie aktywne towarzysko są aktywne także pod względem fizycznym.

## Dyskusja

Wyniki badań własnych są zgodne z opinią Schallocka, który twierdzi iż niezależnie od stanu sprawności psychofizycznej osoby jej poczucie jakości własnego życia złożone jest z tych samych czynników i relacji, które są ważne dla wszystkich



ludzi. Poczucie satysfakcji z życia wg Schalocka „jest percepcją indywidualną, jest konstruktorem wielowymiarowym, pozostającym pod wpływem czynników podmiotowych i środowiskowych tj.: relacje z innymi, życie rodzinne, przyjaźń, miejsce zamieszkania, wykształcenie, zdrowie, standard życia” (Schalock 2002).

Badania własne wykazały związki stanu czynnościowego i emocjonalnego z subiektywną oceną jakości życia. Na tę współzależność wskazuje także Tobiasz-Adamczyk. Autorka omawia znaczenie uwarunkowań wynikających z chorowania na choroby przewlekłe dla jakości życia (Tobiasz-Adamczyk 2015).

Z badań własnych podobnie jak z badań Gęborek wynika, że stan zaspokojenia takich potrzeb osób starszych, jak potrzeba akceptacji, społecznej użyteczności i więzi społecznej ma znaczący wpływ na ich poczucie jakości życia (Gęborek 2001).

Maciuszek przytacza eksperyment Gazzanigi dowodzący, że pensjonariusze domu opieki, którzy sami mogli o sobie decydować po 18 miesiącach trwania eksperymentu byli bardziej ożywieni, zgłaszali mniej skarg zdrowotnych i byli bardziej zadowoleni niż osoby z grupy pozbawionej możliwości kontroli nad własnym życiem i działaniem (Maciuszek 2002).

Wyniki badań przeprowadzonych przez Okła wskazują, iż miejsce zamieszkania w wieku starszym ma wpływ na ocenę jakości własnego życia oraz na poziom zaspokojenia potrzeb społecznych. Pozytywne wyniki w zakresie oceny jakości życia i satysfakcja z zaspokojenia potrzeb społecznych osób starszych żyjących w rodzinach własnych, pozostają w związku z ich stabilną sytuacją życiową, ciągłym przebywaniem wśród bliskich, poczuciem przydatności. Mniejszy poziom satysfakcji z życia i z poziomu zaspokojenia potrzeb społecznych w grupie osób starszych z domu pomocy społecznej pozostają w związku z koniecznością przystosowania się do nowych warunków i reguł życia społecznego (Okła 2006).

Jak wynika z badań przytaczanych przez Jaracz i Woźną nad determinantami wysokiej jakości życia (Jaracz, Woźna 2001) oraz badań własnych kluczowe znaczenie dla utrzymania satysfakcji z życia mają: zdrowie, rodzina oraz kontakty społeczne.

Istnieje powszechna zgoda badaczy, że jakość życia w wieku starszym nie tyle zależy od kondycji biologicznej organizmu, ile od układu cech osobowościowych i kontekstu społecznego, w jakim osoby te się znajdują. Sękowski wymienia szereg potrzeb, których zaspokojenie skutkuje zwiększonym poczuciem jakości życia osób starszych. Należą do nich: zajmowanie się działalnością społecznie użyteczną, poczucie uznania za integralną część społeczeństwa, posiadanie zadawalającej możliwości spędzania wolnego czasu, posiadanie przyjaciół, pozostawanie aktywnym zgodnie ze swoimi możliwościami, posiadanie opieki zdrowotnej, posiadanie kontaktów rodzinnych, dostateczne warunki ekonomiczne, zaspokojenie własnych zainteresowań i potrzeb emocjonalnych (Sękowski 1994).

Wyniki badań dotyczące specyficznych aspektów życia w okresie wczesnej i późnej starości można uznać za podstawę do formułowania programów promujących prozdrowotny styl życia w okresie senioralnym. Zagadnienie to, w związku z procesem starzenia się społeczeństwa, nabiera szczególnego znaczenia.

## Wnioski

1. Wysokie poczucie satysfakcji z życia w wieku senioralnym ma związek z możliwością realizacji celów życiowych w najważniejszych sferach życia.
2. Subiektywna ocena satysfakcji życiowej ma związek ze stopniem zadowolenia z funkcjonalnego aspektu zdrowia fizycznego, z zaspokojeniem potrzeb emocjonalnych oraz z zadowoleniem z interakcji społecznych.

## Literatura:

1. Gęborek J. (2001), *Aktywność życiowa osób starszych-pensjonariuszy domu pomocy społecznej*, W: Syrek E. (red.), *Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*. Impuls, Kraków, s. 61-68.
2. Jaracz K., Woźna M. (2001), *Subiektywna ocena zdrowia i jakości życia osób starszych*. Pielęgniarstwo Polskie, 2, s. 262-270.
3. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
4. Kowalik S. (1995), *Pomiar jakości życia- kontrowersje teoretyczne*, W: Bańka A., Derbis R. (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. PRINT-B, Poznań, s. 75-86.
5. Maciuszek J. (2002), *Poczucie kontroli i zmiana osobista a jakość życia*, W: Kubacka-Jasiecka D., *Człowiek wobec zmiany*. UJ, Kraków, s. 39-51.
6. Okła W. (2006), *Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych w rodzinach własnych i w domach opieki społecznej*, W: Steuden S., Marczuk M. (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. KUL, Lublin, s. 29.
7. Orzechowska G. (2003), *Przygotowanie do starości. Edukacja dorosłych*, 3, s. 16-23.
8. Schalock R.L., Brown I., Brown R., Cummins R.A., Felce D., Matikka L., Keith K.D., Parmenter T. (2002), *Conceptualization, Measurement and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts*. Mental Retardation, 40, 6, s. 457-470.

9. Sękowski T. (1994), *Pomoc psychologiczna i możliwości adaptacyjne człowieka*. PZWN, Lublin.
10. Tobiasz-Adamczyk B. (2015), *Wybrane aspekty relacji pomiędzy socjologią medycyny a socjologią choroby*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica VII, 1, s. 78–96
11. Zielińska-Więczkowska H., Kędziora-Kornatowska K. (2010), *Determinanty satysfakcji życiowej w późnej dorosłości – w świetle rodzimych doniesień badawczych*. Psychogeriatra Polska, 7(1), s. 11-16.

## CZĘŚĆ III: SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE Z XIV MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ  
„PRZEKRACZANIE GRANIC W EDUKACJI”A REPORT ON THE XIV INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE  
“CROSSING BORDERS IN EDUCATION”

Stanisława Nazaruk

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

Nazaruk S. (2016), *Sprawozdanie z XIV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Przekraczanie granic w edukacji”*. Rozprawy Społeczne, 4 (10), s. 89.

XIV Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt.: „Przekraczanie granic w edukacji” została zorganizowana w dniach 07-09 czerwca 2016 r. przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Jest to niezwykle prestiżowe wydarzenie naukowe, odbywające się cyklicznie. Miejszem konferencji był Dom Pracy Twórczej „Reymontówka” koło Siedlec. Od lat Instytut Pedagogiki czynnie przyczynia się do rozwoju i współpracy naukowej między uniwersytetami oraz ośrodkami naukowo-badawczymi w Polsce, Słowacji, Czechach, Bułgarii, Węgrzech, Rosji, Ukrainie, Łotwie, Białorusi, Stanach Zjednoczonych i w innych krajach na świecie.

Konferencja została objęta honorowym patronatem Jej Magnificencji Rektor UPH prof. ndzw. dr hab. Tamary Zacharuk. O randze i popularności konferencji świadczy imponująca liczba jej uczestników, których w tym roku było ponad 120. Państwową Szkołę Wyższą im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej reprezentowała dr Stanisława Nazaruk.

Głównym celem zorganizowanej konferencji było zwrócenie uwagi i podjęcie dyskusji wokół zagadnień związanych z kierunkiem efektywności i skuteczności nowoczesnej edukacji. Jest to związane z doświadczeniem wiedzy, odkrywaniem, przeżywaniem, łączeniem teorii z praktyką. Uzależniona jest od aktywności uczących się oraz stosowanych przez nauczyciela aktywnych metod nauczania. Wymieniona konferencja była okazją do zaprezentowania wyników najnowszych badań edukacyjnych przeprowadzonych w Europie.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali Rektor UPH prof. ndzw. dr hab. Tamara Zacharuk i Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego prof. ndzw. dr hab. Anna Klim- Klimaszewska. Ze względu na rozbudowany zakres tematyczny konferencji ustanowiono obrady plenarne i trzy sekcje tematyczne.

Obrady plenarne oscylowały wokół zagadnienia edukacji wczesnoszkolnej w świetle przeobrażeń paradygmatycznych.

Obrady w pierwszej sekcji koncentrowały się w obszarze szeroko pojętej inwencji w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. W drugiej sekcji tematyka dotyczyła diagnozy i organizacji pracy w instytucjach edukacyjnych. Tematem przewodnim trzeciej sekcji były nowe horyzonty w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Podczas dyskusji podkreślano rolę nauczyciela, szkoły, rodziny w edukacji i w podejmowaniu inwencji. Dostrzeżono istotne prawidłowości w skutecznej edukacji, które uporządkowano w tzw. filary. Pierwszy filar powinien uwzględniać wiedzę, umiejętności i postawy uczniów, drugi specyfikę uczenia się, czyli style i strategie zdobywania wiedzy, trzeci zdolności i uzdolnienia uczniów, czyli ich słabe i mocne strony, czwarty filar metody, formy i sposoby przekazywania wiedzy, różne źródła pozyskiwania informacji. Współcześnie wymaga się od nauczyciela nowego podejścia do praktyki edukacyjnej, poszukiwania twórczych rozwiązań, pobudzania u uczniów twórczego myślenia. Dlatego w pracy nauczyciela decydującą rolę odgrywa inwencja, która pozwala mu dostrzec i odpowiednio wykorzystać naturalne oraz celowo organizowane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że wymienionej konferencji towarzyszyła wystawa posterów. Zgłoszone prace plastyczne wykładowców, studentów i uczestników konferencji zaprezentowano w holu zabytkowego dworku znanego pisarza i noblisty Władysława Reymonta w którym odbywała się konferencja. Ze względu na wielowymiarowość tematyki konferencji i różne formy jej przekazu oraz zaangażowanie uczestników należy stwierdzić, że konferencja cieszyła się dużym zainteresowaniem.

Adres korespondencyjny: Stanisława Nazaruk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Pedagogiki, ul. Siderska 105, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: stnazaruk@poczta.onet.pl, tel.: 83 344 99 11

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Stanisława Nazaruk

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/>).



PSWJPII  
WYDAWNICTWO