

---

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

# **Rozprawy Społeczne**

Tom 12 / Numer 1 / Rok 2018

Biała Podlaska 2018

## Rozprawy Społeczne

*Rozprawy Społeczne* są czasopismem naukowym Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej wydawanym od roku 2007.

---

### Rada Redakcyjna

**Redaktor Naczelny:** Marian Nowak  
**Zastępca Redaktora:** Józef Bergier  
**Sekretarz Redakcji:** Paulina Rynkiewicz  
**Redaktor tematyczny:** Beata Wołosiuk  
**Redaktor statystyczny:** Joanna Kisielińska  
**Redaktor językowy:** Izabela Dąbrowska

---

### Rada Naukowa

**Mieczysław Adamowicz**, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska  
**Barbara Bergier**, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska  
**Michele De Beni**, Papieski Uniwersytet Salezjański, Włochy  
**François-Xavier Hubert**, Uniwersytet w Nantes, Francja  
**Ján Junger**, Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach, Republika Słowacka  
**Janusz Kirenko**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska  
**Larysa Lukianova**, National Academy of Educational Sciences, Kijów, Ukraina  
**Marisa Musaio**, Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca w Mediolanie, Włochy  
**Sławomir Partycki**, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska  
**Joachim Raczek**, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Polska  
**Inta Māra Rubana**, Akademia Sportu w Rydze, Łotwa  
**Fatih Şahin**, Uniwersytet w Ankarze, Turcja  
**Andrzej Sękowski**, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska  
**David Smallbone**, Uniwersytet w Kingston, Wielka Brytania  
**Anatolij Tsos**, Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku, Ukraina

---

### Recenzenci w roku 2018

Lista recenzentów zostanie opublikowana pod koniec 2018 r.

---

#### Wydawca

Państwowa Szkoła Wyższa  
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej  
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska  
e-mail: wydawnictwo@dydaktyka.pswbp.pl  
Osoba do kontaktu: Paulina Rynkiewicz  
Tel. 83 344 99 00 wew. 271  
e-mail: p.rynkiewicz@pswbp.pl

#### Skład, projekt okładki i druk

Agencja Reklamowa TOP

#### Tłumaczenie

artykuł 3, 4, 8 – tłumaczenie własne autora; korekta językowa (tytuły, streszczenia i słowa kluczowe w j. angielskim, artykuł 3, 8) – Izabela Dąbrowska

---

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna.

Pełna wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/articles/>

Czasopismo indeksowane w: MNiSW (lista B, 8 pkt), Index Copernicus (ICV: 61,49), BazEkon

©Copyright by PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej  
ISSN 2081-6081

Nakład: 100 egz.

Cena: 20 PLN, - VAT 5%

### Od Redakcji

W szczególnym roku świętowania stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości, pierwszy zeszyt „Rozpraw Społecznych” w roku 2018 w swojej strukturze zawiera dwie części i prezentuje swoistą mozaikę problemów społecznych, poczynając od rodziny oraz szkoły, poprzez problemy starości i wychowania do jej akceptowania, a dalej uczenia się języka obcego, aż do problematyki relacji międzykulturowej i profilaktyki presuicydalnej. Zostały podjęte w tym zeszycie problemy wiedzy ekologicznej, a także potrzeb zdrowotnych osób starszych i osób z niepełnosprawnością.

W takiej mozaice problemów, które Redakcja uznaje za tworzące obszar zainteresowania „Rozpraw Społecznych”, zachowana zostaje także wyraźna specyfika każdej sfery, poczynając od tej biologicznej (wrodzonej) i sfery natury, życia społecznego i sfery kultury. Przyrody nie da się zredukować do kultury i odwrotnie, kultury nie da się zredukować do przyrody, czy życia społecznego, chociaż w tych wszystkich obszarach funkcjonuje i żyje człowiek.

W tych wszystkich sferach występuje i funkcjonuje człowiek, który w wyniku wychowania przyjmuje określone zachowania będące manifestacją jego osobowości, a także jakąś syntezą jego intencji, jego dokonań, motywacji w działaniu i jego konsekwencji. Różnorodność zachowań, odpowiednio do wymienionych sfer, pozwala na wyróżnianie zachowań typowo wegetatywnych, ale także tych związanych z życiem psychicznym i społecznym, a nawet tych, które są wyrazem najwyższej wolności ducha ludzkiego zdolnego tworzyć kulturę i otwierać się na wartości coraz wyższe – aż do tych sięgających transcendencji.

Prezentowany zeszyt pozwala nam, dzięki prezentowanym kolejno perspektywom i środowiskom występowania człowieka, zauważyć uwarunkowania jego egzystencji, ale też odkrywać możliwości wspierania go w urzeczywistnianiu tego kształtu jego człowieczeństwa, jaki wydaje się dla niego być konieczny i możliwy – i to w wymiarze zarówno jego własnym, personalnym, jak też w wymiarze społecznym i kulturalnym. Te wymiary zauważane są już w wychowaniu i życiu w środowisku rodzinnym, a następnie w środowisku szkolnym i wreszcie także w przyjęciu problemów związanych z poszczególnymi fazami życia, aż do okresu starości – jak je przedstawia I Część obecnego zeszytu.

*Część I: Rozprawy i artykuły*, rozpoczyna artykuł Anastazji Sorkowicz na temat: *Rodzina jako wspólnota wychowawcza – przyczynek do analizy problemu*. Autorka przedstawia rodzinę jako nie tylko najbardziej naturalne i podstawowe środowisko życia ludzkiego, ale także jako środowisko uniwersalne. Te walory rodziny sprawiają, że wymaga ona szczególnej troski o jej funkcjonowanie.

Marcin Białas w artykule: *Jakościowy zwrot rozwoju polskich szkół – aspekt postulatywny*, proponuje podjęcie jakościowych zmian we współczesnych polskich szkołach. Tego rodzaju przemiany miałyby się dokonać na drodze coraz większego zakresu wolności wychowanka, zwłaszcza w kierunku samorealizacji, propagując zdobywanie wiedzy w sposób aktywny, twórczy, problemowy oraz przyjazny, przy pojmowaniu i traktowaniu uczniów jako suwerenów własnego rozwoju.

Wioleta Zgłobicka-Gierut w angielskiej wersji artykułu: *Doświadczenie starości w twórczości Bronisławy Betlej (Experience of old age in the works by Bronisława Betlej)*, wskazuje na przejawiane postawy wobec starości, sięgając do wierszy poetki Bronisławy Betlej. Autorka, w powołaniu się na analizę twórczości poetki i wybierając z niej to wszystko, co dotyczy *doświadczenia starości*, stawia sobie za cel promowanie postawy wobec własnej starości – tej przeżywanej indywidualnie, jak też postawy wobec starości doświadczanej w sytuacjach społecznych relacji.

W *Części II* obecnego zeszytu, której charakter odzwierciedla jej tytuł: *Praktyka – badania – wdrożenia i zdrowie społeczne*, najpierw spotykamy się z zagadnieniem strategicznej samoregulacji w uczeniu się drugiego/obcego języka w artykule Małgorzaty Dąbrowskiej przygotowanym również w języku angielskim i zatytułowanym: *Strategiczna samoregulacja w nauce języka drugiego/obcego. Część III. Wybór strategii przez ucznia a sukces w nauce (Towards strategic self-regulation in second/foreign language learning. Part III: Learner strategy choices and language learning success)*. Poczynając od przeglądu istniejących badań na temat cech, strategii i zachowań ‘dobrego’ ucznia, Autorka charakteryzuje uczniów o wysokim i niższym poziomie osiągnięć. Wskazuje też na przebieg i efekty nauczania/uczenia się języka obcego w świetle wyników własnych badań empirycznych. Artykuł ten jest kolejną częścią już swoistego tryptyku poświęconego uczeniu się i sukcesowi szkolnemu ucznia zamieszczanych w poprzednich zeszytach. Tym razem jako warunek tego sukcesu jest rozważany wybór strategii pozwalającej uczniowi na samoregulację uczenia się języka obcego.

W krąg relacji międzykulturowych wprowadzają nas Anna Maria Jeznach i Marzena Ruszkowska w artykule: *Pomiędzy brazylijskością a europejskością. Pytania o realizację edukacji międzykulturowej*

– *jakościowe studium przypadku*. Joanna Waszczuk w artykule: *Profilaktyka presuicydalna w wymiarze globalnym i lokalnym – zarys problemu*, podejmuje ważny problem samobójstw i profilaktyki presuicydalnej realizowanej w działalności prewencyjnej organizacji rządowych i pozarządowych. Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk i Adam Szepeluk w artykule: *Sytuacja społeczno-ekonomiczna studentów w kontekście wyboru kierunku studiów* wskazują na związek, jaki zachodzi pomiędzy sytuacją społeczno-ekonomiczną studentów a wyborem kierunku studiów w oparciu o badania studentów kierunków: ratownictwo medyczne i filologia rosyjska Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

Marta Stępień-Słodkowska, Marek Kolbowicz, Tomasz Zalewski i Joanna Ratajczak w artykule przygotowanym w języku angielskim i zatytułowanym: *Poziom wiedzy ekologicznej młodzieży z województwa zachodniopomorskiego (The level of environmental knowledge in young people from West Pomerania Province)*, w oparciu o własne badania empiryczne zrealizowane na grupie 3537 uczniów szkół ponadgimnazjalnych z województwa zachodniopomorskiego i przeprowadzone na temat działań proekologicznych chroniących środowisko naturalne, dokonują ewaluacji ekologicznej świadomości młodzieży tego województwa oraz ich środowisk rodzinnych poprzez ocenę podejmowanych przez nich działań proekologicznych chroniących środowisko naturalne.

Z kolei Zofia Kubińska i Anna Pańczuk wprowadzają nas w konteksty *Potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną osób starszych*. W oparciu o badania przeprowadzone w 2016 roku na terenie powiatu bialskiego i okolic wśród mieszkańców w wieku 60-90 lat podejmują się analizy potrzeb odczuwanych i zaspokajanych przez badanych. Badani, przez aktywność fizyczną, zaspokajali m.in. potrzeby prorodzinne, profilaktyczne oraz ruchu.

Grzegorz Józef Nowicki, Magdalena Młynarska, Jolanta Dyndur, Barbara Ślusarska, Jacek Jagnicki i Ewa Chemperek poddali analizie aktywność zawodową osób z niepełnosprawnością fizyczną z województwa lubelskiego i jej relacje do czynników społeczno-demograficznych. W świetle uzyskanych wyników badań, przeprowadzanych od maja do października 2014 roku wśród 233 osób z niepełnosprawnością fizyczną, mieszkańców województwa lubelskiego, wskazują na podstawowe determinanty aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością, takie jak: wiek, zamieszkanie w mieście, wykształcenie wyższe i średnie, status związku małżeńskiego oraz lekki i średni stopień niepełnosprawności.

Wraz z pierwszym zeszytem w roku 2018, Redakcja wyraża radość i wdzięczność własnemu środowisku uczelnianemu z powodu możliwości utrzymywania dynamiki ukazywania się kolejnych numerów czasopisma, a także słowa wdzięczności wyraża P.T. Czytelnikom z racji zauważania rosnącego zainteresowania czasopismem „Rozprawy Społeczne”, przejawiającego się także we wzroście liczby wejść i korzystania z wersji elektronicznej czasopisma oraz we wzrastającej liczbie Autorów przesyłających swoje teksty do Redakcji. Bardzo serdecznie dziękując za tak wyrażające się zainteresowanie, Redakcja ponawia zaproszenie do dalszej współpracy z czasopismem w rozpoczętym roku 2018 i wypowiada słowa szczególnego podziękowania tym naszym Autorom, których teksty już zaistniały w naszym czasopiśmie, lub też i tym, których teksty już nadeszły jako propozycje dla kolejnych zeszytów na rok 2018 i dalsze, co pozwala nam ufać, że stanowimy bardzo pomocny, inspirujący i ważny wkład do naszych refleksji i dyskusji wokół aktualnych problemów społecznych.

### ***From the Editorial Board***

In this special year of celebrating the centenary of Poland's Sovereignty Restoration, the first issue of "Rozprawy Społeczne/Social Treatises" in 2018 contains two parts and presents a mosaic of social problems ranging from family and school, through problems of old age and education for its acceptance, followed by learning a foreign language, up to the issues of intercultural relations and pre-suicidal prevention. The issues of ecological knowledge, as well as the health needs of the elderly and people with disabilities have been taken up in this volume.

In such a mosaic of problems, which the Editors consider to be the area of interest for "Social Treatises", the specific character of each sphere is preserved, starting from the biological (innate) one and the sphere of nature, social life and the sphere of culture. Nature cannot be reduced to culture and vice versa; culture cannot be reduced to nature or social life, although man functions and lives in all these areas.

In all these spheres there is man, living and functioning, who, as a result of upbringing, adopts certain behaviours which are a manifestation of their personality, as well as some synthesis of their intentions, their achievements, motivations for action and its consequences. The variety of behaviours, depending on the spheres mentioned, allows for distinguishing typically vegetative behaviours, and also those related to mental and social life, and even those that express the highest freedom of the human spirit, capable of creating culture and opening to higher and higher values - up to those reaching transcendence.

The presented volume allows us, thanks to the successively presented perspectives and environments of human occurrence, to notice the determinants of human existence, and also to discover the possibilities of supporting it in the realisation of such shape of humanity, which seems to be necessary and possible for it - both in its own personal dimension as well as in the social and cultural ones. These dimensions are already noticed in upbringing and life in a family environment, and then in the school environment, and finally in the adoption of problems related to particular phases of life, up to the old age - as they are presented in *First Part* in the current volume.

*Part I: Dissertations and articles*, begins with an article by Anastazja Sorkowicz on the subject: *Family as an educational community – a contribution to the analysis of the issue*. The author presents the family as not only the most natural and basic environment of human life, but also as a universal environment. These values of the family mean that it requires special care for its functioning.

Marcin Białas in the article: *Qualitative turn in the development of Polish schools – a postulated aspect*, proposes undertaking qualitative changes in contemporary Polish schools. Such transformation would be made for the purpose of increasing freedom of the alumnus, especially towards self-realisation, promoting knowledge acquisition in an active, creative, problem-oriented and friendly way, with understanding and treating students as the sovereigns of their own development.

Wioleta Zgłobicka-Gierut in the English version of the article: *Experience of old age in the works by Bronisława Betlej*, points to attitudes towards old age by resorting to the poems by the poet Bronisława Betlej. The author, by referring to the analysis of the poet's work and by selecting everything linked to *old age experience in it*, aims to promote an attitude towards one's own old age - the one experienced individually, as well as attitudes towards old age experienced in social relations.

In *Part II* of the current volume, the current issue, whose character reflects its title: *Practice - research - implementation and social health*, first we encounter the issue of strategic self-regulation in learning a second/foreign language in an article by Małgorzata Dąbrowska, also prepared in English and entitled: *Towards strategic self-regulation in second/foreign language learning. Part III: Learner strategy choices and language learning success*. Starting with a review of the existing studies of the traits, strategies and behaviours of the 'good' student, the author characterizes students with a high and low level of achievement. She also indicates the course and effects of teaching/learning a foreign language in the light of the results of her own empirical research. This article is another part of a unique triptych dedicated to the student's learning and school success which have been published in the previous volumes. This time, the choice of a strategy allowing the student to self-regulate his/her learning of a foreign language is under consideration as a condition of this success.

We are introduced into the circle of intercultural relations by Anna Maria Jeznach and Marzena Ruzkowska in the article: *Being in-between Brazilian and European. Questions concerning intercultural education – case study research*. Joanna Waszczuk in the article: *Pre-suicidal prevention in a global and local dimension – the outline of the issue*, addresses an important problem of suicides and pre-suicidal prevention carried out as part of the preventive measures of governmental and non-governmental

organisations. Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk and Adam Szepeluk in the article: *Students' socio-economic situation and choosing a degree course* point towards the connection between the socioeconomic situation of students and the choice of their major, based on the research among students of the faculties: Emergency Medical Rescue and Russian Philology of Pope John Paul II School of Higher Education in Biała Podlaska.

Marta Stępień-Słodkowska, Marek Kolbowicz, Tomasz Zalewski and Joanna Ratajczak in an article also prepared in English and entitled: *The level of environmental knowledge in young people from West Pomerania Province*. based on their own empirical studies conducted on a group of 3537 high school students from West Pomerania Province and focused on the subject of environmental protection measures, evaluate the ecological awareness of the youth of this province and their family backgrounds by assessing their pro-ecological activities undertaken to protect the natural environment.

On the other hand, Zofia Kubińska and Anna Pańczuk introduce us to the context of: *Health needs satisfied by physical activity in the elderly*, based on research carried out in 2016 in the area of Biała Podlaska District and the surrounding area among residents aged 60-90, undertake the analysis of the needs perceived and satisfied by the respondents. The respondents satisfied pro-family, prophylactic and movement needs through physical activity.

Grzegorz Józef Nowicki, Magdalena Młynarska, Jolanta Dyndur, Barbara Ślusarska, Jacek Jagnicki and Ewa Chemperek analysed *The professional activities of persons with physical disabilities from Lublin province in the light of social and demographic factors*. In the light of the obtained results of the research conducted from May to October 2014 among 233 people with physical disabilities who are inhabitants of Lublin Province, they point to the basic determinants of the professional activities of people with disabilities, such as: age, urban residence, higher and secondary education, marital status, along with mild and moderate level of disability.

Together with the first issue in 2018, the Editorial Board expresses their joy and gratitude to their university environment on account of the possibility of maintaining the dynamics of publishing consecutive issues of the journal. Also P.T. expresses gratitude towards the Readers due to the growing interest in the journal "Social Treatises", manifested in the growing number of entries and usage of the electronic version of the journal as well as in the increasing number of Authors submitting their texts to the Editorial board. Being thankful for the interest shown in such a way, the Editorial board once again renews its invitation to further cooperation with the journal in 2018 and expresses special gratitude to those Authors whose texts have already appeared in our journal and also to those whose texts have already arrived as submissions for next issues of 2018 and beyond, which allows us to believe that we provide a very helpful, inspiring and important contribution to our reflections and discussions addressing current social problems.

## CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

RODZINA JAKO WSPÓLNOTA WYCHOWAWCZA –  
PRZYCZYNEK DO ANALIZY PROBLEMUFAMILY AS AN EDUCATIONAL COMMUNITY –  
A CONTRIBUTION TO THE ANALYSIS OF THE ISSUEAnastazja Sorkowicz<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup><sup>1</sup>Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o EdukacjiSorkowicz, A. (2018). Rodzina jako wspólnota wychowawcza – przyczynek do analizy problemu. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 7-14. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.01>

## 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**

Najbardziej naturalnym środowiskiem istnienia osoby ludzkiej jest rodzina jako wspólnota osób połączonych stosunkiem małżeństwa i/lub rodzicielstwa. Rodzina jest uniwersalnym środowiskiem życia wszystkich generacji, każdy może odnaleźć w niej swoje miejsce. Jedną z głównych funkcji rodziny jest wychowanie, czyli wspieranie wzrastania w człowieczeństwie. Podstawową zasadą konstytuującą życie rodzinne jest wzajemna miłość, rozumiana jako dbałość o dobro wspólne i równocześnie dobro każdej osoby uczestniczącej w życiu tej grupy. Wspólnota powstaje ze względu na dobro osób i ma wartość samą w sobie jako fenomen szczególnych relacji międzyludzkich „z serca do serca”. Rodzina będąca wspólnotą osób jest jednym z najbardziej sprzyjających człowiekowi środowisk życia i wychowania. Zachodzące współcześnie przemiany życia rodzinnego (m.in. procesy indywidualizacji, detradycjonalizacji, pluralizacji) w istotny sposób zmieniają rodzinę jako wspólnotę wychowawczą. Poszukiwanie i wskazywanie takich wzorców, modeli życia rodzinnego, które w istotny sposób ułatwiają wychowanie osób wrażliwych i otwartych na drugiego człowieka i jego potrzeby wydaje się działaniem koniecznym.

**Słowa kluczowe:** rodzina, wspólnota, wychowanie**Summary**

The most natural environment for humans is family as a community of people connected by the relationship of marriage and/or parenthood. Family is a universal environment for all generations in which everyone can find their place. One of the primary functions of family is education, which assists one in growing in a particular society. The fundamental principle that underlies family life is mutual love, understood as care for the common good and, at the same time, the good of every person participating in the life of this group. The community is formed for the sake of the well-being of people and has a value in itself as a phenomenon of individual mutual interpersonal relationships, the ones coming “from the heart”. Family, as a community of people, is one of the most conducive environments for life and education. The contemporary changes in family life (including processes of individualisation, detraditionalisation, pluralisation) significantly change family as an educational community. Seeking and indicating such patterns, family life models, which significantly facilitate the upbringing of the people who are vulnerable and open to other people and their needs seems to be a necessary action to be undertaken.

**Keywords:** family, community, education

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 29

Otrzymano: styczeń 2017

Zaakceptowano: październik 2017

**Wstęp**

Rodzina stanowi najbardziej naturalne, najważniejsze środowisko wychowawcze, którego zadaniem jest wspieranie wszystkich członków w kierunku rozwijania swoich potencjalności w kontekście dobra osobistego i dobra wspólnego. Zwolennicy personalistycznej koncepcji wychowania wskazują na wartość wychowywania we wspólnocie i poprzez wspólnotę. Zwracają również uwagę na koniecz-

ność rozpoczynania wszelkich zmian społecznych od dbałości o prawidłowy rozwój poszczególnych osób, również w ujęciu wspólnotowym (Olszewska-Dyoniziak, 2003). Ciekawym poznawczo wydaje się pytanie o czynniki wpływające na możliwość uznania rodziny za wspólnotę, również wspólnotę wychowawczą. Interesujące wydaje się również zagadnienie kondycji współczesnej rodziny jako środowiska wychowującego we wspólnocie osób, poprzez tę wspólnotę i dla wspólnoty. Niniejsza praca stano-

**Adres korespondencyjny:** Anastazja Sorkowicz, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o Edukacji, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, e-mail: [sorki@poczta.fm](mailto:sorki@poczta.fm), tel.: +48 33 8546103**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Anastazja SorkowiczCzasopismo 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/>).

wi przyczynę do analizy rodziny ujmowanej jako wspólnota w kontekście wyzwań i dylematów towarzyszących współczesnym rodzicom.

Punktem wyjścia prezentowanej pracy będzie zwrócenie uwagi na społeczną naturę człowieka. Następny fragment dotyczy analizy rodziny jako wspólnoty osób. W kolejnej części rozważań podejmuje się tematykę związaną z elementami w największym stopniu kształtującymi wspólnotę rodzinną. Następny fragment zawiera rozważania dotyczące wychowania we wspólnocie osób. Całość pracy zamyka próba wskazania wyzwań stojących przed współczesnymi rodzinami wobec potrzeby budowania wspólnoty wychowawczej.

### **Człowiek osobą rozwijającą się wśród innych**

Teoretycy podkreślający społeczną naturę człowieka opierają się na założeniu, że każdy człowiek od momentu swojego zaistnienia rozwija się głównie dzięki innym ludziom, którzy zapewniają mu możliwość zaktualizowania wszystkich jego potencjalności. „Człowiek może się rozwinąć tylko w społeczności, a więc w rodzinie i szerszych od niej zbiorowościach, jak ród, naród, państwo, Kościół. Społeczność (a więc inne osoby) jest czynnikiem nieodzownym dla rozwoju człowieka i jego spełnienia się. Bez społeczności (drugiego człowieka) nie jest możliwe ani narodzenie się, ani zachowanie życia, ani, tym mniej, rozwój i aktualizowanie się osobowych potencjalności ludzkich” (Krąpiec, 2011, s. 19). Spełnienie człowieka jako osoby następuje wyłącznie we wspólnocie i przez wspólnotę (Pokrywka, 2010). Żaden człowiek nie przychodzi na świat bez udziału innych ludzi, z własnej „mocy sprawczej”. W perspektywie rozwojowej również trudno znaleźć takie elementy, które byłyby możliwe do realizacji bez kontaktu z drugim człowiekiem. Od początku życia człowiek jest więc predestynowany do tego, aby nawiązywać z innymi relacje i dzięki temu móc rozwijać swoje własne człowieczeństwo. Wspólnota pomaga człowiekowi w kształtowaniu osobowości, jest dla niego czynnikiem inspirującym, umożliwia i umacnia jego kreatywność. Człowiek w zdrowy sposób zakorzeniony we wspólnocie staje się podmiotem moralnym i wpływa na postęp i rozwój społeczny (Olszewska-Dyoniziak, 2003). Personalistyczna wizja osoby ludzkiej przyjmuje prawdę o zdolności człowieka do uczestnictwa we wspólnocie (Gajdamowicz, 2003). Jest to właściwość człowieka, która nikomu nie została dana w formie gotowej, ale wymaga ciągłego kształtowania, wychowywania (Gajdamowicz).

Ks. Andrzej Łuczyński wskazuje na „dramatyczne napięcie” współczesnej rodziny pomiędzy dwoma sposobami myślenia o życiu człowieka, jego rozwoju oraz jego byciu z innymi ludźmi. Pierwszy z nich został określony mianem „cywilizacji wzajemności i solidarności”. Wspomniany Autor podkreśla, że rodzina kierująca się wskazanymi zasadami (wzajemności i solidarności) jest dla swoich członków miejscem realizacji w pełni osobowego rozwoju. Drugi rodzaj

myślenia i praktyki życia został nazwany „cywilizacją skrajnego indywidualizmu i użycia”, w której normę stanowi nastawienie na realizację wyłącznie swojego „ja”, na czerpanie z życia przede wszystkim przyjemności („użycie”). Człowiek ukierunkowany na zaspokajanie głównie swoich własnych potrzeb nie znajduje motywacji do przyjmowania postawy służebnej wobec innych ludzi. Skrajny indywidualizm w istotny sposób przyczynia się do nadużywania wolności: człowiek i jego zachcianki stają się wyznacznikami subiektywnej prawdy, wokół której człowiek organizuje swoje życie. Zatracana jest potrzeba poszukiwania prawdy. Mamy więc do czynienia z osobą o zafałszowanym obrazie siebie samego i świata zewnętrznego (Łuczyński, 2011). Skupienie wyłącznie na sobie i związane z tym odczytywanie i budowanie świata tylko ze swojej własnej perspektywy zaburza zdrowe funkcjonowanie człowieka jako osoby, pozbawia go zdolności pokonywania swojego egoizmu, przekraczania samego siebie, a zatem w istotny sposób ogranicza jego możliwości rozwojowe. Taki sposób myślenia i praktyki życia społecznego sprzeciwia się ludzkiej naturze oraz ostatecznie pozostawia człowieka samemu sobie. Trzeba więc poszukiwać prawidłowości dotyczących stwarzania człowiekowi takich warunków rozwojowych, które w najlepszy możliwy sposób pomagałyby mu wzrastać.

Rodzina, jako przestrzeń, w której człowiek się pojawia, w największym stopniu wpływa na jego możliwości rozwojowe. Rodzina jest przede wszystkim miejscem budowania relacji, więzi pomiędzy ludźmi, jest w stanie zaspokoić wszystkie istotne potrzeby człowieka. Jako pierwsza i najważniejsza wspólnota jest punktem odniesienia dla innych grup. W potocznym rozumieniu określenie atmosfery jakiegoś środowiska mianem „rodzinnej” sugeruje odbiorcy widzenie danej grupy jako najbardziej przyjaznej człowiekowi. Wspólnota wiąże się z niezwykle istotnym z wychowawczego punktu widzenia poczuciem bezpieczeństwa, jest w pewnym sensie zabezpieczeniem emocjonalnym człowieka, który ma możliwość przebywania wśród ludzi życzliwych i godnych zaufania (Muszyńska, 2014). W ujęciu personalistycznym rozwój człowieka jako istoty autonomicznej stanowi cel sam w sobie. Warto podkreślić, że zdrowa wspólnota rodzinna nigdy nie odbiera człowiekowi jego możliwości rozwojowych. Wręcz przeciwnie – poprzez współbycie z bliskimi osobami człowiek otrzymuje niepowtarzalną i jedyną w swoim rodzaju szansę na budowanie swojego człowieczeństwa.

### **Rodzina jako wspólnota osób (obdarowanych i obdarowujących)**

Rodzina jest jedyną społecznością ludzką ustanowioną porządkiem natury (Turowski, 1997). Jej istnienie wynika ze spotencjalizowanej i społecznej natury człowieka, który dla swego normalnego i pełnego rozwoju musi zaistnieć i rozwijać się w społeczności domowej (Adamski, 2002). Rodzina jest



związana „z człowieczeństwem mężczyzny i kobiety, z wewnętrzną konstytucją osoby ludzkiej” (Niewęglowski, 2009, s. 53), jest najbardziej naturalną i zarazem najstarszą instytucją, której istotę określa współżycie osób. Istotnym jest podkreślenie, że rodzina nie jest dziełem umowy społecznej, ale wynika z natury ludzkiej (Adamski, 2013). Franciszek Adamski zwraca uwagę na to, że rodzina wymaga od swych członków „integralnego zespolenia celów i działań oraz dążeń podejmowanych dobrowolnie, a jednocześnie z poczuciem wewnętrznej konieczności”; jej istotę wyznacza wzajemna miłość, a nie prawo (stosowane wyłącznie jako „konsekwencja i ochrona miłości”). Ponadto rodzina jako wspólnota „uspołecznia uczucia swych członków”, powoduje, że „czują się oni zespoleni w dążeniu do celu i gotowi są rezygnować ze swobody indywidualnej i wolności na rzecz grupy rodzinnej” oraz, co wydaje się nie mniej istotne, umożliwia przeżywanie „radości i przyjemności istotnie wspólnotowych”, takich, których nie zapewni żadna inna grupa społeczna (Adamski, 2013, s. 104). Dla personalistów oczywistym jest, że rodzina jako wspólnota osób zapewnia najkorzystniejsze warunki rozwoju wszystkim swoim członkom, a człowiek ujmowany jest zarówno jako byt suwerenny, którego rozwój stanowi cel sam w sobie, jak i byt społeczny, dążący do dobra wspólnego. Przytoczone cechy rodziny ujmowanej w kategoriach wspólnoty wskazują nie tylko na jej ważkość z punktu widzenia rozwoju osobowego konkretnego człowieka, ale również wskazują na jej wyjątkowość.

Maria Ryś podkreśla unikalność relacji wewnątrzrodziny oraz możliwość tworzenia wyjątkowej ilości bodźców do rozwoju i dojrzewania psychicznego (Ryś, 2011). Słusznym jest zatem ujmowanie rodziny jako szkoły życia społecznego uczącej bycia we wspólnocie (Matyjas, 2005). To w niej mamy do czynienia z najważniejszymi, najsilniejszymi, trwającymi najdłużej i najbardziej trwałymi oddziaływaniami wychowawczymi. Nazwany „Papieżem Rodziny” Jan Paweł II w swoim „sztandarowym” dokumencie dotyczącym podstawowej komórki społecznej nazwał rodzinę „głęboką wspólnotą życia i miłości” (Jan Paweł II, 2000, s. 90). Proponował spojrzenie na rodzinę jako na wspólnotę opartą na małżeństwie kobiety i mężczyzny, jednoczących swoje wysiłki na rzecz pomnażania dobra nie tylko własnego, ale również dobra wspólnego. Zgodnie z taką perspektywą rodzice traktują swoją drogę jako służbę przede wszystkim sobie nawzajem, a następnie dzieciom, innym członkom rodziny oraz całemu społeczeństwu. Wkład rodziny w dobro wspólne odbywa się głównie poprzez dbanie o trwałość małżeństwa oraz zrodzenie i wychowanie dzieci (Jan Paweł II, s. 91). Przyjęcie postawy służebnej, opartej na bezinteresownym darze, staje się podstawowym warunkiem budowania wspólnoty. Rodzina ujmowana w kategoriach wspólnoty jest miejscem „najbardziej głębokiego kontaktu osobowego, opartego na miłości i dobrowolności, na głębokim uzupełniającym się związku mężczyzny i kobiety oraz pokoleń, które

pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu pełniejszej mądrości życiowej” (Dąbrowska, 2005, s. 251).

Halina Gajdamowicz zwraca uwagę, że „wspólnotowy charakter rodziny przejawia się w tym, że jest ona *wspólnotą miłości i solidarności*, miejscem głębokich kontaktów opartych na uczuciu, a zarazem na dobrowolności” (Gajdamowicz, 2003, s.8). Budowanie wspólnoty zaczyna się więc od wspólnego życia – bycia – dzielonego z innymi osobami (Joachimowska, 2010). Wspólnota rodzinna nie jest nigdy czymś statycznym, ale „się rodzi, dopełnia i pogłębia, nie wykształca bądź zanika” (Kawula, Brągiel, Janke, 2000, s. 29). Rodzina podlega ciągłym zmianom wynikającym nie tylko z wpływów zewnętrznych, przemian dokonujących się w skali makro. Wspólnota rodzinna zmienia się tak, jak zmienia się każdy z jej członków: dorasta, usamodzielnia się, starzeje, umiera. Jest więc bytem dynamicznym, którego istotę stanowi dobro wspólne i sposób jego pojmowania (Gajdamowicz, 2003).

Weronika Juroszek zwraca uwagę na możliwość podziału relacji międzyludzkich na dwie kategorie: wymiany i wspólnoty. Relacja wymiany opiera się na regule wpływu społecznego nazywanej zasadą wzajemności. Jako cechy charakterystyczne dla relacji wymiany podaje się m.in.: oczekiwanie rewanżu, wymiana gratyfikacji w obrębie podobnej klasy, uwzględnianie reguły proporcjonalności wkładu podczas podziału osiągniętych zysków. Drugi rodzaj relacji między ludźmi, wspólnotę, cechuje natomiast pomaganie bez oczekiwania na rewanż, uwrażliwienie na dobro innego członka wspólnoty, podział dóbr z uwzględnieniem potrzeb drugiej osoby (Juroszek, 2013). Z punktu widzenia poprawiania jakości życia poszczególnych osób i grup społecznych oczywistą wydaje się konieczność dowartościowywania wspólnotowych relacji międzyludzkich, opartych na współpracy, relacji międzyludzkich, czyli inaczej – konieczność budowania relacji opartych na solidarności w najważniejszej dla człowieka grupie; propagowanie postawy dbałości o drugiego człowieka nie ze względu na korzyści, jakie mogą się z tym wiązać, ale ze względu na niego samego.

### Wybrane elementy kształtujące wspólnotę rodzinną

Rodzina jest wspólnotą osób połączonych stosunkiem małżeństwa i/lub rodzicielstwa, której jedną z głównych funkcji jest wychowanie, przede wszystkim najmłodszego pokolenia. Jest uniwersalnym środowiskiem życia wszystkich generacji, każdy może odnaleźć w niej swoje miejsce. Zdrowa rodzina umożliwia rozwój potencjału wszystkich swoich członków, jest tą przestrzenią, w której każdy jest chciany, oczekiwany (Sorkowicz, 2014). Możliwość znajdowania oparcia we wspólnocie daje poczucie bezpieczeństwa, świadomość, że w każdej sytuacji można liczyć na wsparcie ze strony bliskich. Codzienne wspólne bycie z życzliwymi osobami ubogaca i umacnia człowieka oraz zapewnia mu możli-

wość samorealizacji (Olszewska-Dyoniziak, 2003). W rodzinie będącej wspólnotą czymś zupełnie naturalnym staje się przeżywanie wszystkiego „w służbie innym”. Niezwykle istotne wydaje się podkreślenie, iż prawdziwa wspólnota niczego człowiekowi nie zabiera: nie pozbawia go możliwości samostanowienia, nie wymusza na nim konkretnych zachowań wbrew jego woli. Przeciwnie: bycie członkiem wspólnoty jest elementem ubogacającym człowieka, którego świat poszerza się poprzez nawiązywane i podtrzymywane relacje, poprzez doświadczanie obecności innych, bliskich osób (Homplewicz, 2000). Wspólnota rodzinna stanowi więc przestrzeń, w której zaspokajane są podstawowe potrzeby psychiczne, takie jak m.in. potrzeba bezpieczeństwa, zaufania i wsparcia (Budzyńska, 2008). Z punktu widzenia dobra wspólnoty dobrze się dzieje, jeśli członkowie rodziny z jednej strony mają świadomość bycia obdarowanymi przez możliwość budowania swojego życia wspólnie z innymi, a z drugiej przyjmują postawę służebną, obdarowującą innych samym sobą. W zdrowej wspólnocie bezinteresowne zachowania ukierunkowane na dobro innych ludzi są czymś zupełnie naturalnym: nie wzbudzają podejrzeń ani nie wymagają tłumaczenia.

Każda wspólnota, również wspólnota rodzinna, budowana jest wokół konkretnych wartości. W rodzinie wspólne przeżywanie wartości, emocji, radości, celów i tęsknot oraz utożsamianie dobra drugiej osoby ze swoim własnym staje się fundamentem wzajemnej bliskości (Homplewicz, 2000). Szczególne miejsce zajmuje oparcie codziennych decyzji i wzajemnych kontaktów na prawdzie jako wartości niepodważalnej. Chodzi tutaj o stałe poszukiwanie i dążenie do życia pozbawionego wszelkiego fałszu, zakłamania we wzajemnych relacjach. Prawda w relacjach wspólnotowych wyraża się poprzez jednocześnie deklarowaną i praktykowaną postawę dążącą do uczynienia wspólnego życia w najwyższym stopniu klarownym. Dzieje się tak m.in. dzięki dbałości o wyraźną komunikację pomiędzy członkami rodziny, o dążenie do wyjaśniania kwestii spornych. W zdrowej wspólnocie rodzinnej wszelkie niedomówienia są więc na bieżąco tłumaczone, wyjaśniane są motywy konkretnych decyzji, zachowań oraz, co wydaje się szczególnie ważne, podejmowany jest trud wzajemnego wybaczenia wszelkich niedociągnięć. Kluczowy element wspólnego życia stanowi zaufanie: międzyosobowe, międzypokoleniowe, które we wspólnocie stanowi fundament wszelkich odniesień. Bez wzajemnego zaufania nie ma mowy o prawdziwych, godnych człowieka, relacjach.

Istotnym elementem scalającym wspólnotę rodzinną, w pewnym sensie jej „ustawą zasadniczą”, jest miłość ujmowana w kategoriach postawy wobec drugiego człowieka. Miłość wzajemna małżonków jako istot wzajemnie się dopełniających stanowi naturalną bazę dla wszelkich relacji nawiązywanych pomiędzy pozostałymi członkami rodziny (Bołoz, 1998). „Miłością jest postawa bycia dobrowolnym, bezinteresownym darem” (Olbrycht, 2012, s. 59).

Z miłością związana jest naturalna potrzeba uczestnictwa we wspólnocie, która wyraża się poprzez zaangażowanie „we współbycie i współdziałanie z innymi członkami wspólnoty na rzecz dobra każdego z nich, dobra rozumianego jako warunki osobowego życia i rozwoju” (Olbrycht, s. 59). Postawa miłości, właściwa najpierw małżonkom, a następnie, dzięki obserwacji ich wzajemnych odniesień, przejmowana przez kolejnych członków rodziny, wyraża naturalną ludzką dążność do czynienia świata miejscem przyjaznym.

Możliwość bycia we wspólnocie osób, których wzajemne odniesienia oparte są na miłości, ubogaca nie tylko pojedynczego człowieka, ale również te wszystkie grupy, instytucje, z którymi ta osoba będzie miała kontakt. Człowiek odpowiednio „zabezpieczony” przez swoich najbliższych, wyposażony w umiejętność dzielenia się sobą, potrafi nawiązywać i podtrzymywać oparte na prawdzie, dojrzałe relacje z innymi ludźmi. Jest nie tylko lepszym kolegą, przyjacielem, ale również bardziej solidnym pracownikiem, mającym świadomość, a raczej potrzebę przyczyniania się do dobra wspólnego poprzez własne działanie, wykorzystywanie danych sobie talentów. Poczucie bycia kochanym wydaje się być jednym z najważniejszych warunków adekwatnego do sytuacji zachowania. Jego brak w istotny sposób zaburza funkcjonowanie człowieka: nie pozwala mu na otwarcie w kontaktach, prowokuje do zachowań ucieczkowych, zaburza poczucie bezpieczeństwa, powoduje osamotnienie i poczucie odrzucenia.

Kolejnym elementem kształtującym wspólnotę rodzinną jest dobro wspólne całej społeczności. Jest ono „wartością tworzącą wspólnotę, stwarzającą warunki wspólnego bytowania i działania” (Chrobak, 2007). Wydaje się istotnym podkreślenie, że na żadnym etapie życia rodziny nie może zabraknąć spojrzenia na potrzeby wszystkich członków rodziny nie tylko z ich osobistej perspektywy, ale również uwzględniając kategorię dobra wspólnego. Takie podejście w naturalny sposób niejako „nakazuje” wszystkim zaangażowanym we wspólne bycie przekraczanie samego siebie, swoich własnych możliwości. Dzięki takiemu nastawieniu można uniknąć zatracenia się we własnym egoizmie. Warto podkreślić, że dobro wspólne nie jest prostą sumą indywidualnych dążeń wszystkich członków wspólnoty, ale nową kategorią – kiedy wiele osób wspólnie bytuje, działa i odnosi się do wspólnego dobra, powstaje nowa rzeczywistość wyrażona słowem „my” (Chrobak).

Podsumowując można stwierdzić, że ze wspólnotą mamy do czynienia wówczas, gdy jej członkowie wybierają wspólne wartości: wspólnota albo jest zorientowana wokół wspólnych wartości, albo nie istnieje. Niezwykle istotnym wydaje się też podkreślenie, że w rodzinie ujmowanej w kategoriach wspólnoty nie ma miejsca na samotność, która jest jednym z efektów ograniczenia relacji międzyludzkich do kontaktów czysto formalnych, opartych na dążeniu do konkretnej korzyści. W rodzinie będącej

wspólnotą wszyscy członkowie zdają się być „zaopiekowani”, wzajemnie się uzupełniają, dbają o siebie wzajemnie nie z powodu możliwych korzyści, ale ze względu na dobro każdego członka społeczności i dobro wspólne.

### **Wychowanie we wspólnocie osób**

Możliwość wspólnego bytowania z innymi ludźmi, uczestnictwa w ich życiu, jest niezwykle ważna z wychowawczego punktu widzenia. Podjęcie rozważań dotyczących wychowania w rodzinie jako wspólnocie osób, wymaga określenia istoty tego procesu. Zdaniem Katarzyny Olbrycht wychowanie powinno wspierać człowieka w „autonomicznym, podmiotowym, aktywnym projektowaniu i przeżywaniu własnego życia, łączącym satysfakcjonujący rozwój osobisty z właściwym funkcjonowaniem społecznym” (Olbrycht, 2012, s. 58). Człowiek pojmowany jako osoba dąży do wartości duchowych (prawdy, dobra i piękna) i spełnia się w miłości. Powołanie człowieka do życia we wspólnocie z innymi ludźmi związane jest z koniecznością rzeczywistego uczestnictwa i współdziałania dla dobra wspólnego (Olbrycht). Fundamentem wszelkiego wychowania, a wychowania we wspólnocie rodzinnej w szczególności, powinna więc być refleksja rodziców nad istotą człowieczeństwa, nad zadaniami wynikającymi z faktu przekazania życia. W tym kontekście niezwykle istotna wydaje się świadomość powołania nowego życia „z miłości” i „dla miłości”. Jeśli zaś przyjąć, że miłość jest bardziej postawą aniżeli wyłączeniem uczuciem, to uwzględnienie tego faktu w wychowaniu wymaga od rodziców akceptacji „logiki daru”, czyli permanentnego przyjmowania postawy obdarowywania i przyjmowania drugiego człowieka. W najbardziej ogólnym sensie można powiedzieć, że wychowanie rodzinne oznacza przede wszystkim wymagania. Nie chodzi tu jednak o wymagania stawiane dzieciom przez pokolenie dorosłych. W prawdziwej wspólnocie rodzinnej punktem wyjścia wymagań wobec pokolenia najmłodszego jest zaangażowanie pokoleń starszych w realizację istotnych wartości wspólnego życia. Wszystkie zachowania rodziców stanowią dla dzieci punkt odniesienia. Jeśli rodzice żyją w prawdzie, dbają o przyjmowanie wobec siebie wzajemnie postawy miłości, podczas podejmowania codziennych decyzji uwzględniają dobro wspólne wszystkich członków wspólnoty, wówczas można mówić o tym, że świadomie budują wspólne życie. To zaś jest warunkiem podstawowym stawiania jakichkolwiek wymagań pozostałym członkom rodziny. W rodzinie nie może być miejsca na bylejąkość, na przyjmowanie założenia, że wobec najbliższych nie trzeba się starać. Relacja małżeńska rodziców stanowi bazę, fundament szerszej wspólnoty rodzinnej, determinuje wszystkie najistotniejsze elementy wspólnoty rodzinnej, w tym również wychowanie. Rodzice, jako „założyciele” konkretnej rodziny, zobowiązani są więc do takiej organizacji życia całej wspólnoty, która sprzyjałaby wzrastaniu w człowieczeństwie dzieci

i wszystkich pozostałych osób żyjących pod jednym dachem. W tym miejscu warto przypomnieć, że oddziaływanie poprzez zorganizowane życie rodziny, są, obok przykładu rodziców, uznawane za główne metody wychowania rodzinnego (Gajdamowicz, 2003). Rodzina wychowuje, co podkreśla m.in. Teresa Kukołowicz, przede wszystkim przez codzienność, przez wspólne bycie w sensie dosłownym oraz poprzez poczucie jedności duchowej (Kukołowicz, 2001). Wychowanie w rodzinie nie opiera się na wyszukanych metodach czy środkach, ale jest wypadkową całości życia rodzinnego, codzienności, tego wszystkiego, co dzieje się pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny.

Wychowawcza wartość codzienności rodzinnej nie wymaga głębszego uzasadnienia. Wobec praktyki życia rodzinnego konieczne jest jednak przełożenie tego faktu na konkretne działania. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na poczucie bycia potrzebnym. Jeśli dziecko od najmłodszych lat wprowadzane jest w obowiązki na rzecz wspólnoty rodzinnej, ma możliwość nabywania odpowiedzialności za powierzony sobie zadania. Świadomość potrzeby wykonania konkretnych czynności nie tylko wzmacnia poczucie kompetencji („potrafię to zrobić”), ale również staje się elementem wprowadzającym młodego człowieka w świat osób świadomych konieczności podjęcia wysiłku, starania się, przełamywania własnej niechęci. Konieczność przekroczenia własnego lenistwa czy egoizmu jest niezwykle istotnym czynnikiem wychowawczym. Świadomość swojej siły sprawczej oraz możliwości przyczynienia się do dobra wspólnego jest dziecku potrzebna do kształtowania własnej osobowości. Paradoksalnie można więc powiedzieć, że przydzielanie dzieciom konkretnych obowiązków powinno się ujmować w kategoriach obdarowywania ich możliwością wzrastania, rozwijania się. Dziecko, od którego najbliżsi niczego nie wymagają, nie ma możliwości uczenia się dawania samego siebie innym, a zatem ma ograniczone pole rozwoju. Oczywiście jest, że wszelkie obowiązki, wymagania wobec dzieci powinny być dostosowane do jego możliwości.

Kolejnym, ważnym elementem wychowania rodzinnego, jest takie organizowanie życia rodzinnego, które uwzględniałoby naturalną potrzebę codziennego przebywania razem bliskich sobie osób. Godne człowieka wychowanie nie jest możliwe bez wzajemnej obecności, relacji pomiędzy jego podmiotami: wychowawcą-rodzicem a dzieckiem. Nie można budować więzi bez spotkania. Potrzebny jest więc świadomie podjęty trud takiej organizacji wspólnego życia, żeby było w nim miejsce na dzielenie się sobą, swoimi radościami i troskami, swoimi marzeniami. Wspólnie spędzany czas jest warunkiem wzajemnego ubogacania się członków rodziny, udzielania sobie wzajemnie pomocy w „osiąganiu pełniejszej mądrości życiowej” (Dąbrowska, 2005, s. 251). Kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych osób wymaga najpierw spotkania, następnie otwartości na to wszystko, co ten drugi człowiek wnosi do wspólnego życia. Uczenie się człowieczeństwa, reali-

zacja własnych potencjalności wszystkich członków rodziny powinna więc odbywać się poprzez kontakt „twarzą w twarz” z drugim człowiekiem, poprzez realizację ewangelicznego nakazu „jedni drugich brzemiona noście” (Ga 6,2). Codzienne współbycie członków wspólnoty rodzinnej staje się okazją do wzajemnego „zamieszkiwania w swoich sercach”, a przez to do naturalnego nabywania życzliwości dla drugiego człowieka, uczestnictwa w jego życiu, nabywania najważniejszych, istotnych z punktu widzenia rozwoju osobowego, doświadczeń. Warto podkreślić, że prawdziwość ta dotyczy wszystkich pokoleń.

Następnym, ważnym czynnikiem wpływającym na możliwości wychowawcze rodziny jest pozycja osób najstarszych w rodzinie. Z punktu widzenia wychowania wszystkich członków rodziny niezwykle istotny jest brak zgody na jakiegokolwiek wartościowanie człowieczeństwa ze względu na jego sprawność fizyczną czy umysłową oraz związaną z tym jego ewentualną „użyteczność”. Zagrożeniem jest tu przede wszystkim utylitarne podejście do dzieci i osób najstarszych. Jeśli dziecko traktowane jest od początku swojego życia, a więc od momentu poczęcia, z należnym szacunkiem, wówczas staje się rzeczywistym podmiotem wychowania i otrzymuje szansę wzrastania wśród ludzi zainteresowanych jego dobrem. Ważne jest, żeby dziecko miało prawo bycia tym, kim rzeczywiście jest: osobą ludzką potrzebującą akceptacji, miłości i otoczenia wszechstronną opieką. Obecność w rodzinie najstarszego pokolenia nie tylko zawiera w sobie istotny pierwiastek wspólnototwórczy, ale również umożliwia doświadczenie ludzkiej słabości, niedołążności, która stanowi także naturalny element człowieczeństwa.

Niezwykle trafnym wydaje się pogląd Marii Ryś, zgodnie z którym budowanie wspólnoty rodzinnej jest zadaniem wszystkich jej członków na każdym etapie życia osobistego i rodzinnego (Ryś, 2011). Świadome organizowanie życia wspólnoty rodzinnej wymaga jasnego skonkretyzowania postawy miłości, wskazania tych czynników, które w istotny sposób warunkują określenie danej rodziny mianem wspólnoty ukonstytuowanej przez miłość. Wychowanie we wspólnocie rodzinnej wymaga więc, głównie od rodziców, jako osób w najwyższych stopniu odpowiedzialnych za funkcjonowanie wspólnoty, konsekwentnego przestrzegania założeń wybranego modelu wychowania, przełożenia go na język praktyki – operacjonalizacji przyjętych celów.

Podsumowaniem dotychczasowych rozważań niech będą słowa kardynała Stefana Wyszyńskiego, uznawane za ABC Społecznej Krucjaty Miłości, które wydają się być również swoistą receptą na budowanie wspólnoty osób będącej jednocześnie wspólnotą wychowawczą: „Rozmawiaj z każdym językiem miłości. Nie podnoś głosu. Nie przeklinaj. Nie rób przykrości. Nie wyciskaj łez. Uspokajaj i okazuj dobroć. Przebaczaj wszystko, wszystkim. Nie chowaj w sercu urazy. Zawsze pierwszy wyciągnij rękę do zgody. Działaj zawsze na korzyść bliźniego. Czyn dobrze każdemu, jakbyś pragnął, aby tobie tak czyniono. Nie

myśl o tym, co tobie jest kto winien, ale co Ty jesteś winien innym. Czynnienie współczuj w cierpieniu. Chętnie spiesz z pociechą, radą, pomocą, sercem. Pracuj rzetelnie, bo z owoców twojej pracy korzystają inni, jak Ty korzystasz z pracy drugich” (Wyszyński, 2016).

### **Współczesne wyzwania wspólnotowości rodzinnej**

Każda wspólnota rodzinna jest rzeczywistością dynamiczną. Jej obraz zmienia się poprzez zmianę jej struktury (przyjmowanie i odchodzenie jej członków) oraz poprzez ciągłe zmiany zachodzące w osobach budujących wspólnotę. Wszyscy członkowie rodziny wpływają na jej kształt i równocześnie odbierają wpływy pochodzące od innych osób, towarzyszących im na drodze dojrzewania osobowego. Żadna rodzina nie jest jednak zawieszona w próżni. Przeciwnie: odbiera sygnały płynące ze świata zewnętrznego, funkcjonuje w określonej rzeczywistości społecznej, w której obecne są wpływy polityczne, społeczne, gospodarcze. Rodzina, jako podstawowa komórka społeczna, ukazuje w skali mikro te problemy, z którymi zmaga się społeczeństwo. Pomiedzy rodziną a społeczeństwem dochodzi do sprzężenia zwrotnego: każda ze struktur wpływa na drugą, przy czym warto zaznaczyć, że rodzina reaguje na zmiany w skali makro z pewnym opóźnieniem (Tyszką, 1997). Jej naturalną rolą jest bowiem ochrona swoich członków przed niekorzystnymi wpływami z zewnątrz mogącymi zaburzyć ich funkcjonowanie. Opóźniona reaktywność rodziny jest więc związana z „filtrowaniem” trendów społecznych.

Janusz Mariański zauważa, że współcześnie w istotny sposób oddziałują na rodzinę procesy sekularyzacji, indywidualizacji, detradycjonalizacji, pluralizacji (Mariański, 2012). W świecie ponowoczesnym preferuje się raczej interesy jednostek jako indywidualnych podmiotów, ujmowane w kategoriach ich niezależności, samowystarczalności, sukcesu oraz powodzenia materialnego i społecznego (Mróz, 2009). Wskazuje się na postępującą atomizację życia rodzinnego (Malorny, 2010), wyalienowanie poszczególnych członków rodziny. Można powiedzieć, że w XXI wieku mamy do czynienia z kryzysem wspólnotowości objawiającym się m.in. brakiem wrażliwości na potrzeby innych, brakiem więzi, zgodą na dominację cynizmu. Również we współczesnej rodzinie przeważają, jak się wydaje, postawy egoistyczne, relacje bliższe są relacjom wymiany, aniżeli wspólnoty. Każdy członek rodziny zainteresowany jest przede wszystkim zaspokojeniem swoich własnych potrzeb, jest gotowy udzielać innym wsparcia pod warunkiem uzyskania z ich strony pomocy w realizacji swoich własnych zamierzeń. Funkcjonowanie w rodzinie oparte jest raczej na zasadach kontraktu zawieranego pomiędzy poszczególnymi osobami. Rodzina staje się miejscem, które ma zapewnić komfort funkcjonowania, a nie wspólnotą osób w której każda osoba jest ważna.

Zachodzące współcześnie przemiany życia rodzinnego nie pozostają bez wpływu na wychowanie

najmłodszego pokolenia. Niezwykle szybkie tempo życia, dążenie do zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa materialnego, zastąpienie „prawdziwych” więzi z najbliższymi osobami kontaktami wirtualnymi, pozostaje w sprzeczności z naturalnymi, niezmiennymi ludzkimi potrzebami rozwijania się w kontekście bezpośrednich relacji z innymi ludźmi. Zdaniem autorki niniejszej pracy rodzice zbyt często raczej inwestują w dzieci aniżeli je wychowują – głównym zadaniem młodego pokolenia staje się spełnianie rodzicielskich aspiracji. Dlatego łatwiej zaobserwować dbałość o wykształcenie dzieci (traktowane często wyłącznie instrumentalnie) niż poprzedzone namysłem, świadome ich wychowywanie. Skoro bowiem preferowane są formalne osiągnięcia, dbałość o „stawanie się coraz bardziej człowiekiem” (jak personaliści definiują wychowanie) spychana jest na dalszy plan. Współczesnym dzieciom nieobce jest poczucie opuszczenia, osamotnienia, wynikające z zagubienia aksjologicznego ich rodziców. Jeśli przyjąć, że przyczyną niepewności wychowawczej pokolenia odpowiedzialnego za kształt rodziny i jej codzienne funkcjonowanie jest wpływ myślenia postmodernistycznego uwalniającego człowieka od konieczności refleksji, to jego konsekwencją jest zagubienie dzieci i młodzieży. Można zaryzykować twierdzenie, że odejście od rodziny ujmowanej w kategoriach wspólnoty, również wspólnoty wychowawczej, samo w sobie stanowi zagrożenie dla możliwości rozwoju człowieka, w pewnym sensie je dehumanizuje. War-

to więc zadawać pytania o sposoby wyjścia z takiej sytuacji.

Słusznym wydaje się poszukiwanie i wskazywanie takich wzorców, modeli życia rodzinnego, które w istotny sposób ułatwiają wychowanie osób wrażliwych i otwartych na drugiego człowieka i jego potrzeby. Konieczna jest refleksja nad współczesnymi uwarunkowaniami procesu wychowania w rodzinie, a szczególnie wychowania do pełnego życia wspólnie z innymi ludźmi. Ważne jest tu poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy preferowany współcześnie raczej indywidualistyczny styl życia wynika z wolnego wyboru członków rodziny, czy też jest skutkiem m.in. skupiania się przede wszystkim na pozarodzinnych sferach życia, braku zainteresowania wchodzeniem w bliższe relacje międzyludzkie. Istotnym wydaje się ustalenie, w jakim stopniu ewentualny brak dbałości o wychowanie we wspólnocie i do wspólnotowości wynika z braku wiedzy, refleksji dotyczącej istoty człowieczeństwa czy reguł rządzących relacjami międzyludzkimi. Ważne jest również poszukiwanie i wskazywanie konkretnych sposobów wzmocnienia rodziny jako wspólnoty osób i równocześnie wspólnoty wychowawczej, obejmującej wszystkie pokolenia. Poszukiwanie rozwiązań wskazanych problemów wydaje się słuszne biorąc pod uwagę naturalne ludzkie potrzeby bycia we wspólnocie, dążenia do dobra wspólnego oraz przekształcania życia społecznego w stronę czynienia świata coraz bardziej ludzkim.

#### Literatura:

1. Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Adamski, F. (2013). Rodzina – naturalne środowisko „uczłowieczenia” i uspołecznienia. W: F. Adamski, *Człowiek – istota religijna i rodzinna. Analizy socjologiczne* (s. 101-118). Kraków: Wydawnictwo Petrus.
3. Bołoz, W. (1998). *Promocja osoby w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
4. Budzyńska, E. (2008). Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 33-56). Kraków: Wydawnictwo WAM, Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
5. Chrobak, S. (2007). Szkoła wspólnotą wychowującą. W: M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna* (s. 67-80). Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
6. Dąbrowska, A. (2005). Wspólnota i jednostka – rodzina dysfunkcyjna w przestrzeni życiowej adolescenta (prezentacja badań własnych). W: A. Sajdak (red.), *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich* (s. 251-257). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
7. Gajdamowicz, H. (2003). Rodzina jako środowisko wychowania społeczno-moralnego. W: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku. T.II, Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka* (s. 7-19). Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL.
8. Homplewicz, J. (2000). Wspólnotowe przymierze na wychowanie w rodzinie. W: J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny. Zarys wykładów na Podyplomowym Studium Prorodzinnym* (s. 33-37). Rzeszów: Instytut Teologiczno-Pastoralny.
9. Jan Paweł II (2000). *Adhortacja apostolska Familiaris consortio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*. Wrocław: TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
10. Joachimowska, M. (2010). Więzy rodzinne a wychowanie do uczestnictwa społecznego. W: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa* (s. 411-424). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
11. Juroszek, W. (2013). Rodzina wielopokoleniowa jako podstawa. W: M.T. Kozubek (red.), *Starość nie radość? Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa* (s. 179-191). Katowice: Wydawnictwo Księgarnia Św. Jacka.

12. Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W. (2000). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
13. Krąpiec, M.A. (2011). *Człowiek bytem osobowym*. W: Adamski F. (red.), *Wychowanie osobowe* (s. 18-38). Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
14. Kukołowicz, T. (2001). O wychowaniu przez codzienność w rodzinie. W: T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje. Zagadnienia wybrane* (s. 195-201). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
15. Łuczyński, A. (2011). Wiąż rodzinna a rozwój osobowy człowieka. W: J. Jęczeń, M.Z. Stepulak (red.), *Wartość i dobro rodziny* (s. 419-430). Lublin: Wydawnictwo KUL.
16. Malorny, I. (2010). Zjawisko atomizacji społecznej i moralnej w obszarze współczesnych działań pedagogicznych. W: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa* (s. 479-492). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
17. Mariński, J. (2012). *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
18. Matyjas, B. (2005). Europejskie i polskie obszary pracy socjalnej – identyfikacja wybranych kwestii społecznych. W: A. Sajdak (red.), *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich* (s. 207-212). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
19. Mróz, J.T. (2009). *Więzi rodzinne – istota, uwarunkowania, znaczenie, przeobrażenia*. W: M. Szyszka (red.), *Spółczesność – przestrzeń – rodzina* (s. 343-361). Lublin: Wydawnictwo KUL.
20. Muszyńska, J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.
21. Niewęglowski, J. (2009). Małżeństwo i rodzina według nauki Kościoła katolickiego. W: K. Gryżenia SDB (red.), *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka* (s. 41-56). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
22. Olbrycht, K. (2012). Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”. W: M.T. Kozubek (red.), *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół* (s. 55-69). Katowice: Wydawnictwo Księgarnia Św. Jacka.
23. Olszewska-Dyoniziak, B. (2003). *Człowiek a wspólnota. Antropologiczne aspekty w doktrynach politycznych*. Wrocław: Wydawnictwo ATLA 2.
24. Pokrywka, M. (2010). *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
25. Ryś, M. (2011). Wychowanie do miłości. W: Adamski F. (red.), *Wychowanie osobowe* (s. 164-181). Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
26. Sorkowicz, A. (2014). *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
27. Turowski, J. (1997). Problemy współczesnej rodziny. W: P. Kryczka (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 9-13). Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
28. Tyszka, Z. (1997). Rodzina w świecie współczesnym. W: H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku* (s. 15-26). Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna.
29. Wyszyński, S. (2016), ABC Społecznej Krucjaty Miłości. *Miłujcie się. Katolicki Dwumiesięcznik Ewangelizacyjny*, 1, 64.

## JAKOŚCIOWY ZWROT ROZWOJU POLSKICH SZKÓŁ – ASPEKT POSTULATYWNY

### QUALITATIVE TURN IN THE DEVELOPMENT OF POLISH SCHOOLS – A POSTULATED ASPECT

Marcin Białas<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego,  
Wydział Rehabilitacji i Kinezylogii, Zakład Terapii Zajęciowej

Białas, M. (2018). Jakościowy zwrot rozwoju polskich szkół – aspekt postulatywny. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 15-20.  
<https://doi.org/10.29316/rs.2018.02>

#### Wkład autorów:

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

#### Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest wskazanie propozycji jakościowych zmian, jakie winny nastąpić we współczesnych polskich szkołach. Przeciwwstawiają się one traktowaniu uczniów w kategorii „biologizmu”, który warunkuje konieczność napełnienia ich wiedzą podawaną w postaci gotowej „pigułki”. Akcentując wolność uczniów do dokonywania własnych wyborów i ich gotowość do samorealizacji, propaguje zdobywanie wiedzy w sposób aktywny, twórczy, problemowy oraz przyjazny, ujmując uczniów jako suwerenów własnego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** szkoła, reforma, zmiany jakościowe, wolność, suweren rozwoju

#### Summary

The aim of the present work is to indicate the qualitative proposals for changes to be made in the contemporary Polish schools. They oppose the “biologistic” approach to students, insisting on the need to fill them with knowledge in the form of a premade “pill”. By emphasising the freedom of students to make their own choices and their readiness for self-realisation, it promotes the acquisition of knowledge in an active, creative, problem-oriented and friendly way, picturing students as sovereigns of own development.

**Keywords:** school, reform, qualitative changes, freedom, sovereign of development

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 12

Otrzymano: październik 2017

Zaakceptowano: listopad 2017

#### Społeczny kontekst funkcjonowania współczesnej szkoły

Wiek XXI to okres, na który składa się gigantyczny rozwój naukowo-techniczny, mający swoje zastosowanie w każdej dziedzinie ludzkiego życia, nastawiony na maksymalny wzrost gospodarczy, realizowany w warunkach potężnego globalnego i zapewniający nieustanne zwiększenie ilości dóbr i usług konsumpcyjnych. Nakładająca się na ten obraz zauważalna niestabilność światowej gospodarki rynkowej czy też ponowne zagrożenie wielkimi kryzysami ekonomicznymi nieodzownie wiążą się z bezrobociem, a tym samym i niezadowoleniem społecznym, potęgując coraz bardziej widoczne rozwarstwienie społeczne oraz biedę. Niemały wpływ na dramaturgię współczesnego życia mają prowadzone na świecie konflikty zbrojne, realne zagrożenia nowymi wojnami, nasilające się i coraz bardziej śmiało ataki terrorystyczne, czy problemy związa-

ne coraz większą rzeszą napływających do Europy uchodźców etc. Wszystkie wymienione i im podobne składowe dokładnie nakreślają złożoną i zarazem niełatwą, niestabilną rzeczywistość. Nie jest ona obojętna nawet dla mało zaangażowanego w życie społeczno-polityczne, czy też ekonomiczne człowieka (Białas, 2015). Jej styl i jakość wpływają bowiem na myślenie i działanie każdego bez wyjątku człowieka, budując jego światopogląd, stawiając jednocześnie pojedynczych ludzi i całe społeczeństwa przed koniecznością nabywania nowych sposobów zachowania się i wartościowania. Wymaga to od pokolenia młodych dokonania zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych związanych z koniecznością wprowadzenia gruntownych zmian w ich edukacji.

Dlatego też i od współczesnej polskiej szkoły wymaga się wyedukowania nowego człowieka – „człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współ-

**Adres korespondencyjny:** Marcin Białas, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego, Wydział Rehabilitacji i Kinezylogii, Zakład Terapii Zajęciowej, ul. Kazimierza Górskiego 1, 80-336 Gdańsk, e-mail: [bialasmarcin@o2.pl](mailto:bialasmarcin@o2.pl), tel. 58 554 71 21

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

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/>).

czującego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych i osadzać je wedle uniwersalnych wartości i zasad. Jeżeli edukację rozumieć jako ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi osoby, to ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności zależy właśnie od edukacji i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia" (Kwieciński, 1999, s. 51). Przed współczesną polską szkołą stoją więc niezwykle pilne społecznie oczekiwania i zadania. Szkoła ma bowiem pomóc uczniom w rozumieniu coraz bardziej skomplikowanych realiów niestabilnego życia, nowych „zasad porządku” społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Szkoła ma pomóc uczniowi zrozumieć świat. Eksplicacja tej tezy stanowi cel niniejszego pracowania.

### **„Biologiczne” uwarunkowania edukacji uczniów**

Jakościowe zmiany wprowadzane we współczesnej polskiej szkole nakreślają jej nowe wizje, wyznaczają nowe misje i strategie działania. Opierają się na nowej organizacji nauki szkolnej, zbudowanej na nowoczesnych programach edukacyjnych oraz podręcznikach. Zmianie ulegają także warunki lokalowe współczesnych polskich szkół, które stają się z roku na rok coraz ładniejsze, lepiej wyposażone, coraz bardziej nowoczesne.

Niestety, tym co pozostaje niezmiennie, choć nigdy nie formułowane *expressis verbis*, jest przyjmowany „biologiczny model” postrzegania uczniów. Model ten zakłada patrzenie na ucznia jako osobę, którego rozwój intelektualny, determinowany biologicznie, przechodzi przez standardowy ciąg stadiów składających się na ścieżkę wiodącą ku pełni, ku dojrzałości. Postęp w tejże „wspinaczce” realizowany jest na kolejnych etapach edukacji szkolnej, co obrazowo wyraża metafora wchodzenia po drabinie. W przyjętym „biologicznym modelu” redukuje się obraz ucznia sprowadzając go do wymiaru braków i ograniczeń, oferując mu pomoc w transmisji wiedzy, niezbędnej do osiągnięcia z góry przewidzianych celów. Uczeń, pokonując kolejne szczeble drabiny, absorbuje gotową wiedzę, przekazywaną przez nauczycieli, często w schematyczny, wyćwiczony w toku wieloletniej pracy zawodowej sposób (oparty na prostych zasadach, stałych odruchach i wyuczonych reakcjach). Uczestniczy w powierzchownym, ograniczonym ramami czasowymi i presją zrealizowania całości wyznaczonego materiału procesie edukacyjnym opartym na zbiorze przekonań autorów podręczników, przy wciąż jeszcze zatomizowanych przedmiotach nauczania. Praktyka takich działań nadal ogranicza się do podania uczniom wiedzy w postaci „pigułki”, której efekt

działania podlega ścisłej kontroli (np. w postaci testów, sprawdzianów, egzaminów etc.) oraz wyłącznie ilościowej (najczęściej punktowej) interpretacji uzyskanych wyników. Uczniów bowiem „trzeba napęlić wiedzą, umiejętnościami i wartościami dominującymi w kulturze, które są z góry określone, społecznie usankcjonowane i gotowe do zaaplikowania, – co określa się jako proces reprodukcji lub transmisji – oraz nauczyć ich podporządkowywania się sztywnym wymaganiom systemu obowiązkowej nauki szkolnej” (Dahlberg, Moss, Pence, 2007, s. 99).

W tym znaczeniu przyjęty „biologiczny” model postrzegania ucznia ukazuje proces edukacji jako narzędzie służące do przekazywania mu z góry ustalonego i niekwestionowanego zasobu wiedzy o już określonym znaczeniu. Nauka szkolna staje się zatem edukacją, w której wiedza jest darem ludzi, którzy uważają samych siebie za wiedzących lepiej od tych, których uważają za niewiedzących nic. W przyjętym „biologicznym modelu” postrzegania współczesnego ucznia, nauczyciele stają się „sprawnymi i wymagającymi technikami”. Wyposażeni w metodyczne umiejętności i techniki pracy, wspierani przez środki techniczne i elektroniczne pomoce naukowe, realizują swoje edukacyjne zadania. Wchodząc w rolę arbitrow, przyjmujących z zewnątrz sterowną, kierowniczą rolę, preferując percepcyjno-odtwórczy model prowadzenia lekcji stają się tym samym autorytetami mającymi uprzywilejowany głos.

Podczas schematycznie prowadzonej lekcji, mającej swój rozpisany scenariusz, zadają uczniom pytania wynikające z treści omówionego (przerobionego) materiału, oczekując od nich jedynie właściwych i precyzyjnych (ściśle określonych w przyjętym kluczu) odpowiedzi. Nauczyciele bowiem znają na nie „prawdziwe” odpowiedzi i tylko na takie czekają. W toku trwania lekcji nie ma zatem czasu na dyskusję, wymianę myśli czy argumentowanie odpowiedzi. Nauka szkolna traktowana jest w kategoriach fundamentu, niezbędnego w przyszłości. Dlatego też nauczyciele akcentują i doceniają wyłącznie te działania, które będą „się opłacać” w długoterminowej perspektywie, tym samym w istocie traktując swoich uczniów w sposób przedmiotowy, pozbawiając ich własnych pomysłów i możliwości, w zamian napełniając gotową wiedzą (Dahlberg, i in., 2007).

### **Dysfunkcje i deficyty uczniów pryzmacie „biologicznego modelu nauczania”**

Wspinaczka uczniów po szczeblach drabiny szkolnej nie jest zadaniem łatwym. W rzeczywistości tylko niewielka grupa zdolnych uczniów, choć raczej należałoby użyć słowa pilnych, z sukcesem pokonuje kolejne „szczeble drabiny”. Tę swoistą „elitę” stanowią uczniowie, którzy w sposób bardzo dobry



opanowali zasady „wspinaczki” (grzeczni, ułożeni, zawsze przygotowani do zajęć). Stanowiąc niewątpliwą wizytówkę szkoły, zawyżają swoimi sukcesami rankingi najlepszych szkół, które dowodzą jednocześnie o sukcesach edukacyjnych zatrudnionych w nich nauczycieli (najlepsi uczniowie, najlepsi nauczyciele, najlepsza szkoła).

Pozostali to tzw. przeciętni (w zdecydowanej większości) i słabi uczniowie, którzy swoją „wspinaczkę” okupują wielkim wysiłkiem i zaangażowaniem także i innych osób bezpośrednio zaangażowanych w działania edukacyjne. W tym względzie wyjątkowe znaczenie przypisuje się w klasach młodszych rodzicom (zwłaszcza matkom), natomiast w starszych korepetytorom i innym specjalistom, terapeutom (np. psychologom). Ich praca i zaangażowanie wydają się być niezbędne dla uczniów, którzy nie są w stanie przyswoić bezpośrednio w szkole wymaganej „pigułki” wiedzy. Potrzebują zatem dodatkowych zajęć, które stanowią zazwyczaj podawaną indywidualnie, lub w mniejszych grupach kopię szkolnych lekcji. Uczniowie, którzy sobie nie radzą, nie są w stanie przyswoić proponowanej przez szkołę „pigułki” wiedzy lub zwyczajnie mają braki w wyniku jakichś zaniedbań, muszą poświęcać wiele czasu i wysiłku (poza nauką szkolną) na kolejne działania edukacyjno-wyrównawcze, nierzadko także i terapeutyczne (dodatkowe lekcje, korepetycje, sesje trwające nierzadko do późnych godzin nocnych). Wszystkie one mają za zadanie wyrównać braki i zbliżyć jak najbardziej uczestniczących w tychże dodatkowych zajęciach uczniów do granicy przyjętej normy ustanowionej wynikami klasowej „elity”. Uczniowie przeciętni, a zwłaszcza słabi, wymagają nierzadko permanentnie prowadzonych dodatkowych zajęć, przez co notorycznie (nieradko przez cały okres nauki szkolnej) przeżywają sytuację swojego niepowodzenia. Wątpią w swoje możliwości intelektualne, stają się przez to osobami sfrustrowanymi, niecierpiącymi żadnej przyjemności z wykonywania intelektualnych zadań szkolnych (Domagała-Zyśk, 2004).

Dzięki zinternalizowanemu porządkowi ideowemu, zawartemu w „biologicznym” postrzeganiu uczniów, co łączy się z koniecznością wyrównania braków, nadrobieniem materiału czy uzupełnieniem wiedzy, bazuje się na dramatycznym napięciu między ideą dobra, przypisaną działaniom edukacyjno-wyrównawczym i terapeutycznym, oraz zła obciążającego zaniedbanie. Siła oddziaływania tego schematu moralnego jest tak potężna, że nie pozwala dostrzec faktów, które wyraźnie wskazują na to, iż nie wszystkie działania w zamierzeniu dobre przynoszą oczekiwane efekty. Hiperaktywność edukacyjno-wyrównawcza i terapeutyczna uspakaja co prawda sumienia rodziców, ale skazując jednocze-

śnie ich dzieci – uczniów na przeciążenia psychiczne i wynikające z nich zaburzenia w funkcjonowaniu (Krakowiak, 2003, s. 4). W rezultacie zostają one jeszcze bardziej pozbawione autonomii osobowej pod wpływem tychże „tyranicznych” – edukacyjno-wyrównawczych i terapeutycznych działań prowadzonych dla ich rzekomego dobra. Przemęczeni, często bez czasu wolnego dla siebie, przeznaczonego na odpoczynek, czy też kulturowy rozwój, nierzadko z poczuciem chronicznego braku sukcesu edukacyjnego, który jest przecież niezbędnym elementem dla ich prawidłowego rozwoju, zostają zmuszeni do „przedmiotowej tresury”, której celem (opłaconym nierzadko ponad ludzkim wysiłkiem oraz ponoszonymi kosztami finansowymi dodatkowych zajęć) jest gotowość wspięcia się na kolejny szczebel drabiny szkolnej.

### **Współczesna szkoła szansą samorozwoju wolnych uczniów**

Sytuacja ekonomiczno-polityczna obserwowana na świecie, wyczuwalny klimat społecznych nastrojów czy też tempo współczesnego życia wymuszają konieczność „wykreowania” nowego człowieka rozumiejącego świat i procesy w nim rządzące. Takiego, który będzie mógł się rozwijać i osiągać zadowolenie we wszystkich aspektach swojego życia. Świadomego swojej wartości, w pełni korzystającego ze swojej wolności. „Nadszedł czas, aby zrozumieć, że świat będzie taki, jacy będą żyjący w nim ludzie. Zawiodły wszelkie próby odwrócenia tej zależności [...]. Okazało się, że każda próba zmieniania człowieka za niego, z zewnątrz obraca się przeciwko niemu i przeciwko tym, którzy usiłowali go zmienić” (Obuchowski, 1993, s. 40). Owo „wykreowanie” nowego człowieka nie może jednak odbywać się w sposób wymuszony, sztuczny, jednakowy dla wszystkich, niezgodny z jego wewnętrznymi przekonaniem, potrzebami i oczekiwaniami. To przecież sam człowiek „ponosi odpowiedzialność za swój rozwój, za umiejętność rozwiązywania różnorodnych problemów, także życiowych, sposób doświadczania świata, odbiór wrażeń i kondycję własnej świadomości, za umiejętność odnoszenia sukcesów i unikania porażek, pokonywania sytuacji krytycznych i nadawanie sensu (własnemu życiu)” (Kargulowa, 2009, s. 8).

Jeżeli przyjąć powyżej nakreślone słowa za istotne, wydaje się zatem nieodzowne, aby przyświecały one zmianom jakie dokonują się w polskich szkołach. Nikt nie zaprzeczy, że kierunek aktualnie obranych zmian i reform jest słuszny. W praktyce wydaje się on jednak być jedynie fasadowym. Proponowane zmiany nie dotyczą bowiem istoty problemów z jakimi winna się zmierzyć, jakim winna sprostać polska szkoła na miarę XXI w. Wydaje się zatem, iż:

- po pierwsze, aby szkoła pomogła zrozumieć współczesny świat, musi zacząć szanować wolność swoich uczniów, stanowiącą wyróżnik ich człowieczeństwa, rozumianą jako zasadniczą zdolność (*faculty, capacity*) do spełniania aktów wolnych, stanowiących fundament ich samorealizacji (Seifert, 1997). Wydaje się zatem, że owo otwarcie się na podmiotową wolność uczniów winno stanowić istotę współczesnej szkoły, w której uczeń postrzegany jest w kategoriach suwerena własnego ciała, rozumu, emocji i woli – suwerena samego siebie i własnego życia, jawiąc się przy tym jako przeciwstawna forma traktowania go (jak dotychczas) w kategoriach „biologizmu” i jego uwarunkowań, tzn. braków i ograniczeń, które wypełniał nauczyciel podając gotową „pigułkę” wiedzy. Wydaje się zatem, że wyakcentowanie wolności w edukacji, przy jednoczesnym traktowaniu ucznia w kategorii suwerena własnego rozwoju, umożliwi mu bowiem w sposób wolny (dowolny, indywidualny do potrzeb ucznia) indywidualizację celów, różnicowanie treści, dostosowanie tempa nauczania oraz spersonalizowanie metod, środków i ich form jego nauczania. Niewątpliwie przełoży się to na jego indywidualny sukces edukacyjny;
- po drugie, przygotowanie uczniów do rozumienia świata poprzez ich edukację, winno odbywać się w sposób przyjazny, rozumiany zarówno w kategoriach panującej w szkole atmosfery, jak i sposobów nauczania. Implantacja takiego sposobu pojmowania szkoły, patrzenia na procesy edukacji i uczniów, nawiązują zarówno do pierwotnego (etymologicznego) pojmowania szkoły, której grecki rzeczownik *schole* oznaczał właśnie czas wolny, oraz *scholastikos* rozumianej jako osoba spędzająca czas wolny, zwłaszcza na nauce. Pierwotnie bowiem szkoła nie kojarzyła się z wysiłkiem umysłowym, lecz relaksem, rozluźnieniem, miłym spędzaniem wolnego czasu. w myśl zasady głoszącej, iż osoby uczące się pod przymusem i w stresie osiągną słabsze wyniki (co potwierdza także i współczesna biologia mózgu). Uczeń, który jest zrelaksowany i odprężony, lepiej wykorzystuje swój potencjał, a także optymalnie wspomaga proces zdobywania wiedzy (wiedzieli już o tym starożytni) (Kwieciński, 1999). W praktyce nie oznacza to odejścia od konieczności przekazania uczniom faktów, niezależnych od ich doświadczenia, istniejących w kulturowej, instytucjonalnej czy historycznej próżni, a jedynie wystrzegania się społecznie konstruowanej natury wiedzy w postaci „pigułki”, przekazywanej w pośpieszny, mało precyzyjny (bez połączenia z uprzednio już zdobytą wiedzą) i nierzadko w chaotyczny sposób przy szczególnym akcentowaniu twórczych – problemowych sposobów nabywania przez uczniów wiedzy (Dahlberg i in., 2007). Wiadomościom szkolnym brakuje bowiem owego ujęcia strukturalno-problemowego, które torowałoby drogę integracji wiedzy w umyśle ucznia. Ten jak to nazwano, powszechnie i wciąż jeszcze stosowany encyklopedyzm godzi bowiem nie tylko w indywidualną potrzebę rozumienia, ale także w potrzeby rozwijającego się społeczeństwa. Ponieważ przyszłość jest zasadniczo nieprzewidywalna, szkoła zatem powinna przygotować uczniów do roli „nowatorów” (Konarzewski, 1999);
- po trzecie, w tym aspekcie wydają się być niezmiernie ważne również zmiany w sposobach realizowania treści zawartych w programach nauczania. Winny one być jak najbardziej połączone z życiem codziennym uczniów, nastawione na ukształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w oparciu o krytyczne myślenie i samodzielne do nich dochodzenie. W tym rozumieniu działania edukacyjne winny zatem przybierać formę problemową, odwołującą się do krytycznych i żywych zainteresowań uczniów, bazującą na ich zdolnościach, wrażliwości, wyobraźni oraz umiejętności współżycia i współdziałania z ludźmi w celu rozwiązywania stawianych przez szkołę (edukacyjnych) sytuacji problemowych. W tym znaczeniu sytuacją problemową dla ucznia może być bowiem każda sytuacja zarówno materialna jak i duchowa (każda treść, każde zagadnienie lekcyjne czy zadanie). Ważne jest, aby taka sytuacja wzbudziła jego aktywności, zachęcając go jednocześnie do odpowiedniej zmiany w taki czy inny sposób. Stąd też zajęcia lekcyjne winny być utożsamiane ze stanami rodzącymi takie właśnie sytuacje problemowe przy założeniu, że ich rozwiązanie jest dla ucznia wyłącznie skutkiem jego własnej aktywności, która stawia go przed koniecznością znalezienia odpowiedniego kierunku, sposobu działania, środków, czyli stawia go przed problemem. Może w nim chodzić o znalezienie lub wytworzenie przedmiotu, zbudowanie prototypu, opracowanie i zrealizowanie projektu, przeprowadzenie wywiadu, obserwacji, namalowaniu

plakatu, czy wreszcie o wymyślenie nowej lub obronę przyjętej idei etc. Zajęcia lekcyjne prowadzone w oparciu o sytuacje problemowe niewątpliwie zaktywizują uczniów, którzy osobiście zaangażowani w proces dochodzenia do wiedzy lepiej się uczą. Stopień zaś emocjonalnego zaangażowania w „zmianę jakiejś sytuacji” jest miarą problemowości tejże sytuacji dla ucznia – podmiotu oddziaływania edukacyjnego (Cackowski, 1979);

- po czwarte, zaproponowane zmiany winny również dotyczyć nauczycieli. Ogromną rolę w samorozwoju ucznia odgrywają umiejętności aktualizacji i wykorzystania własnych, wrodzonych potencji intelektualnych czy wolicjonalnych, które niekiedy jeszcze nie uświadomione winny być odkryte we współpracy z nauczycielem (Kozielski, 1999). Dlatego też nauczyciele podczas zajęć lekcyjnych winni nastawić się na formowanie przez uczniów własnych (nierzadko krytycznych) sądów, własnego spojrzenia na otaczający świat, autorsko przedstawioną analizowaną sytuację po to, aby pielęgnować u swoich uczniów ich autonomię, by niczego im nie narzucać, nie rozstrzygać za nich. Uczyć ich krytycyzmu i kryteriów ocen według uniwersalnych wartości kultury, nie używając i nie nadużywając władzy i autorytetu przydanego nauczycielom z racji pełnionych przez nich funkcji (Kwieciński, 1999). Dlatego też współczesna szkoła potrzebuje nauczycieli o nowych kwalifikacjach, z otwartymi kompetencjami i innowacyjnymi. Nauczycieli, którzy poprzez stwarzanie możliwości i szans, które powodują otwarcie się na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania, dadzą uczniom możliwości do samorozwoju, umożliwiając im posługiwanie się własnym rozumem i wolą w zdobywaniu i przyswajaniu wiedzy. Wykształcenie nauczycieli nie może ograniczać się zatem do wiedzy z zakresu prowadzonego przedmiotu i metodyki jego nauczania. Nauczyciele powinni być kształceni na tyle szeroko, aby ich wiedza i umiejętności dawały możliwość sprostania nowym oczekiwaniom uczniów – jako suwerenów własnego rozwoju. Muszą oni stać się organizatorami nie lekcji, lecz spotkań edukacyjnych. Z szacunkiem przyjmując punkty widzenia poszczególnych uczniów, prowokując konflikty poznawcze, stosując specyficzne strategie edukacyjne wychodzące nierzadko poza dostarczone informacje, by w konsekwencji doprowadzić do zbudowania pojęciowo spójnych teorii

w myśleniu i rozumowaniu swoich uczniów jawiąc się przy tym jako szczególnie partnerzy w uczeniu się uczniów, nie narzucający im treści, nie zmykający horyzontów, ale współuczestniczący w odkrywaniu nowych znaczeń i mobilizujący do samodzielności. Będąc przewodnikami uczenia się, w poszukiwaniu przez uczniów wiedzy, organizowaniu jej i posługiwaniu się nią dostarczają intelektualnych drogowskazów, które pozwalają uczniom zrozumieć świat i czuć się jego odpowiedzialnymi uczestnikami. Budując rusztowanie dla ich myślenia i działania, poprzez negocjowanie znaczeń spowoduje głębokie i zrazem interdyscyplinarne „zanurzenie się” w omawianym zagadnieniu.

Nakreślona powyżej propozycja zmian nie wymaga nakładów finansowych. Nie wymaga tworzenia nowych specjalistycznych pracowni, zakupu nowego sprzętu, czy skomplikowanych urządzeń. Bazuje bowiem na tym co jest, traktując zaistniały kapitał (materialny i intelektualny) jako podstawę do wprowadzenia zmian. Potrzeba jedynie zmian jakościowych, wymagających nowego spojrzenia na szkołę i na jej nadrzędny cel, nowego spojrzenia na pracę nauczycieli i nowych sposobów realizacji treści nauczania. Wymaga również nowego spojrzenia na uczniów jako suwerenów własnego rozwoju.

Wydaje się zatem, że ten nowy w znaczeniu jakościowo odmienny sposób patrzenia na szkołę sprawi, że uczniowie staną się w coraz większym stopniu odpowiedzialni za formowanie i kształtowanie własnego rozumienia świata, wiedzy, a także tożsamości i stylu życia. Ten proces ich indywidualizacji oznacza bowiem w coraz większym stopniu samodzielne kontrolowanie przez nich swoich wyborów i działań oraz kierowanie nimi w sposób indywidualny i wspólny z innymi uczniami. Współczesna szkoła winna bowiem stać się przestrzenią, w której możliwe będzie badanie i realizowanie nowych możliwości, poprzez poszerzenie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania wiedzy. Gdzie jej konstruowanie, a nie odtwarzanie, umożliwi uczniom twórcze działania, przez co przyczynią się do urzeczywistnienia ich twórczych możliwości przy równoczesnym, stopniowym wyłanianiu się pluralistycznej mozaiki współczesnych poglądów na świat i życiowych eksperymentów. Gdzie wiedza, tożsamość, kultura są wytwarzane i przetwarzane w stosunkach z innymi – są współkonstruowane (Dahlberg, i in., 2007). Umysły uczniów osiągną bowiem pełną wolność nie przez gromadzenie wiedzy i idei innych ludzi, ale przez wytwarzanie własnych standardów i opinii oraz własnych myśli (Nussbaum, 2013).

**Literatura:**

1. Białas, M. (red.). (2015). *Świat dziecka zagubionego w społeczeństwie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
2. Cackowski, Z. (1979). *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
3. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
4. Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Wyd. KUL.
5. Kargulowa, A. (red.). (2009). *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. PWN.
6. Konarzewski, K. (1999). Reforma oświaty przedmiotem dyskursu. W: J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 78-102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
7. Kozielski, J. (1999). Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka. W: J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 115-127). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
8. Krakowiak, K. (2003). *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* Lublin: Wyd. GAUDIUM.
9. Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51-77). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
10. Nussbaum, M. (2013). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 76-88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
11. Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wyd. PWN.
12. Seifert, J. (1997). Być osobą – być wolnym. W: Z. Zdybicka, J. Herbut, A. Maryniarczyk, A. Łyskawka, N. Szutta (red.), *Wolność we współczesnej kulturze* (s. 157-115). Lublin: Wyd. KUL.

## EXPERIENCE OF OLD AGE IN THE WORKS BY BRONISŁAWA BETLEJ

### DOŚWIADCZENIE STAROŚCI W TWÓRCZOŚCI BRONISŁAWY BETLEJ

Wioleta Zgłobicka-Gierut<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Biografistyki Pedagogicznej,  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Zgłobicka-Gierut, W. (2018). Experience of old age in the works by Bronisława Betlej. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 21-28.  
<https://doi.org/10.29316/rs.2018.03>

#### 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 following article refers to the attitudes towards the old age described in line with poet Bronisława Betlej's considerations. Being old is a successive stage on the way towards eternity, requiring acceptance, despite the ambivalence presented by the poet to the issue. The aim of the practical this article is to present an analysis of rows about the experience of being old in the art by Betlej. Further, it is to promote the attitude to their own homes and the generalization of "calculated" old age, which according to the priest Adam Boniecki "we should be preparing ourselves from our childhood. Constantly" (Boniecki, 2014, p. 228). In addition, the aim of the article is to build an awareness of the recipient that one should permanently educate the young generation to show respect, tolerance and acceptance of the old people's participation in social life. The old, thanks to their experience and wisdom, values and cultivated traditions, the elderly are an important part of the local community. Thus, old age can be beautiful, lively and full of gratitude, provided that man leaves behind themselves a satisfaction and dignity.

**Keywords:** old age, attitudes, experiencing old age, poems by Bronisława Betlej, creativity

#### Streszczenie

Treść niniejszego artykułu odnosi się do przyjmowanej bądź przejawianej postawy wobec starości m.in. opisanej w wierszach poetki Bronisławy Betlej, okresu starości jako kolejnego etapu w drodze ku wieczności, akceptacji starości, mimo przejawianego przez poetkę ambiwalentnego do niej stosunku. Celem praktycznym niniejszego artykułu, dokonanej w nim analizy wierszy na temat doświadczenia starości w twórczości Betlej, jest promowanie postawy wobec własnej starości oraz upowszechnienie "oblicza" starości, do której zdaniem ks. Adama Bonieckiego "powinniśmy się przygotowywać od dziecka. Ciągłe" (Boniecki, 2014, s. 228). Ponadto celem artykułu jest zbudowanie świadomości odbiorcy, że należy permanentnie kształtować młode pokolenie w okazywaniu szacunku, tolerancji oraz akceptacji uczestnictwa osób starszych w życiu społecznym. Dłat ego, że ludzie starzy, dzięki doświadczeniu życiowemu, mądrości, wyznawanym wartościom i kultywowaniu tradycji, stanowią ważną część społeczności lokalnej. Starość zaś może okazać się pięknym, pełnym wdzięczności okresem życia, pod warunkiem, że człowiek zostawia za sobą spełnione życie – pełne satysfakcji i godności.

**Słowa kluczowe:** starość, doświadczenie starości, poezja Bronisławy Betlej, twórczość

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 31

Otrzymano: marzec 2017

Zaakceptowano: maj 2017

#### Introduction

The following article refers to the poems selected from three volumes (the poet has published 54, with the first one when she was 61 years old), and thus the perspective research is both thematical and chronological. The study focuses on the volumes published in the years 2006-2012 entitled: *Podróż w głąb człowieka – Tryptyk* (2006) [Journey into the human's heart – Triptych], *Lew i Panna* (2009) [Leo and Virgo] and *W pogoni za uciekającym życiem* (2012) [In pursuit of fleeting life]. The third volume was written by the poet during her hospitalisation.

She writes about the experience of a difficult period of her life in old age, in the years 2006-2012, the time of her husband's severe illness and death and the Poet's illness requiring hospitalisation and surgery. Nevertheless, she did not lose her sense of humour and the "hunger for life", which she describes in the poems examined in the next sections of this article. The poet asks questions and gives answers, 'painting' with words a personal picture of life in old age, about which, like the last, seventh stage of life, writes Kathryn Patricia Cross, calling it a stage of reflection on life, which coincides with the period after reaching 65 years of age.

**Adres korespondencyjny:** Wioleta Zgłobicka-Gierut, uczestnik studiów doktoranckich, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin, e-mail: [zglobicka@kul.lublin.pl](mailto:zglobicka@kul.lublin.pl) (od 01.04.2018 e-mail: [zglobicka@student.kul.lublin.pl](mailto:zglobicka@student.kul.lublin.pl)), tel.: 81 454 53 42

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wioleta Zgłobicka-Gierut

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/>).

I made this selection of volumes due to the experience of old age which is presented in them. It is the period of life in which Elkhon Goldberg, the author of the book *The Wisdom Paradox: How Your Mind Can Grow Stronger As Your Brain Grows Older*, discovered himself. According to him, "life is not a one-way road that leads to disintegration. It is full of currents pulling in opposite directions, which should be experienced, learnt, understood and which must be enjoyed to the fullest" (Goldberg, 2014, p. 17). The conclusions drawn by Goldberg translate into the poet's life who has a clear mind and creates (writes poems), as she expresses her emotion with words. In her poems, we get to know her as a person distanced from life, full of reflection and humour. Despite her senile physical helplessness, even when she is ill, waiting in hospital for surgeries, the poet wrote:

"Along white corridors shadows of living and the spirits are walking that came here to mark their presence – rickety figures as if cut from old newspapers - limp – somehow strange - no colour - no vigour - who once were - today only a breath-catching hope. (...) Along the hospital corridor the sick are shambling - a strange way of dancing - nothing imaginative – only cautious meetings with the floor - which like a magnet is waiting for a fall – they still live in hope that they will catch life that is already fleeing" (Betlej, 2012, p. 9, 64).

Elkhon Goldberg, the author of the book mentioned above tells us to stop thinking about the ageing of our brains and minds only in terms of losses because the ageing of the mind brings some profits as well. Because, as he claims, with increasing age our memory may lose a little efficiency and our attention loses the ability to long-term focus, but as we age, we gain wisdom - experience and competencies. This is exactly the experience Betlej presents to us in her poems comparing elders to an icon before you humbly bow your head, because the elderly pass the wisdom of the learning time – "so that we know what to do to find the truth" (Betlej, 2012, p. 36).

In the words of the Holy Father John Paul II (1920-2005): "Elderly people help us to look wiser at earthly matters because owing to their life experience they gained knowledge and maturity. They are the guardians of the collective memory, and thus they have a particular title to be exponents of common ideals and values that are the foundation and rule of social life (Letter of the Holy Father, 1999, p. 8)."

In the analysed poems, Betlej presented a subjective dimension of old age, shown in its various aspects.

### Seniors's attitude towards own old age – a research review

There are many examples of the attitude of the elderly towards their old age in the literature. The most popular and most common typology is the one provided by D. B. Bromley. Given that it was established in the 1960s (1969), this typology can only be a starting point for a reflection on the

attitudes of elderly people towards their own old age. Discussing this typology, it is worth making some modern reinterpretation of it. S. Reichard (see Bromley, 1969, as cit. in Steuden, 2012, Szatur-Jaworska, 2006, Szarota, 2004 and others) lists five attitudes (approaches) of the elderly to own old age, which she divided into the following categories:

- Positive attitude - a constructive approach to one's old age. This approach highlights the opportunities and strengths of the elderly person. Older people characterised by this particular type of attitude are considerably active for their nearest environment and family. They engage in a range of activities of social nature, for example, voluntary service for older persons. It is this group of seniors with a positive approach to life and their ageing that is becoming more and more often the target consumer group for many manufacturers. This economy sector was even given its name – "grey market" (i.e. a group of products purchased exclusively by the elderly). Changes in the image of the old are becoming more and more visible - they can be captured in several points:
  - generation 50+ rising in power will be different from the current fifty-year-olds (mainly in the way of living), preferring free and open lifestyle, engaging in a number of new tasks; future seniors will rarely choose early retirement, they will work and enjoy working at the same time without sacrificing other areas of life such as leisure time with their loved ones, hobbies and passions;
  - future seniors will be healthier, professionally active, young at heart, happy and joyful, and wealthier – they will spend more money and, at the same time, they will not have to save it;
  - due to longer life expectancy, they will also have more time after raising their children.
- Attitude of dependence - a negative attitude. The elderly, despite their psychophysical fitness and good health, expect care and help from their closest family and friends. They rarely engage in social activities – they are characterised by passivity, discontent and pessimism. A quick analysis of the Polish society may evoke many associations with this type of approach to old age.
- Defensive attitude - characterises seniors who, due to their actual poor health, need constant help and care. These seniors adopt a defensive approach, while at the same time defending themselves against any attempt of being helped to come from their immediate environment.
- Attitude of hostility and self-destruction - two attitudes characterised by a negative and even a hostile approach to their environment. The first attitude is a pejorative attitude towards other people, which is often associated with the conviction of bad intentions of these people. The second, in turn, is a hostile attitude to oneself: self-destruction, expectation of death, despair. Ageing poses a challenge for everyone and, as

B. Szatur-Jaworska (2006) writes, not everyone can properly adapt to their old age. Definitely, strategies of adaptation to old age are influenced by many factors, including type of personality and lifestyle, also environmental factors are crucial, strategies of dealing with crisis situations, as well as health, disability, etc. C. S. Ford (see Muchnicka-Djakow, 1984, as cit. in Szatur-Jaworska, 2006, p. 59) distinguishes several methods of solving problems of old age and manifested attitudes, such as:

- regression – coercing others into helping the senior in everyday life, even though health condition does not require it;
- escape - change of the place of residence as if in the hope that old age will not come;
- voluntary isolation from the environment – an attitude of passivity and minimising contact with the environment;
- perverse behaviour - an approach characterised by a desire to gain higher social status and get the environment interested in oneself;
- integration and adaptation – distinguished by a commitment to social life, kindness to others, treating health problems as a personal matter without notifying the environment.

G. Orzechowska (1999) lists some forms of activity of elderly people. However, the mere fact of undertaking an activity can perform multiple functions, *inter alia*, adaptive function (better adaptation to life in old age), integration function (better adaptation to life in the community of the elderly and reconciliation with one's old age), compensatory function (compensation for shortages arising from old age), educational function (development and improvement of the personal characteristics and dispositions), as well as recreational and psychogenic function. In contrast, lack of adaptation to life in old age can take various forms and be expressed by avoiding an elderly person to compensate for the experienced losses or, as defined by S. Steuden (2012), "inefficient struggle with difficulties, inability to adapt one's own abilities to environmental conditions, a sense of loneliness, inability to plan and organise free time". The way of experiencing old age is always dependent upon many factors – they create individual, an internal strategy of coping with the difficulties of that period, which can be referred to as certain old age lifestyles. Szatur-Jaworska (2006) provides the following list:

- expansive style – focused on the goals and values such as innovative changes or development, brings new challenges and experiences, gives more opportunities for growth;
- conservative style - focused on traditional values and stability, values family ties and old friendships.

Due to some psychosocial, physical and cultural conditions, we may consider two ways of adjusting oneself to old age. The first is adaptive in nature, while the other is desadaptive. The selection of a particular

style depends on several factors, often not related to given persons, e.g. external factors over which the elderly have little impact: finances, political situation, health care system and environmental factors such as family support. The selection of a specific strategy of adapting to the old age of is greatly influenced by external circumstances. The approach to one's own old age is dependent on two groups of factors, the first of which are personality-related (endogenous) – internal, including health, a sense of meaning in life, a sense of coherence, certain attitude towards old age and passing, health behaviour, lifestyle, life experiences. The other group encompasses external factors (exogenous), including family relations, a social image of old age, social policy and social assistance. An important factor (among those mentioned), influencing the way of adapting to old age is life satisfaction or a sense of meaning in life. Life satisfaction is not only an indicator of a positive assessment of life but also reflects the process of dynamic balancing of personal aspirations with life achievements and possibilities of their implementation (Steuden, 2012). Old age can also be a time of sadness, loneliness and hopelessness – when there is lack of meaning and purpose in life. Also, in the gerontological literature, there is lack of positive references to the period of old age, because researchers unusually concentrate on negative attitudes, showing old age as a sad period full of hopelessness. There are also positive sides to old age, which are described by Stanisława Steuden (2012), following P. G. Coleman and A. O'Hanlon (2004), whose research revealed both positive and negative emotions referring to one's own old age. The content of the fears and concerns was related to poor health and lowering of material status. The attitude towards one's old age can be explained by anticipating the risks associated with old age – physical aspects (the risk was associated with a fear of poor health, disease, and death), mental aspects (awareness of transience and lack of acceptance of inevitable death) and social aspects (difficulty in social interactions). Other studies (O'Hanlon, 2004, as cit. in Steuden, 2012) show factors relevant in determining attitudes toward one's age. The occurrence and severity of the feeling of loneliness is also dependent on the seniors' level of education, income and health condition. The higher the level of education and income of individuals, the less frequent the sense of loneliness; the worse the health condition, the lower the life satisfaction (Dubas, 2000).

In addition, Szatur-Jaworska (2006), draws attention to undertaken activity, dividing it into three types:

1. formal activity – involves the participation of the elderly in various organisations and associations, local community, in work for their environment, politics, etc.;
2. informal activity - involves the contact with family, friends and the commitment to work for the neighbourhood;

3. solitary activity - includes those forms of behaviour which exclude social events and activities for the environment; it is characterised by solitary leisure activities, e.g. reading, developing one's interests, nurturing a hobby" (Szatur-Jaworska, 2006, p. 161).

Noteworthy is also the concept of the styles of attachment to old age introduced by Adam A. Zych (1988, following Szarota, 2004 and Zych, 1999), depicting four types of attitudes of the elderly towards their own old age: fear of old age, rebellion against ageing, surrender and isolation, acceptance of old age.

### Attitude to old age in autobiographical poems by Betlej

The subject of old age in the works by Bronisława Betlej does not occur only in the three selected volumes of her poems. The poet also introduces single poems to other volumes, where she refers to the period of life in which she is now – old age. She does it in most volumes, perhaps because "previously she kept her writing in the sock drawer only", her poetic debut took place when she was 61. At that time, she published the first volume of poems entitled *Przeciw światu* [Against the world]. The poems are her autobiographical memories from childhood, through the occupation period (World War II, which she describes through the eyes of a several-year-old girl, a liaison nicknamed Monika), the period of youth, marriage, severe disease of her husband (suffering 4 years from Alzheimer's disease), until the contemporary times, which some researchers refer to as old age.

On 26 August 2016, the poet celebrated her 88 birthday and the poems selected by me for the analysis come from the period between the years 2006 and 2012. Aged 78 (in 2006) she published a volume entitled *Podróż w głąb człowieka – tryptyk* [A journey into a man's heart – triptych] which contained the following chapters: *Mystery of existence*, *The Creed of another one* and *Prologue to old age*, where she wrote about herself: "girl-woman-old lady, still insistently looking for human favour, emotion and warmth" (Betlej, 2006, p. 68). Aware of the physical weaknesses characteristic of her age, in the poem *Optymizm* [Optimism], she wrote with humour: "I don't care I can hardly step the threshold of my own house – I don't care about all the infirmities of age as long as I can hold the pen in my hand" (Betlej, 2006, p. 67). But at the same time, on the next page of the volume there is the poem *Trudny rachunek* [Difficult account], in which she writes: "I make settlement, I cannot reconcile, so many gone, along the alleys among the crowd of graves in silence, though they are still alive in my memory (...), there is no fear in me anymore – hurry up, dictates the common sense, life passes quickly, take your time, save your minutes, hours of reverie, with hot font" (Betlej, 2006, p. 64). In this fragment of the poem, we see the poet's reflection on her life

in old age, which in literature is perceived as a time in which there is a decrease in self-esteem, and even a desperate search for the meaning of life and commitment. The poet also considers whether she should ask about how old age should look like, or rather go over the state of her body that hurts to the order of everyday life. In the first verses of a poem she writes "Is it supposed to look like that, it is best not to ask - it hurts" (Betlej, 2006, p. 57). I raise the alarm for the helpless old age" (Betlej, 2006, p. 59). Despite the poet's appeal for the helpless old age, she does not succumb to it. In the period 2006 - 2009 she is active, writes poems on various topics and publishes volumes: *Zawieszenie w czasie* [Suspension in time], *Pośpiech zachwytu* [Rush of delight], *Jeśli byś zasiał miłości zairno* [If you sowed a seed of love], *Santo subito* and *W labiryncie czasu* [In the maze of time] (which I do not analyse in this article). The second volume of poems which I submit to analysis is one written three years later, after the *Triptych* in 2009 (after the death of her beloved husband), the volume *Lew i panna* [Leo and Virgin]. The poet describes in it her memories of 59 years of marriage (from her youth until the declining years), asking herself questions she analyses the adopted life attitude; in the poem "Dokąd" [Where to] she writes: "Where do you rush so, you stubborn old lady - the young are selling – can't you see that. Where do you rush – you can't change the fate, it gave you a penance to stay alone (...) I have to talk the muse into staying with me - let the death take the trouble - when she wants to defeat me" (Betlej, 2009, p. 88). The poet asked another question in the poem "Czy życie jest piękne" [Is life beautiful], writing: "Is life beautiful I ask the question - me who stands at the end of my road. Is life worth so much trouble rebellion – how to call failures - when the heart hurts so much. Life incidents I learnt thoroughly – from bitter sensations I gained my knowledge. I was looking at death - until I got used to it - and now it's difficult to accept this close one" (Betlej, 2009, p.76). The volume closes with the poem "Epilog" [Epilogue], in which just as the neuropsychologist Goldberg (mentioned in the introduction), who tells us to live through, learn and understand our life and to enjoy it to the fullest, the poet encourages the reader to adopt a brave attitude to life – she writes: "If you doubt your destiny. If you fear discovering new cards. Think - that there's only one life - use it completely - because it's worth it" (Betlej, 2009, p. 90). Three years later, in 2012, aged 84, the Poet published the third of the volumes analysed here *W pogoni za uciekającym życiem* [In pursuit of the fleeting life], in which she writes about the experiences of her own illness and her suffering, in introspection she writes in the poem "Skomplikowana staruszka" [A complicated old lady]: "They say that old people are stubborn - maybe it's true – as still hungry for life - complicated as her CV - a stubborn old lady - believes that she'll still see a new - painted sunset" (Betlej, 2012, p. 51). The poet loves life and hopes for other days of life. The



poet's ambivalent, autobiographical approach to old age is visible not only in the verses evoked above, but also in subsequent poems in which she writes about helplessness and the temptation of life that is accompanying her at the same time. Despite old age, barriers, and suffering that accompany her, in her poems she expresses her thirst for life, writing "Senile helplessness is difficult to understand if you were so close to heaven - and there the fulfilment had stellar charm - I want to bring humility to persistent efforts - I want yet to continue to enjoy every hour" (Betlej, 2012, p.23). In the next poem she omits the problem of senile physical helplessness that accompanies old age and writes a poem entitled *Pokusa życia* [The temptation of life] "(...) my life - a great gift for me" (Betlej, 2012, p. 21). While experiencing old age the poet values life, she accepts what old age brings with it. During her stay in hospital, waiting for cardiac surgery, she presented her deliberations in the poem *Szpital-wtorek 24 stycznia 2012* [Hospital-Tuesday 24 January 2012]: "life is born in pain - old age passes by hand in hand with suffering - if effective help delivers the dull body - after the difficult experience of suffering it will return home with gratitude for experienced help" (Betlej, 2012, p. 59).

The poems reflecting the poet's emotions and suffering due to her body's ailments are optimistic as they contain hope for another day of life. In her works, the poet also shares with us her observations about the world around her. In another poem, i.e. *Drzwi* [Door], she writes about loneliness that accompanies her and other patients in hospital: "A wide door - opposite a bed filled with pain - fear and hope - a door full of eyes - waiting for revelation - that somebody will come - bringing the smell of the holidays - in the time of lonely nostalgia" (Betlej, 2012, p. 34). From her experience of a long life the poet confesses:

"that there are secrets that you need to explore - by not doing anything in this regard we lose a lot - (...) it's a sin not to know the elders of the story. Irreparable loss the living word will not return - taken by the one that is setting off on the last journey. The elders are icon - before whom you humbly bow your head - they will pass the wisdom of the time of learning - so that we know what to do to find the truth" (Betlej, 2012, p. 36).

Upon experiencing old age, Betlej expects others to pay it respect, for this stage of human life, because from her personal experience she knows that despite physical weakness, an elderly person has clear mind and memory (memories), which should be shared with others. At the end of her life, she is accompanied by prayer. The conversation with God was captured in the poem *Modlitwa przed operacją* [Prayer before surgery], in which she wrote: "I paint the beauty of this earth with words as best as I can - I raise my prayer - asking and thanking - let me, my Creator - survive this difficult experience - look again at the sky - sing a psalm of thanksgiving - touch the cover of a new work" (Betlej, 2012, p. 56).

In the presented fragments of poems, Bronisława Betlej wrote about the experience of living in old age, the essential element of which, according to her, is suffering. She encapsulated in her poems not only the utilitarian perception of the environment and characteristic emotions typical of elderly people and hospital patients but also an ambivalent and autobiographical approach to life, old age and suffering. The poet presented a picture (portrait) of a suffering woman at the end of her life who cares about this life and learns how to live in suffering, in pain - practices resilience recognising that much can be done to make the daily life look more colourful. The poet hopes to live longer. She also reminds us how important it is for a person not to be left alone in disease, to be with another person who can offer a word of consolation and hope, cures with words, and allows one to forget about the pain. According to the poet, one can bring relief in suffering with just a word. It should be noted, however, that the picture of life presented in Betlej's poems, although it depicts suffering and loneliness, also presents strength and persistence in life, the desire to live, and even thirst for it.

Betlej's poems are the result of experience gained during her long life (as of now 88 years). This is a serious age, in which people frequently look at their life and examine their conscience. The poet wrote the third of the examined volumes at the age of 84; therefore, we should agree with the findings coming from Elkhonon Goldberg's observations and research on life, which at every stage gives yield - even in the final years, a good example being the Poet's life. The women who through her creative activity (poems) shares her experience of old age, being already in the evening of her life, leaves us its fruit - volumes of poetry about old age which she is trying to learn and understand.

Bronisława Betlej as a patient of a hospital in Krosno wrote dozens of poems which bring us closer to the world of a hospital patient at the end of her life, full of pain and suffering. She describes relationships, feelings, and dreams of the sick as well as gives reflections on life. These poems are a great lesson - an educational element, they teach empathy, sensitising to suffering and old age. In her writing, the poet analyses and summarises her life: "I completed everything - I was carrying crosses - although sometimes I was near rebellion - I accepted suffering" (Betlej, 2012, p. 57).

I believe that Betlej's poetry is a testament to all people, regardless of their age and physical condition, whether in health or disease. For diseased (suffering) and old people it is consolation and gives hope that at every stage of life one may find joy, because she (the poet) is still hungry for life, persistent and ready to fight for another "twilight of a day", which she described in the poem *Przeznaczenie* [Destiny]

"so many plans yet - willingness to work - although the body is obstinately asking for rest - strong spirit - the heart gallops like a frightened horse

- to make it – to fill in notebooks waiting for Muse’s sighs - Oh Lord let me - do not blame the hunger for life (...) - trusting in your favour - now please - listen to the stubborn one” (Betlej, 2012, p. 57).

In the next poem, *żyć jeszcze* [To live still], the poet makes a flashback and, at the same time, evaluates her life, writing about its fruit from its various periods, accepting it despite her loneliness and suffering: “I will change nothing in my CV anymore - everything had already happened - loneliness - love, suffering - faith – I got to know the attributes of life completely – to live still - life is a temptation” (Betlej, 2012, p. 12).

Betlej’s poetry is also a testament for the young and healthy because it builds in the receiver/reader the courage to live and eliminates the fear of old age. The poet does not regret her youth, as she made the best of it and in the autumn of her life she uses its fruit. Despite the (suffering) accompanying her, she is still active and creative, after 2012 she wrote a few hundred more poems which were published in the volumes: *W zgodzie z górniczą tradycją - AGH pełna historii* (2013) [In accordance with the mining tradition - AGH full of history], *Na harfie wzruszeń. Antologia* (2013) [The harp of emotions. Anthology], *Rozmowy z milczeniem* (2014) [Conversations with silence], *Pochyl głowę, który przechodzisz. Kapliczki i krzyże przydrożne gminy Jedlicze* (2014) [Bow your head, you that are passing by. Chapels and roadside crosses of Jedlicze Commune], *Wzięci w Boskie Posiadanie* (2015) [Taken in God’s Possession]. In addition, her previous work was crowned with an autobiography published in October 2016, entitled *Smak czarnego chleba* [The taste of black bread].

The source of inspiration for the poet is the experience of life, its transience and reflection on it.

### Bronisława Betlej - a brief biographical note

The poet was born on 26 August 1928 in Dominikowice in the vicinity of Gorlice. She wrote more than 54 volumes of poetry. She published her first volume of poetry *Przeciw światu* [Against the world] in 1989 at the age of 61. Five years later, in 1994, she received the title of the “Woman of the Year in world literature” awarded by the International Biographical Centre (IBC) in Cambridge. Her poems raise patriotic and religious themes, the poet writes through the prism of her experiences, thus creating an autobiography. Suffering is her companion – she was orphaned by her mother at the age of three, she survived the occupation, lost the opportunity to study at the Academy of Fine Arts in Kraków (due to a decision of her aunt who raised her and forbade her to paint), which she described in her poems. She devoted many strophes to the suffering caused by her aunt’s decision (prohibition to paint), among others in the poem entitled *Modlitwa przed operacją* [Prayer before surgery] – “Creator, you gave me the gift of words (...), a strong word replaced the brush – I paint with a word the beauty of this earth as I only can best” (Betlej, 2012, p. 56). Another very difficult period in her life was her husband’s disease (he

had suffered from Alzheimer’s for 4 years), which she described in several poems in the volume *Lew i Panna* [Leo and Virgo], which is a summary of 59 years of their marriage, her husband’s serious illness, and his death in 2009.

Bronisława Betlej has won many prestigious awards and distinctions, including the Badge of Merit awarded by the General Board of the Children’s Friends Society, the Badge of the Operation Tempest, Veteran’s Cross of Merit, Cross of Fight for Freedom and Home Army Cross awarded by the President of Poland in 1995, and in 2007 the badge of the Person of Merit for Polish Culture awarded by the Minister of Culture and National Heritage. She is a member of the Polish Writers’ Association Branch in Warsaw. She was also honoured with regional distinctions by the Marshal of Podkarpackie Province, the presidents of Subcarpathian cities and local government authorities. Uninterruptedly since 1995, the Municipal Cultural Centre in Jedlicze near Krosno, where the poet lives and creates her poetry, has been organising a declamation contest of her poetry.

### Conclusions

In relation to the analysed poems, the receiver is forced to carefully reflect on the word and its meaning (message), which triggers empathy. On their basis, it can be inferred that Betlej treats life in old age as another step on the way to eternity, she accepts old age despite manifesting an ambivalent attitude towards it. She feels sorry to leave this ordinary earthly life, even when it is burdened with disease and suffering, which she describes in the poems written in hospital. The attitude of acceptance towards one’s old age is one of the styles of adapting to old age proposed by Zych (as mentioned in the first section of the article devoted to research review). In his concept, apart from the attitude of acceptance, Zych lists three other opposing (negative) attitudes displayed by the elderly. These attitudes are manifested by fear of old age, rebellion against ageing, surrender and isolation. Owing to her activity in old age, the poet has adopted a positive attitude, which manifests itself by a constructive approach to her own old age – an example of it being her participation in a declamation contest jury and her autobiography *Smak czarnego chleba* published in October 2016. Furthermore, as Z. Szarota (2004) writes, a life filled with activity is a good life. Human activity is a way to communicate with the environment, and with the passage of life this gains particular importance.

The practical aim of this article and the presented analysis of poems on the *experience of old age in works by Betlej* is to promote positive attitudes (distanced, full of humour) towards one’s own old age and promoting an “image” of old age, to which, according to Reverend Adam Boniecki, “we should be preparing ourselves from our childhood. Constantly” (Boniecki, 2014, p. 228). Furthermore, the aim of the article is to raise the receiver’s awareness to the fact that we

must permanently instruct the young generation in showing respect, tolerance and acceptance to the participation of the elderly in social life. Owing to their life experience, wisdom, nurtured values and cultivated traditions, elderly people constitute an important part of the local community - an example would be the *Contest of declamation of contemporary poetry by Bronisława Betlej* held annually (already for 22 years), in which the Poet takes active part as a member of the jury.

The perception of own old age is determined by strategies of coping with the problems of everyday life, which according to Steuden (2012), are essential for maintaining good health - both mental and physical - in the later period of life (primary and secondary behaviour control strategies). Primary strategies include the so-called proactive strategies

- focused on overcoming the obstacles and achieving the intended aim. Secondary behaviour control strategies focus on emotions and perceptions of the situation. Strategies based on secondary control can be associated with different forms of positive assessment of the given situation - for example, by seeking optimistic aspects of a seemingly unfavourable situation (Steuden, 2012, p. 175), e.g. poems written by the poet during her hospitalisation. Accordingly, the way of experiencing one's own old age depends on many factors, but one of the most significant is one's history of life. Olga Czerniawska (2000) believes that old age is somehow the result of previous developmental stages. Old age can turn out to be a beautiful period of life, full of gratitude, provided that a person had a "fulfilled life" - full of satisfaction and dignity.

## References:

1. Betlej, B. (2006). *Podróż w głąb człowieka – Tryptyk*. Kraków: Pracownia AA Sp. j.
2. Betlej, B. (2009). *Lew i Panna*. Nowy Sącz: Drukarnia Kwadrat s.c.
3. Betlej, B. (2012). *W pogoni za uciekającym życiem*. Nowy Sącz: Drukarnia Kwadrat s.c.
4. Boniecki, A. (2014). Ja bym się starości nie czepiał. W: A.A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem* (s. 225-235). Sosnowiec: Progres.
5. Bromley, D. B. (1969). *Psychologia starzenia się*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
6. Czerniawska, O. (1998). *Style życia w starości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
7. Czerniawska, O. (2000). *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
8. Goldberg, E. (2014). *Jak umysł rośnie w siłę gdy mózg się starzeje*. Warszawa: PWN.
9. Jan Paweł II (1999). *List do osób w podeszłym wieku*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum
10. Kawczyńska-Butrym, Z. (2008). *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Makmed.
11. Kaczmarczyk, M., Trafiałek, E. (2007). *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie*. *Gerontologia Polska* 1(4), 116-118.
12. Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
13. Nelson, T. D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
14. Nowicka, A. (2006). *Starość jako faza życia człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
16. Orzechowska, G. (2008). Społeczne aspekty starości i starzenia się człowieka. W: G. Orzechowska (red.), *Pedagogika społeczna i jej współczesne konteksty* (s. 147-156). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
17. Podlecki, W. F. (2012). Etyczne znaczenie kreatywności ludzi starszych w dziedzinie gospodarczej. W: A. A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość. Wybór materiałów konferencyjnych* (s. 369-376). Łask: Progres.
18. Steuden, S., Marczuk, M. (2006). *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
19. Steuden, S. (2009). *Szczęśliwi po pięćdziesiątce*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
20. Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.
21. Steuden, S. (2016). Mądrość jako efekt integracji doświadczeń życiowych. W: M.D. Adamczyk (red.), *Starość. Między tradycją a współczesnością* (s. 24-38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
22. Szarota, Z. (2004). *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
23. Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
24. Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra.
25. Szukalski, P. (2012). *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
26. Wiśniewska-Roszkowska, K. (1986). *Nowe życie po sześćdziesiątce*. IWZZ, Warszawa.
27. Wojciszke, B. (2005). *Psychologia miłości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
28. Zych, A.A. (2007). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

29. Zych, A.A. (2012). Zaklinanie rzeczywistości a blaski i cienie podeszłego wieku. W: A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość* (s. 11-21). Łask: Spółka OverGroup.
30. Zych, A.A. (2012). Profilaktyka gerontologiczna a normalne i optymalne starzenie się. W: A. A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość* (s. 109-124). Łask: Spółka OverGroup.
31. Zgłobicka-Gierut, W. (2015). W pogoni za uciekającym życiem. Analiza wierszy o starości i cierpieniu napisanych przez poetkę w 2012 roku podczas jej hospitalizacji. W: M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś (red.), *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae* (s. 299-310). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

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

## TOWARDS STRATEGIC SELF-REGULATION IN SECOND/FOREIGN LANGUAGE LEARNING. PART III. LEARNER STRATEGY CHOICES AND LANGUAGE LEARNING SUCCESS

## STRATEGICZNA SAMOREGULACJA W NAUCE JĘZYKA DRUGIEGO/OBCEGO. CZĘŚĆ III. WYBÓR STRATEGII PRZEZ UCZNIA A SUKCES W NAUCE

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. (2018). Towards strategic self-regulation in second/foreign language learning. Part III. Learner strategy choices and language learning success. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 29-39. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.04>

## 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**

**Introduction.** 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 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; 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.

**Material and methods.** A number of formal structured pen-and-paper questionnaires, oral surveys and learner diaries were employed to diagnose the participants' personality traits, learning preferences and patterns of strategy use.

**Results.** The results of the research indicate that 'good' and less efficient learners tend to use strategies differently.

**Conclusions.** The pedagogical implications for L2 teaching and learning discussed in 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, self-regulation in learning

**Streszczenie**

**Wstęp.** Niniejszy cykl trzech artykułów poświęcony jest zagadnieniu tzw. 'dobrego' ucznia języka 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 I. autorka dokonuje przeglądu badań cech, strategii i zachowań 'dobrego' ucznia oraz przedstawia charakterystykę uczniów o wysokich i niższych poziomach osiągnięć. Część II. 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 III. autorka prezentuje wyniki własnych badań empirycznych mających na celu identyfikację cech i strategii uczących się o różnicowanych poziomach osiągnięć w nauce języka angielskiego jako obcego w warunkach szkolnych.

**Materiał i metody.** W badaniach wykorzystano narzędzia do diagnozy wybranych cech osobowości, stylów poznawczych oraz indywidualnych preferencji i wzorców aktywacji strategii uczenia się.

**Wyniki.** Wyniki badań wskazują na istnienie różnic w stosowaniu strategii przez 'dobrych' i mniej skutecznych uczniów.

**Wnioski.** Implikacje pedagogiczne zagadnień omawianych w tej serii artykułów powiązane są z ideą instrukcji strategicznej w edukacji językowej, samoregulacji 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, samoregulacja w nauce

Tabele: 1

Ryciny: 1

Literatura: 34

Otrzymano: lipiec 2016

Zaakceptowano: listopad 2016

**Adres korespondencyjny:** Małgorzata Dąbrowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: malda@vp.pl, tel. 508 159 617

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

Numerous research studies, including those presented in Part I. and Part II. of this series of articles, have been devoted to thorough exploration of the 'Good Language Learner' (GLL) issue. In particular, as evidenced in these articles, many researchers have been interested in investigating the features and behaviours which characterize learners who succeed in the second/foreign language learning venture. In fact, the research on the topic has produced a number of overlapping sets of learner individual traits as well as strategies for language learning and language use; this proves that good, or successful, learners are certainly far from being passive in the learning process. The studies have also provided rich and useful insights into the nature of second/foreign language learning processes, and enlarged the body of knowledge about strategic decisions, moves, and behaviours of those who can be considered (more) competent language learners. Thus, as indicated in Part I., they have contributed to the development of research directed first at identifying, characterizing, defining, and classifying strategies used by 'good' language learners, and then integrating or incorporating a variety of learner strategies into regular language learning in purposeful, conscious, and directed ways.

In this article, the author wishes to present two GLL- and strategy-related research studies which she conducted among adult learners of English as a foreign language at advanced levels of proficiency (i.e. CEFR level C1). The results of the studies may contribute to what we know about 'good' language learners and appear to bear vital pedagogical implications as to what we can learn from those who succeed. The teaching and learning implications also concern the question of whether it seems desirable and advisable to conduct and participate in purposeful and directed strategy training aimed at helping less successful learners learn more effectively thanks to deliberate activation of appropriate learning strategies which are used by 'good' language learners. Thus, they may be of help not only to language teachers working with adult second/foreign language learners, but, which seems equally essential, to language learners. As many experts emphasize, lifelong learning abilities, such as the ability to set long-term goals and short-term objectives, organize, manage, monitor, control, and evaluate one's own learning independently and self-reliantly, have become indispensable in the repertoire of human life-skills in today's world. In fact, its dynamically changing economic realities, growing social mobility, and diversifying job market requirements in increasingly multicultural and multilingual communities create a need for workers, and learners, able to acquire and develop new knowledge, skills, and qualifications in a continued, self-regulated, and life-long learning process (Wilczyńska, 2002; Janowska, 2003; Dąbrowska, 2011).

## Learner strategy choices and the GLL issue: two empirical studies

### Study A and Study B: the research design and procedures

**Study A.** The first research study the author wishes to present in this article was a part of a larger, two-stage project conducted in the English Department of the Higher Vocational State School in Biała Podlaska. The whole project extended over a full academic year. It began in October 2003 and was completed in June 2004. The author's principal goal in designing the first, diagnostic part of the project was to gain deeper insights into quantitative and qualitative aspects of adult foreign language learners' learning processes and strategy activation. The main aim of the second, experimental stage was to investigate the results of a purposeful, long-term, and completely-informed strategy training scheme on the participants' patterns of strategy use. In fact, the author's intention was to explore the issue of trainability of adult learners in L2 learning strategies and examine possibilities of conscious strategy development at more advanced levels of language proficiency. The second part was designed on the basis of the results obtained in the preceding diagnostic stage, which allowed the author to extend her knowledge of the subjects and helped to raise the students' self-awareness in terms of selected personality traits, cognitive/learning styles, learning strategies, and individual learning preferences (for the detailed description of each part of the project as well as presentation and discussion of the outcomes obtained within each stage see Dąbrowska, 2008).

**Study B.** The second study the author wants to briefly refer to was an initial part of a regular course in *Autonomy and Strategy Instruction in Children's Language Education* conducted by the author within the Glottodidactic Module for future language teachers doing their third year of studies in the same teacher training institution, that is, the English Department of Pope John II State School of Higher Education in Biała Podlaska (the official name of the school was formally changed soon after Study A was completed). The course lasted a full academic summer semester, from February 2015 till June 2015. The main goal of the research done at the beginning of the course was to investigate individual patterns of learning strategy use by the subjects invited to participate in the project, and analyze and compare the strategies used by more and less successful students in the group. At the beginning of the course, the students were acquainted with selected articles and readings from the literature on individual differences- and strategy-related issues, participated in class discussions of these topics, talked about themselves as foreign language learners, exchanged ideas as to how they learnt foreign languages and which personal approaches, strategies, or techniques they considered effective and ineffective. In this way,

similarly to Study A, the author wanted to enrich her knowledge of the subjects and help the participants raise their own self-knowledge, or self-awareness; she also wished to help the students further develop their knowledge of selected personality traits, learning preferences, cognitive/learning styles, strategies for language learning and use, and consider their influences on the process and outcomes of second/foreign language learning.

It must be noted that designing and conducting the first, full-academic-year-long project, and later semester-long courses on learner autonomy and independent learning strategies, the author intended to inspire the subjects to invest (more) time and personal effort in further self-exploration, and to seek both theoretical information and practical solutions concerning appropriate and individually suitable strategic language learning behaviours. The author also wished to encourage the learners to search for, experiment with, and practise new and varied learning strategies regularly, in and beyond the school. It seems worth adding that both the subjects in Sample A and in Sample B were asked to write their own personal journals which were also supposed to encourage the students to systematically reflect on their language learning experiences and look for ways of overcoming learning problems.

### The samples

The subjects in Study A were 42 Polish learners of English as a foreign language at the B2/C1 proficiency level. There were 34 females and 8 males at the ages of 20-35, formally divided into two study groups of 22 and 20 students. The subjects invited to participate in Study B were 15 Polish learners of English at the C1 proficiency level. There were 12 females and 3 males at the ages of 22-23, studying English and other subjects as one student group.

Apart from the age range, which was much wider in Sample A, the participants in Study A, and similarly in Study B, shared a number of characteristics. To begin with, they attended the same educational institution and at the time of the research they were doing the same year in English Studies (BA in English Philology); thus, they were at similar stages of language development and shared similar learning experiences. Semi-structured surveys conducted at the beginning of both studies revealed that they also shared similar cultural, social, and educational backgrounds as well as the mother tongue; the students in both groups were born, raised and educated in Poland. Basically, they studied English in formal school settings, but within the course of their education, the majority of the subjects in both groups had the experience of learning English in private courses. It must be added that the subjects in both studies did not have very extensive experience of travelling abroad and learning other foreign languages in other countries. In fact, the majority of over 60% studied two foreign languages, over 16% in Study A and twice as many – around 31% in Study B learnt three languages, while

12% in Study A learnt four languages. Russian, German, and French were the predominant languages studied in addition to English. All the students had contacts with English, English-speaking countries and their cultures either via the Internet, television, radio, or press, and occasionally meeting foreigners. Interestingly, 81% of the students in Study A complained about having few possibilities to use English to communicate out of school, in real-life situations, while 19% purposefully sought regular contacts with other speakers of English by writing letters and exchanging e-mails. Last but not least, it must be stressed that only 17% of the subjects in Study A and almost 44% in Study B declared that they met regularly, either at the school's premises or beyond the school, to practise English together.

What seems particularly important to the topic of this article is the fact that the majority of the students in both samples tended to be teacher-dependent. Especially, the subjects in Study A seemed highly teacher-dependent, which they repeatedly admitted during oral interviews and class discussions, confirming the author's observations; moreover, in their written language learning diaries all the subjects in Study A frequently emphasized their strong preferences for learning under teacher control and guidance rather than on their own or with friends, in groups or pairs, both in and beyond the school. Thus, they appeared to lack appropriate, or properly developed, strategies that could help them make foreign language learning a more independent or autonomous venture. Oral interviews and class discussions revealed that the tendency was weaker among the subjects in Study B; in fact, 93% of the students admitted that they liked learning with their friends and cooperating in pairs and/or groups, even though they still tended to stress their preferences for the teacher's control of their learning.

### The objectives of the studies and research questions

Taking into consideration the topic of this article and the common objectives of Study A and Study B, the author sought to:

- (1) identify 'good' language learners and 'less successful' students in both samples<sup>1</sup>;
- (2) examine individual characteristics and patterns of strategy use in each of the two learner subgroups;
- (3) examine whether and, if so, which individual characteristics might be associated with more successful and which with less effective foreign language learning;
- (4) identify and compare categories and frequencies of strategy implementation by 'good' and 'less successful' adult language learners, and in this way see whether better results could be attributed to learner choices of particular strategy groups and frequencies of their employment.

<sup>1</sup> 'Successful' and 'less successful' language learning was operationalized as the learners' average grades obtained in their Practical English classes, where the average grades of 4, 4+ and 5 were equated with 'successful' learning.

Thus, the above specified common research objectives gave rise to the following research questions in both studies, Study A and Study B:

*Question 1.* Which individual features may be claimed to link to more successful language learning and which may be associated with less effective learning and its results?

*Question 2.* Are there any differences between patterns (i.e. categories and frequencies) of strategy use by 'good' and 'less successful' foreign language learners? If so, what is their nature and can better learning results be attributed to certain patterns of learner strategy use?

### Methods and tools of data collection

In order to guide and help the participants in both studies, Study A and Study B, better understand themselves as foreign language learners, as well as collect the needed data, at the beginning of each project the students were asked to diagnose selected personality traits, learning styles, left-/right-brain hemisphere dominance, and patterns of strategy activation with the use of formal structured paper-and-pencil questionnaires. In this article, the author presents the results obtained through the application of the following individual-factors-related written tests administered in both studies: Torrance's 1987 *Extroversion/Introversion Test* (see Brown, 1994, p. 196) and *The Right/Left Brain Dominance Test* (see Brown, 1994, p. 197). Additionally, the learners' visual, auditory, and/or kinesthetic modes of learning were investigated with the use of the *Learning Styles* questionnaire adopted from Tanner and Green (1998, p. 90; cf. Reid, 1995)<sup>2</sup>, since all these instruments allow students to expand their self-knowledge and they are easy to access and administer by teachers and learners alike.

As most learning strategies are learner internal or private mental operations, which are difficult, and sometimes impossible, to identify by means of observational methods, the main tool applied to investigate the students' observable and unobservable strategy use and assess frequencies of strategy activation with the task of learning English as a foreign language was a paper-and-pencil survey, the *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, a Likert-scaled, 50-item measure divided into six parts, each corresponding to one of Oxford's (1990) six groups of learning strategies. The *SILL*'s items are based on her typology and cover: (A) Memory Strategies (*Remembering More Effectively*, items 1-9); (B) Cognitive Strategies (*Using Your Mental Processes*, items 10-23); (C) Compensation Strategies (*Compensating for Missing Knowledge*, items 24-29); (D)

Metacognitive Strategies (*Organizing and Evaluating Your Learning*, items 30-38); (E) Affective Strategies (*Managing Your Emotions*, items 39-44); and (F) Social Strategies (*Learning with Others*, items 45-50). The first three strategy groups belong to the category of direct strategies; the other groups are indirect strategies (see Oxford 1990, pp. 293-300; Version for Speakers of Other Languages Learning English 7.0).

The students were also asked to judge their own qualities considering the features, strategies, and behaviours of 'Good Language Learners'. Therefore, they were requested to respond to a set of statements based on Naiman, Frohlich, Stern and Todesco's (1978) study and fill in the structured paper-and-pencil *Questionnaire for a Good Language Learner* (see Wenden, 1991, p. 123). It must be added that the author used Wenden's suggestions and all tasks devoted to the GLL issue; however, the procedures leading to learner self-diagnosis were reversed to help the subjects activate their current self-knowledge, self-evaluate and answer the question of whether they thought they could be classified as GLLs or not. To make the task more manageable and raise the validity and reliability of the students' self-judgments, they were asked to read *A definition of a good language learner*, work on the *Comprehension guide*, discuss GLLs' behaviours and techniques, and share their own answers in pairs and later as a whole group (see Wenden, 1991, pp. 121-122). Finally, the students received the forms of the written questionnaire; then, once again they reflected upon their own characteristics individually, and made final decisions on whether they could consider themselves 'Good Language Learners' or not. In this way, the self-declared GLLs were identified in the samples.

In order to investigate the GLL issue (that is, the GLLs' traits and strategy use) thoroughly, the author asked the students to report on their last semester-final grades in the Practical English (PE) classes of listening, speaking, reading, and writing. The results were used to calculate the average arithmetic PE grades for each individual student, and the mean grade of 4.0 was established as the criterion applied by the author to classify the subjects as 'good' language learners (the mean grade: 4.0 and above) and 'less successful' language learners (the mean grade: below 4.0). The results gathered in both GLL groups (i.e. the self-declared one and the mean PE grade-related one) were analyzed quantitatively and qualitatively.

Other information necessary to conduct the studies was collected with the application of a self-prepared background factors questionnaire, with selected items adopted from Abraham and Vann's (1987, pp. 99-101) *Instruments Used for Assessing Background Factors* as well as self-prepared and adapted checklists, semi-structured informal interviews, group discussions, learner self-revelatory techniques, L2 learning diaries, and teacher observation.

<sup>2</sup> In the 2003/2004 project the author employed also a structured written survey in which the subjects were asked to answer 'yes' or 'no' to a series of questions, grouped into 13 subsets related to the following individual factors: extroversion/introversion, inhibition, anxiety, risk-taking, empathy, sensitivity to rejection, tolerance of ambiguity, field independence/dependence, and reflectivity/impulsivity (for details see Dąbrowska, 2008).



## Results

**Study A.** Analyses of the results obtained through the application of the above described instruments showed that one third (33.33%) of the subjects in the sample were classified as 'good' language learners (i.e. those who obtained the mean grade of 4.0 or above in all their Practical English classes) and twice as many (66.66%) as 'less successful' language learners. Interestingly, two thirds (64.28%) declared themselves to be GLLs. This may indicate that, in the students' opinion, school grades were neither the only nor the most important indicators of language learning success. Calculations of average PE grades produced the highest score of 4.03 in the GLL group, the mean of 3.70 among the self-declared GLLs, and the average of 3.25 in the 'less successful' group. To compare, the whole sample's average grade was 3.52<sup>3</sup>.

As far as *Question 1* is concerned, referring to the average PE grades obtained by each of the individual-factor-related student subgroups, it can be noticed that extroversion (3.63) (as well as impulsivity, lack of anxiety and risk-taking) and left-brain dominance (3.55) linked to more successful L2 learning in formal academic settings (i.e. the results were higher than the whole group's average). Consequently, introversion (3.33) (as well as risk-avoidance, inhibition, and reflectivity), right-brain and no particular left-/right-brain dominance (3.5) were associated with less successful language learning, which produced the results lower than the group's average grade. In fact, these outcomes are in agreement with many findings reported in the literature on the topic, even though the identified differences were not significant.

The answer to *Question 2* demanded quantitative and qualitative analyses involving comparisons of categories and frequencies of strategy employment by the 'good' language learners (GLLs) and the 'less successful' learners in the sample. To start with, the results of the *SILL* survey revealed that the GLLs utilized Oxford's learning strategies more frequently (i.e. with the overall average frequency of strategy use of 3.32 on Oxford's *SILL* scale) than the 'less successful' students whose overall average frequency of strategy application was 3.07; however, both results fell within the upper medium, or 'sometimes used', range of strategy frequency. Thus, they did not differ strikingly (see: Table 1 as well as Figure 1 with Oxford's Key to Understanding the Average presented at the end of this section).

As far as the use of particular strategy categories and the frequencies of their activation by the GLLs and the 'less successful' learners are concerned, the patterns detected differed. In fact, the GLL group tended to rely on metacognitive strategies most (i.e. their average frequency of strategy use within this strategy category was 3.80), which placed them within the lower high, or 'usually used', rate of strategy occurrence. They also activated compensation and

cognitive strategies in a similar way (i.e. with the average strategy frequency of 3.70). They turned to memory strategies less often, with the upper medium frequency (3.22), and applied affective (2.86) and social (2.65) strategies with the lower medium rates of strategy use. Generally, the GLLs utilized **each** of Oxford's six strategy groups more frequently than the 'less successful' learners. In fact, the 'less successful' learners employed compensation strategies most frequently (3.50), though not as frequently as the GLLs, and used metacognitive (3.35) and cognitive (3.25) strategies even less often. The 'less successful' learners also tended to resort to memory strategies (3.07) not as frequently as the GLLs; nevertheless, the four categories were activated with the upper medium frequencies of strategy application. It must be noted that both student subgroups applied affective strategies in a similar manner; however, the 'less successful' subjects resorted to these strategies less often (2.76) than the GLLs. Finally, the subjects neglected social strategies and generally did not tend to employ them (2.48).

In fact, considerable discrepancies in the frequencies of strategy use by the GLL subgroup and the 'less successful' students were found in the subgroups' employment of metacognitive and cognitive strategies (0.45), while the least noticeable differences were detected in their use of affective (0.1), memory (0.15), and compensation (0.2) strategies. It seems worth noting that, as the standard deviation scores indicated, the GLLs constituted a far more homogeneous group of strategy users ( $SD=0.173$ ) than the 'less successful' students ( $SD=0.405$ ). Additionally, the GLLs used memory strategies most similarly ( $SD=0.261$ ), but resorted to affective strategies in the most heterogeneous way ( $SD=0.67$ ). The 'less successful' learners also employed memory strategies most uniformly, though markedly more diversely than the GLLs ( $SD=0.459$ ), and turned to metacognitive strategies most variably ( $SD=0.613$ ).

**Study B.** Analyses of the outcomes obtained through the administration of the same tools indicated that over half (53.33%) of the subjects in the sample were classified as 'good' language learners and almost half (46.66%) of them were categorized as 'less successful' language learners. Interestingly, four fifths (80%) declared themselves to be GLLs, which seems to indicate that, similarly to the students in Study A, the subjects in Study B did not perceive school grades as the only or the most important indicator of foreign language learning success. Calculations of average PE grades produced the highest mean score of 4.37 in the GLL group, the mean of 4.07 among the self-declared GLLs, and the average of 3.51 in the 'less successful' group. To compare, the whole sample's average grade was 3.97<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> This average grade was established as a reference point in judging the degrees of the subgroups' learning success.

<sup>4</sup> This average grade was established as a reference point in judging the degrees of the subgroups' learning success.

As far as the answer to *Question 1* is concerned, analyses of the average PE grades obtained by each of the individual-factor-related student subgroups showed that introversion (4.2), left-brain dominance (4.07) and no particular left-/right-brain dominance (4.0) were associated with more successful L2 learning in formal academic settings (i.e. the average grades were higher than the whole group's average). On the other hand, extroversion (3.54) and right-brain dominance (3.75) linked to less successful language learning (i.e. the average results were lower than the group's average grade). In fact, the results revealed similar tendencies in both studies, Study A and Study B, with the exception of better average grades obtained by the introverted subjects in Study B and the extroverted students in Study A. Nevertheless, most of the results tended to be in agreement with the findings reported in the literature on the topic.

As regards the answer to *Question 2*, it also demanded quantitative and qualitative analyses involving comparisons of categories and frequencies of strategy employment by the 'good' language learners (GLLs) and the 'less successful' learners in the sample. To begin with, similarly to Study A, the results of the *SILL* survey in Study B showed that the GLLs used Oxford's learning strategies more frequently (3.50) than the 'less successful' subjects (3.24); thus, according to Oxford's scale, the GLLs' results fell within the lower high (i.e. exactly on the borderline), or the 'usually used', range of strategy frequency, while the 'less successful' learners' results were placed within the medium, or 'sometimes used', frequency range.

In regard to the activation of particular strategy categories and frequency of their use by the GLLs and the 'less successful' subjects, the patterns identified in these subgroups in Study B differed; however, interestingly, they appeared to be similar to the patterns detected in Study A in many respects. To begin with, the GLLs tended to rely on metacognitive strategies most (4.05), which – similarly to the GLLs in Study A – placed them within the high, or 'usually used', rate of strategy use; however, upon a closer analysis, they seemed to be better metacognitive strategy users than the GLLs in Study A since their

score placed them within the (mid) high frequency range. Also, the GLLs in Study B applied cognitive strategies (3.8) in a similar way to the GLLs in Study A and, what is especially interesting, they used social strategies (3.70) within the (lower) high frequency of strategy occurrence; it seems worth stressing that social strategies were the least often activated by both the GLLs and the 'less successful' subgroups in Study A. Furthermore, the GLLs in Study B turned to compensation strategies (3.40) with the (upper) medium, or 'sometimes used', frequency, which was markedly lower than in study A. Finally, the (upper) medium frequency of memory strategies use (3.18) and the (lower) medium frequency of affective strategies use (2.90) were very similar to the results obtained by the GLLs in Study A. Generally, the GLLs in Study B utilized five of Oxford's six strategy groups more frequently than the 'less successful' learners in the sample, since the latter tended to activate memory strategies slightly more frequently than the former. In fact, the 'less successful' learners used metacognitive strategies (3.47) most often, within the (upper) medium frequency of strategy occurrence, though considerably less frequently than the GLLs. They also activated social strategies (3.40) within the (upper) medium frequency range, which differed remarkably from the frequency of social strategies use by their counterparts in Study A. Moreover, cognitive strategies (3.32), which were used much less often when compared to the GLLs' result, as well as compensation strategies (3.25) and memory strategies (3.23) were also utilized by the subjects within the same (upper) medium frequency range, while affective strategies (2.81) were used least often, with the (lower) medium, or 'sometimes used', frequency; this last result was, in fact, similar to the GLLs' score.

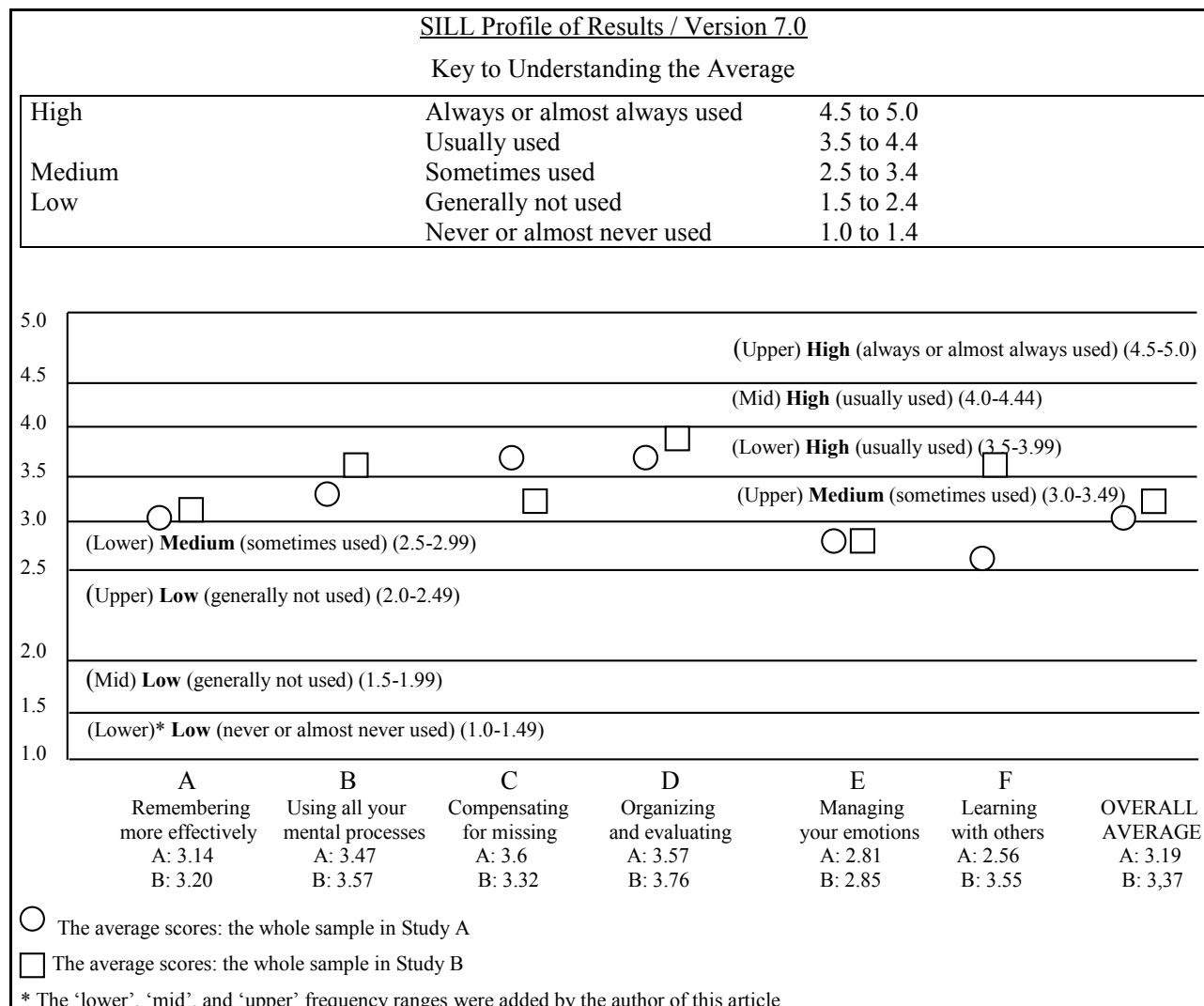
The most conspicuous discrepancies in the frequencies of strategy activation by the GLLs and by the 'less successful' students in Study B were detected in the subgroups' employment of metacognitive and cognitive strategies (0.58 and 0.50 respectively), which, interestingly, constituted the same pattern when compared to the results obtained in Study A. The least noticeable differences were identified in

**Table 1.** Comparison of average frequencies of learning strategy use by the groups of 'good' language learners and the 'less successful' language learners in Study A and in Study B (with reference to Oxford's six strategy categories)

Study	Learner group	Group A	Group B	Group C	Group D	Group E	Group F	Overall average strategy use
		Memory strategies	Cognitive strategies	Compensation strategies	Metacognitive strategies	Affective strategies	Social strategies	
Study A	GLLs	3.22	3.70	3.70	3.80	2.86	2.65	3.32
	Less successful learners	3.07	3.25	3.50	3.35	2.76	2.48	3.07
Study B	GLLs	3.18	3.82	3.40	4.05	2.90	3.70	3.50
	Less successful learners	3.23	3.32	3.25	3.47	2.81	3.40	3.24

their employment of memory strategies (0.05) and affective strategies (0.09), which also constituted a similar, though not identical, pattern. The patterns of compensation strategies use (0.15) were similar as well. Last but not least, the differences in the use

of social strategies (0.3) by the GLLs and the 'less successful' learners seemed most striking, also when compared to the results of the two subgroups in Study A. The results obtained in both studies are presented in Table 1 and Figure 1 below.



**Figure 1.** The whole sample's scores of average use of Oxford's six strategy groups: Study A and Study B

It seems worth adding that, as the standard deviation scores showed, the 'less successful' learners in Study B constituted a more homogeneous group of strategy users than the GLLs. In fact, taking individual scores into account, the 'less successful' subjects used metacognitive strategies in a noticeably more homogeneous manner ( $SD=0.110$ ) than the GLLs ( $SD=0.445$ ) and utilized cognitive strategies much more uniformly as well ( $SD=0.286$  and  $SD=0.578$  respectively). Also, they were more homogeneous users of social strategies ( $SD=0.301$ ) than the GLLs ( $SD=0.458$ ). The degree of homogeneity was closer in both subgroups in the case of compensation strategies ( $SD=0.448$  and  $SD=0.531$  respectively) and memory strategies ( $SD=0.373$  and  $SD=0.430$  respectively); however, even though the 'less successful' subjects

resorted to affective strategies in a markedly more homogeneous way ( $SD=0.425$ ) than the GLLs ( $SD=0.836$ ), the results showed that the learners in the whole sample tended to activate affective strategies in the most heterogeneous, or diverse, manner. These outcomes did not seem surprising upon a closer analysis of individual scores, which revealed marked discrepancies in learner strategy use within the GLL subgroup. Thus, the student who could be considered the 'poorest' strategy user, unlike the majority in her group, tended to activate all strategy groups, except one, with considerably lower frequencies than the other subjects. Her frequency of metacognitive strategy use was 3.4 (upper medium, on the borderline), social strategies use: 2.96 (lower medium), cognitive strategies use: 2.5 (lower medium,

on the borderline), memory and compensation strategies activation: 2.3 (low, i.e. strategies 'generally not used' in Oxford's interpretation), and affective strategy use: 4.3 (mid high, or 'usually used'). The last outcome seemed especially intriguing since only two students in this subgroup utilized affective strategies with high frequencies. Interestingly, both students were introverted; thus, it appeared that they mastered and intensively applied a wide range of affective strategies in order to cope with the affective, emotional and motivational, challenges of the language learning process. On the other hand, the frequency of strategy activation by the poorest affective strategy users in this subgroup were: 1.66 and 2.0 (low, i.e. 'generally not used'); other students did not tend to utilize affective strategies frequently as well.

### Discussion of the findings and final remarks

Certain facts revealed in this investigation seem worth extra comments. First and foremost, it appears interesting that in Study A there were twice as many students with no particular left-/right-brain hemisphere dominance in the 'less successful' subgroup than in the GLL one, although the numbers turned into percentages yielded comparable results for both subgroups, i.e. 20% and 22% of the subjects respectively. This might suggest that there is an almost identical probability that bipolar adults with no particular brain dominance could become 'good' or 'less successful' language learners. In fact, in Study B two GLLs (25%) and two of the 'less successful' students (28.5%) were also characterized by this feature. The results may therefore imply that a complex of other individual factors must be involved in the issue and may influence the ultimate effects of foreign language learning. Similarly, both extroverts and introverts in the two studies presented in this article belonged to either of the two learner categories, which seems to confirm intertwined impacts of other individual factors.

Secondly, as Oxford and Ehrman's (1995) research shows, and as both studies presented in this article seem to indicate, left-brain dominance, especially in classroom settings, may be related to more successful language learning, especially when combined with risk-taking, and may produce better formal results measured in terms of school grades. In fact, Oxford and Ehrman (1995) report that their lower aptitude students did not take risks and tended to be cognitively rigid, while Naiman et al. (1996) conclude that, at more advanced stages of L2 development, especially in formal settings, the cognitive factor of field independence, which is often related to left-brain hemisphere dominance, as well as tolerance of ambiguity are the most significant predictors of success (the researchers add that ambiguity tolerance may even be more vital in the early stages; however, this issue remains beyond the scope of this article).

Not surprisingly, both studies show that the strategies used by the GLLs and the 'less successful'

learners may vary and may be utilized in differing ways, which can, among other factors, help to explain their differential language learning success. This finding has often been mentioned by other researchers as well (see, for example, Wenden, Rubin 1987; Oxford, 1989, 1990; Ellis, Sinclair, 1989; O'Malley, Chamot, 1990; Wenden, 1991; Drożdżał-Szelest, 1997; Cohen, 1998). In fact, 'good' language learners' enhanced technical know-how on how to learn foreign languages may explain their frequent use of metacognitive strategies and, among other factors which are not discussed in this article (e.g. aptitude, attitudes, motivation), lie behind their greater learning success. Oxford and Ehrman (1995) also report that persistent, orderly, methodical, planning, and systematic users of varied metacognitive strategies tend to be better educated. Additionally, the studies lend support to the claim that GLLs tend to be better users of cognitive strategies; they often make use of deeper data processing and semantic association techniques, which in turn may produce longer-lasting learning results (Oxford, Ehrman, 1995). It appears worth noting that in Oxford and Ehrman's 1995 study, highest proficiency levels, measured by the end-of-training scores, were found to be correlated with the use of cognitive strategies; the researchers noticed that the students who applied the strategies more often were also more persistent and better educated, had richer language learning experience, and saw themselves as intellectual rather than pragmatic.

Furthermore, the studies presented in this article showed that the GLLs tended to resort to some compensation strategies more frequently; it must be added that classroom observation as well as semi-formal and informal interviews indicated that the GLLs experimented with the target language more willingly and, searching for meaning, they got more actively engaged in practice situations, which is also reported in other studies on the topic (see, for example, Stern, 1975). Nevertheless, not only these studies, but also Ehrman and Oxford's research (1989; 1990a, 1990b; 1995), confirmed that 'less successful', or lower aptitude, learners may also resort to compensation strategies relatively often. Thus, what may differentiate the two subgroups may lie in the ways in which they tend to use the strategies (e.g. Oxford and Ehrman found that their GLLs utilized more affective strategies, especially *Positive Self-talk*, to encourage themselves to activate more compensation strategies). Moreover, their motives may be somewhat different since, for example, the GLLs in both studies tended to employ paraphrasing or circumlocution more frequently to add extra clarity to their messages, while the 'less successful' subjects usually wished to quickly overcome problems in communication resulting from their inadequate L2 knowledge. Thus, they more often resorted to choosing a familiar topic, changing the topic of a conversation, or avoiding communication. Finally, in 1975 Rubin noted that GLLs might employ memory strategies more frequently and do so more effectively; however, these studies did not produce strong support for this claim

since the 'less successful' students and the GLLs in Study A activated them in a comparable manner, while in Study B the former used memory strategies more frequently than the latter.

The differences found in the GLLs' and the 'less successful' learners' use of affective strategies in Study A and Study B were the least noticeable; in fact, the results were quite uniform. There could be various reasons for this. To start with, GLLs may somehow naturally and skillfully manage the affective, or emotional and motivational, demands of language learning more effectively than the 'less successful' learners and, therefore, they might not have to be fully aware of their application of affective strategies. This could also be associated with certain individual features that GLLs typically have, especially risk-taking, ambiguity tolerance, and readiness to make a fool of oneself in order to communicate and learn from communication (cf. Rubin, 1975). As Rubin and Thompson (1982, cited in Brown, 1994, pp.191-192) explain, GLLs "learn to live with uncertainty by not getting flustered (...), [they also] make errors work for them and not against them (...), learn certain tricks that help to keep conversations going, [and] learn certain production strategies to fill in gaps in their own competence"; also Naiman et al. (1978, 1996) stress that GLLs realize that language learning may be affectively difficult and are able to cope with such difficulties. Furthermore, this may also be linked to the subjects' age and maturity level, since adults tend to be more concerned about planning and academic learning strategies and less interested in affective and social strategy use, which class discussions and interviews with the subjects confirmed, and which the literature also shows (e.g. Stern, 1983). On the other hand, both subgroups might not have developed their affective strategies sufficiently well and, in consequence, underused them. In fact, as their answers to particular *SILL* questions indicated, their repertoires of affective strategies were not varied; most of the subjects applied one or two strategies more regularly and admitted that they did not employ or even know some of the strategies in this category.

Finally, the most noticeable discrepancy, on the other hand, can be noticed in the use of social strategies by the subjects in Study A and Study B. In fact, many researchers agree that GLLs like learning, cooperating, empathizing with others, and asking questions. However, in Study A the frequencies of social strategy use by both the GLLs and the 'less successful' subjects were classified as lower medium and low, though the rates recorded in the GLL subgroup were slightly higher. It must be noted that during class discussions and interviews the subjects repeatedly stressed their dislike for pair and group work, and voiced preferences for working individually and under the teacher's guidance. Interestingly, in Study B both subgroups used social strategies with upper medium and lower high frequencies. It seems that in order to explain such discrepancies, the time

difference, or the passage of time, between the two research studies must be taken into account. It appears that the growing popularity of the learner-centered teaching methodology which promotes cooperation, group work and pair work, as well as project-based and task-based assignments, and other collaborative learning tasks used nowadays not only in foreign language classrooms, but also in other school subjects might have influenced the Sample B students' social skills and social learning preferences, common forms of work, and strategy choices as a result.

In fact, it must be emphasized that Study A was conducted in the academic year 2003/2004 and Study B was carried out more than 10 years later, in 2015. Teaching methodologies, teaching and learning conditions, and in particular opportunities for foreign language learning and use before and after Poland's accession to the European Union in 2004 have changed significantly, especially at primary school levels, and also at secondary and tertiary levels of education. Thus, the nature of the learner's language learning experiences has also changed. New possibilities of building personal foreign language learning experience via the use of modern information technologies, interactive whiteboards, online practice, social networking, and access to varied digital resources, educational apps, iTutor programmes and iTools have been created in the classroom and beyond it. Opportunities for travelling, visiting and studying in other countries, as well as communicating with other users of English, both native and non-native, have also expanded. Undoubtedly, such solutions may help today's language learners develop social skills and strategies, as well as enrich their individual repertoires of varied strategies for language learning and use, contributing to greater learner autonomy.

## Conclusions and implications

The issues discussed in this series of three articles, concerned with what both teachers and learners can learn from 'good' language learners, successful and unsuccessful use of learning strategies, and learner individual differences, are closely connected with the vital pedagogical task of educating self-regulated, autonomous or independent, language learners able to face the demands of today's dynamically changing world. As many experts agree, such learners are knowledgeable about how to learn effectively and able to plan and re-plan, organize, manage, control, and evaluate their own learning efficiently. The results of a number of research studies presented in the three articles allow us to postulate that those who succeed, or 'good' language learners, seem to possess certain individual characteristics which may be associated with language learning success. Moreover, they tend to activate varied strategies which can facilitate the complex task of second/foreign language learning. In fact, as many researchers notice, 'good' language learners appear to be better able to select and

employ effective strategies for language learning and use, which they apply appropriately, considering the nature of the task at hand and in response to their own learning preferences. What seems to be the key to understanding their language learning success are unique combinations of personality traits, cognitive/learning styles, **and** strategies for language learning and use (Ehrman, Oxford, 1995; Ehrman, Leaver, Oxford, 2003; Griffiths, 2008).

About thirty years ago Rubin (1987) postulated that the strategies of 'good' language learners might be taught to less successful ones. As numerous intervention studies conducted so far prove, planned and directed strategy instruction, especially in its explicit or fully-informed forms, and purposeful strategy integration into regular language learning and content subject courses can help learners develop their metacognition and enrich self-awareness. This in turn is necessary to focus, understand, and reflect upon one's own learning processes and oneself as a language learner. What is more, intervention studies prove that less successful students **can** learn how to use strategies or tactics of different types appropriately, depending on the purpose of a language learning task, and in response to individual preferences. In this way, by learning to learn, these learners can make their task "easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990, p. 8).

Self-knowledge, or self-awareness, seems to be of key importance to strategically self-

regulated learners since, as Oxford (2011) stresses, participating actively in their learning, they can regulate their own cognitive and affective states, as well as behaviour in particular situations and circumstances; they can control their beliefs, manage the self and change environmental conditions. As numerous research studies confirm, age, personality traits, cognitive/learning styles, as well as personal opinions and beliefs may have an influence on learning decisions, strategy choices, and individual development of idiosyncratic repertoires of effective strategic behaviours which can help learners to cope with both intellectual and psychological, or socio-affective, demands of second/foreign language learning.

Learning to learn (more) effectively and becoming a (more) self-regulated and self-aware learner lies within the scope of learner strategy training, also known as Strategies-Based Instruction (SBI) or Styles-and-Strategies-Based Instruction (SSBI). As experts often stress, such instruction should preferably be interdisciplinary; thus, it should become an integrated part of not only language teaching/learning programmes, but also syllabuses of each school subject taught at primary and secondary, as well as tertiary levels. By experimenting with the same and different strategies across different subjects, learners can experience and understand how selected learning strategies can be activated with, and transferred to, varied learning tasks and see why strategies of different types are vital in many learning contexts and situations.

## References:

1. Abraham, R., Vann, R. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In: A. Wenden, Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 85-102). Cambridge: Prentice Hall.
2. Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Prentice Hall Regents.
3. Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. Accessed at: [http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws\\_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf](http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf)
4. Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., Robbins J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
5. Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
6. 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.) (pp. 161-178). London: Hodder Education.
7. Cohen, A. D., Macaro, E. (eds.). (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
8. 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: Warsaw University, The Institute of English Studies.
9. Dąbrowska, M. (2011). Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć. In: H. Komorowska (ed.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Podręcznik akademicki (pp. 78-103). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
10. Drożdźiał-Szelest, K. (1997). *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznań: MOTIVEX.

<sup>5</sup> See, for example, Drożdźiał-Szelest, 1997; Cohen, 1998; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Robbins, 1999; Chamot, 2004; Cohen, Macaro, 2007; Dąbrowska, 2008; Oxford, 2011.

11. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x>
12. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1990a). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal* 74(3), 311-327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x>
13. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1990b). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *The Modern Language Journal* 73(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x>
14. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal* 79, 67-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x>
15. Ehrman, M., Leaver, B. L., Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
16. Ellis, G., Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: A course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Janowska, I. (2003). Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii. *Języki Obce w Szkole*, 3, 30-38.
18. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., Todesco, A. (1978, 1996). *The Good Language Learner*. The Ontario Institute For Studies in Education Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters.
19. O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
21. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
22. Oxford, R. L. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. In: J. C. Richards, W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.
23. Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education.
24. Oxford, R. L., Ehrman, M. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States. *System* 23(3), 359-386. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00023-d](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00023-d)
25. Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Newbury House.
26. Rubin, J. (1975). What 'the good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
27. Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. In: A. L. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Cambridge: Prentice Hall.
28. Rubin, J., Thompson, I. (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
29. Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31(2), 304-318.
30. Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
31. Tanner, R., Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education*. Harlow: Longman.
32. Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
33. Wenden, A. L., Rubin J. (eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.
34. Wilczyńska, W. (ed.). (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

# POMIĘDZY BRAZYLIJSKOŚCIĄ A EUROPEJSKOŚCIĄ. PYTANIA O REALIZACJĘ EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ – JAKOŚCIOWE STUDIUM PRZYPADKU

## BEING IN-BETWEEN BRASILIAN AND EUROPEAN. QUESTIONS CONCERNING INTERCULTURAL EDUCATION – CASE STUDY RESEARCH

Anna Maria Jeznach<sup>1(A,B,C,D,E,F)</sup>, Marzena Ruskowska<sup>2(A,C,D,E,F)</sup>

<sup>1</sup>Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa w Siedlcach, Wydział Nauk o Zdrowiu, Katedra Pielęgniarstwa

<sup>2</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych

Jeznach, A.M., Ruskowska, M. (2018). Pomiedzy brazylijskoscia a europejskoscia. Pytania o realizacje edukacji miedzykulturowej – jakoosciowe studium przypadku. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 40-49. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.05>

### 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

Artykuł zawiera analizę i interpretację indywidualnych przeżyć, doświadczeń, poglądów, wartości przedstawiciela innej kultury, będącego w trakcie kształtowania własnej tożsamości. Dobór przypadku był celowy, zorientowany na uzyskanie informacji. Metodą badawczą było jakościowe studium przypadku. Zastosowano techniki badawcze: wywiad narracyjny (przeprowadzono analizę zorientowaną na znaczenie z kodowaniem), skalę do badania tożsamości etnicznej (Phinney, 1992) skalę trudności doświadczanych w obcej kulturze (Furnham, Bohner, 1986). Wyniki dotyczą wymiarów wielowymiarowej tożsamości badanego przypadku z uporządkowanymi 20 kategoriami pojęciowymi i ich kodami oraz interpretacją znaczeń nadawanych wymiarom tożsamości narratora. Raport przedstawia znaczenie poznawcze i praktyczne badanego przypadku. W tekście znajduje się odniesienie do kategorii tożsamości: Skarga, 1997; Borowik, Leszczyńska, 2007; Nikitorowicz, 2015; Sokolik, 1992; Kubacka-Jasiecka, Kuleta, 2008, Giddens, 2001 Suchocka, Królikowka, 2014; odniesienie do teorii zachowań tożsamościowych: Ogrodzka-Mazur, 2014, Gajdzica, 2013, Grabowska, 2013, Kurzępa, 2007, Misiejuk, 2013, Ogrodzka-Mazur, 2007, Sobiecki, 2007, Szczurek-Boruta, 2007, Urlińska; Wojakowski, 2007, Ogrodzka-Mazur, 2014; odniesienie do badań profili tożsamościowych: Ogrodzka-Mazur, 2014; odniesienie do jakościowych badań tożsamości: Gurwitsch 1966 za: Moustakas, 2001.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, jakościowe studium przypadku, wielowymiarowa tożsamość

### Summary

The article contains analysis and interprets an individual experience, feelings, perspectives and value system of a man (the representative of another culture) who is on his way to shape his own identity. The research method that enabled reaching the aim was the qualitative research study in which four research techniques were applied, i.e. a narrative interview (the analysis oriented on the meaning of coding), a scale researching ethnical identity (Phinney, 1992), a range of hardships experienced in an alien culture (Furnham, Bohner, 1986). The selection of the case was determined by a wish to gain information. The results concern the dimensions of multidimensional identity tested with 20 conceptual categories, as well as the codes and interpretation of the meanings of broadcast dimensions of the identity of the narrator. The report presents the cognitive and practical significance of the case. The text makes references to the following – category of identity, Complaints, 1997; Borowik, Leszczyńska, 2007; Nikitorowicz, 2015; Sokolik, 1992; references to the theory of identity behaviour: Ogrodzka-Mazur, 2014, Gajdzica, 2013, Grabowska, 2013, Kurzępa, 2007, Misiejuk, 2013, Ogrodzka-Mazur, 2007, Sobiecki, 2007, Szczurek-Boruta, 2007, Urlińska; Wojakowski, 2007, Ogrodzka-Mazur, 2014; reference to research on identity profiles: Ogrodzka-Mazur, 2014; reference to qualitative analysis of identity: Gurwitsch 1966, Moustakas, 2001.

**Keywords:** intercultural education, multidimensional identity, case study research

*Tożsamość jednostki kształtuje się w konkretnej grupie, pod wpływem określonej kultury. Człowiek nie ma innej możliwości tworzenia siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności) z kimś, jeśli nie znalazł grupy odniesienia...*

(Nikitorowicz, 2007, s. 60).

Tabela: 43

Ryciny: 0

Literatura: 39

Otrzymano: marzec 2017

Zaakceptowano: maj 2017

**Adres korespondencyjny:** Anna Maria Jeznach, Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa w Siedlcach, ul. Sokołowska 161, 08-110 Siedlce, e-mail: [ajeznach@mazovia.edu.pl](mailto:ajeznach@mazovia.edu.pl), tel.: 48 25 633 30 32

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Anna Maria Jeznach, Marzena Ruskowska

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/>).



Prezentowany przypadek jest interesujący sam w sobie (charakter autoteliczny) (Stake, 2009, s. 627), ale również przedstawia szerszy kontekst: *trudnego i złożonego procesu kształtowania się tożsamości (...)* (Nikitorowicz, 2015, s. 125-134) (charakter instrumentalny) (Stake, 2015, s. 628). Zainteresowania badawcze koncentrują się na wybranych sferach codziennego świata życia (Kvale, 2012, s. 42) młodego człowieka, narodowości brazylijskiej, absolwenta polskiej uczelni. Cel badań dotyczy poznania przeżyć, jednostkowych doświadczeń, poglądów, systemu wartości badanego przypadku. Stosując metodę jakościowego studium przypadku (Yin, 2015), stawiamy pytania dotyczące realizacji edukacji międzykulturowej.

Przyjmujemy, że rzeczywistość społeczna, w jakiej funkcjonował student (później absolwent polskiej uczelni) narodowości brazylijskiej *wyłania się z interakcji* (Hałas, 1983, s. 35), dlatego za teoretyczną podstawą badań uznajemy paradygmat społecznej definicji (Grey, 2005, za: Gwiazda, 2010, s. 23), nazywany podejściem idiograficznym (Malim, Birch, Wadeley, 1994, s. 78-84) lub interpretacyjnym (Łuszczak, 2011). Realizując cel i poszukując kategorii pozwalającej opisać sposób doświadczania i zachowania młodego człowieka, odnosimy się do teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego (Lewowicki, 1995, s. 13-27). Wprowadza on kategorię tożsamości wielowymiarowej, która: *łączy identyfikację lokalną, regionalną, państwową i europejską z różnymi porównaniami narodowościowymi, etnicznymi, religijnymi, wyznaniowymi, kulturowymi. Poszczególne składniki tej wielowymiarowej tożsamości bywają wybierane przez ludzi – zgodnie z ich przekonaniem, poglądami, wierzeniami, a także dziedzictwem kulturowym. Ten typ tożsamości ma charakter otwarty - nie zależy od „dziedziczonej” narodowości, koloru skóry czy religii* (Lewowicki, 2010, s. 492-493).

Przyjmujemy także, że: *edukacja międzykulturowa wymaga wysiłku, wyjścia naprzeciw drugiej kulturze* (Nikitorowicz, 1995), oraz, że jest to: (...) *ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej - planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności* (Nikitorowicz, 2003). Takie rozumienie edukacji międzykulturowej umożliwia postawienie pytań skłaniających do refleksji nad realizacją działań edukacyjnych w Polsce.

Biorąc pod uwagę cel i ramy teoretyczne, za nadrzędny problem badawczy uznajemy pytanie o profile identyfikacji tożsamościowej absolwenta polskiej uczelni narodowości brazylijskiej. Nadajemy szczegółowym problemom badawczym postać konstruktywów (Schütz, 2008, s. 137-191).

Konstrukty I stop. (Schütz, 2008, s. 136): Jakie doświadczenia stały się udziałem absolwenta polskiej uczelni narodowości brazylijskiej w procesie kształtowania jego tożsamości?

1. Jak charakteryzuje On swoją sytuację życiową?
- 1.1. Jakie są motywy Jego działań życiowych?

- 1.2. Na jakie dylematy w obecnej sytuacji życiowej zwraca On uwagę?

- 1.3. Jakie przekonania posiada On o swojej sytuacji życiowej i rzeczywistości społecznej?

Konstrukty II stop. (Schütz, 2008, s. 152).

W jaki sposób można zinterpretować znaczenia nadawane wymiarom tożsamości przez absolwenta polskiej uczelni narodowości brazylijskiej?

1. Jakie znaczenie nadaje On wymiarowi lokalnemu własnej tożsamości?
2. Jakie znaczenie nadaje On wymiarowi regionalnemu własnej tożsamości?
3. Jakie znaczenie nadaje On wymiarowi państwowemu własnej tożsamości?
4. Jakie znaczenie nadaje On wymiarowi europejskiemu własnej tożsamości?

### Pojęcia porządkujące: brazylijskość; europejskość

Termin *brazylijskość* jest trudny do zdefiniowania biorąc pod uwagę: *źródła procesów społeczno - historycznych Brazylii* (Malinowski, 2013, s. 7). Ludność Brazylii: (...) *jest niezwykle heterogeniczna. Obecne społeczeństwo tworzą potomkowie ludności autochtonicznej, portugalskich kolonizatorów, niewolników z Afryki oraz osadników z Europy i Azji* (...). Zjawiskiem historycznym jest imigracja: dobrowolna i przymusowa, która stanowi podstawę: *złożonej tożsamości Brazylijczyków* (Malinowski, 2013, s. 8). Wiele różnic rasowych, językowych, religijnych, kulturowych stanowią pewną trudność w definiowaniu i nabywaniu tożsamości narodowościowej (Malinowski, 2013, s. 12) oraz trudność w nabyciu poczucia ważności narodu. Dlatego w literaturze przedmiotu przy definiowaniu terminu *brazylijskość* pojawia się określenie tożsamości zbiorowej z opisem specyfiki brazylijskiej tradycji kulturowej (Malinowski, 2011). Latynoamerykanista podkreśla, że brazylijskość istnieje zawsze: *między pamięcią historyczną a projektem narodowym*, tzn. pomiędzy odkrywaniem a aktem kreacji, między silnym poczuciem tożsamości narodowej a brazylijskością traktowaną jako: *otwarta przestrzeń interpretacji* (Malinowski, 2011, s. 398).

Główne cechy narodowe charakteru brazylijskiego to: serdeczność (Buarque de Holand, 1936) (najtrwalszy i najsilniej zakorzeniony w brazylijskiej mentalności wzór zachowania i postrzegania świata), polegającą na: *dominacji zachowań afektywnych, przedkładaniu więzi pokrewieństwa i związków prywatnych nad działania w imię interesu ogółu, (...) niezdolności do odrzucenia wartości rodzinnych i przenoszenia ich na sferę życia publicznego*. Za przejaw serdeczności należy uznać kierowanie się sercem: *w sprawach prywatnych, jak i służbowych (...) nie znoszą podporządkowania ani dyscypliny* (Malinowski, 2008, s. 18-38).

Literatura przedmiotu podaje, że unikalną cechą mentalności brazylijskiej jest tęsknota, *saudade* (stan ducha, składnik obyczajowości, jeden z filarów tożsamości). Według M. Malinowskiego nie jest czymś utraconym, ale przekazywanym z pokolenia na pokolenie, elementem kultury (Malinowski, 2008). Pozostałe ważne cechy Brazylijczyków, według felietonisty

P. M. Camposa, to umiejętność kombinowania (jeitinho, *sposobik*) – powszechnie akceptowane, a nawet pożądane działanie, opierające się na improwizacji, kreatywności, pozwalające na swobodną interpretację formalnych zasad, nie łamiąc prawa i umiejętność odkładania na później (Bąk, 2015). Podkreśla się silniejsze poczucie przynależności regionalnej niż narodowościowej Brazylijczyków.

Europejskość natomiast można interpretować w różny sposób, przyjmując np. kryteria: granice geograficzne, uwarunkowania historyczne, wspólnotę aksjologiczną czy kulturową. W szerokim rozumieniu pojęciem tym określa się jedność cywilizacyjno-kulturową Europy opartą na filarach: kulturze helleńskiej, instytucjach politycznych i prawnych wynikających z doktryn prawników rzymskich, wartościach etycznych wpływających z religii chrześcijańskich, renesansowej antropologii i teorii państwa oraz racjonalizmu oświeceniowego (Bokajło, 2009, s. 28). Europejskość jako synonim tożsamości kulturowej Europy to zespół różnorodnego dziedzictwa odnoszącego się do postaw i stylów życia, ideałów historycznie ukształtowanych i znamienych dla tego kontynentu. To swoista jedność w różnorodności, trudna do jednoznacznego określenia, niemniej jednak pozwalająca na postrzeganie edukacji w szerszym kontekście człowieczeństwa (*humanitas*), realizowanie zasady wolności i demokracji, umiejętności współistnienia i współpracy mimo różnic narodowych, religijnych, gospodarczych (Gajda, 2003, s. 38-49). Można wyróżnić trzy wymiary pojęcia europejskości:

- skala form przejawu europejskości (realnego istnienia – miejsce zamieszkania, fizyczno-fizjologiczne cechy, tryb i poziom życia vs. wirtualnego bytowania – hierarchia wartości, historia, tradycje, osiągnięcia informacyjne)
- skala źródeł europejskości (tradycyjno-historyczne vs. intencjonalno - przyszłościowe)
- skala funkcji cywilizacyjno-kulturowych (wartości ekonomiczno-poznawcze, racjonalne vs. wartości etyczne - estetyczne, emocjonalne) (Leszczak, 2009).

Europeizacja obejmuje nie tylko instytucje, obszary polityki, ale ma wpływ na wymiar socjalizacyjny, na identyfikacje tożsamościowe Europejczyków.

## Materiał i metody

**Osoba badana** - podmiotem badania był przedstawiciel innej kultury (Kvale, 2012, s. 120). Metodą badawczą było jakościowe studium przypadku (Flyvbjerg, 2005).

**Techniki badawcze** - zbadano tożsamość etniczną skalą *The Multigroup Ethnic Measure* (MEIN) (Phinney, 1992). Materiał badawczy uzyskano również stosując *Skalę trudności doświadczanych w obcej kulturze* (Furnham, Bochner, 1986, s. 564). Przeprowadzono 5 wywiadów narracyjnych (Kvale, 2012, s. 127-129; Chase, 2009, s. 15-55; Jacob, 2001, s. 111-126).

**Procedura badania** - wykonano jakościową analizę zorientowaną na znaczenie z kodowaniem (Kvale, 2012, s. 170-171). Dokonano interpretacji (Szachaj, 2014), znaczeń nadawanych przez narratora z podejściem skupionym na *pracy z tożsamością* (Chase, 2009, s. 28).

## Wyniki

**Opis przypadku (Flyvbjerg, 2005, s. 53), W1, s. 1,2,12<sup>1</sup>; W3, s. 8; W5, s. 1,5**

- płeć: M; wiek: 26 lat; narodowość: brazylijska; stan cywilny: kawaler; wykształcenie: licencjat z turystyki; spec. hotelarstwo: uzyskany na polskiej, publicznej uczelni; kurs jęz. polskiego i barmana; miejsce pobytu: Warszawa, Lublin, Poznań: Polska; Serra – w stanie Espírito Santo: Brazylia; znajomość jęz.: hiszpański, angielski, francuski, polski, portugalski; pochodzenie społeczne: matka Sonia, nauczycielka francuskiego w szkole podstawowej, ojciec Joel – kierownicze stanowisko w firmie wodociągowej; struktura rodziny: 2 siostry, matka, ojciec.
- Tożsamość etniczna wg MEIN (Phinney, 1992): komponent poznawczy (na 5 pytań – 3x zgadzał się, 1x bardzo się zgadzał, 1x nie zgadzał się); komponent afektywny (na 6 pytań – 4 zgadzał się, 2 – nie zgadzał się); identyfikacja, kategoryzacja etniczna: etniczność określił jako: *Hispanic Or Latino, including Mexican American, Central American, and others: Mixed, Parents are from two different groups.*  
✓ *My father's ethnicity is: Hispanic or Latino; My mother's ethnicity is White, Caucasian* (Phinney, 1992).
- Trudności doświadczane w obcej kulturze (Boski, 2010): na 40 sytuacji, tylko 6 – jest bardzo trudna dla badanego, 17 – nieco trudna, 14 – jest dość łatwych i 3 – bardzo łatwe.

## Kategoria wielowymiarowej tożsamości badanego przypadku

Pojęcie *tożsamość* rozumiemy jako: *twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakorzenienia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi i wynikającymi z interakcji z innymi* (Nikitorowicz, 2015, s. 125-135). Kształtowanie się tożsamości traktujemy jako proces dynamiczny i zmienny (Nikitorowicz, 2015), (Jeznach, 2011, s. 169-187; 2016).

Wywiady narracyjne uznajemy za *narracje osobiste* (Chase, 2009, s. 18). Natomiast narrację jako: retrospektywne nadawanie znaczenia; jako: specyficzna i niepowtarzalna, a siebie postrzegamy jako narratorów. Interpretujemy znaczenia nadawane przez badanego (Chase, 2009, s. 24-26). Przedstawiamy 20 wyłonionych kategorii o charakterze analitycznym i teoretycznym, ich kody uporządkowane w wymiary tożsamości narratora oraz interpretacje<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> W- oznacza nr wywiadu

<sup>2</sup> Ramy tekstu nie pozwalają na umieszczenie pozostałych analiz i interpretacji dotyczących, m.in.: własnej osoby (np. religii); Polski i Polaków, Brazylia i Brazylijczyków, edukacji, kobiet, odrębności

### Wymiar rodzinno-lokalny wielowymiarowej tożsamości absolwenta polskiej uczelni narodowości brazylijskiej

Kategoria nadrzędna: identyfikacja rodzinna; kategoria podrzędna: świat dzieciństwa; kody: zabawa; radość; technologia

#### Tabela 1

##### *Narracja 1 W2, s. 1*

*Był duży bąbelkowy, był kolorowy, miałem radość, cieszyłem się, tak czułem fajne, teraz nic nie sprawia jakoś radość, za duży tych technologii, ludzi nie są jak kiedyś*

Kategoria nadrzędna: poczucie przynależności do rodziny; kod: więź z rodziną

#### Tabela 2

##### *Narracja 2 W3, s. 2*

*Najbardziej czuję się związany z rodziną, jedyni ludzie, które mogę zaufać i liczyć na nich, całkiem*

Interpretacja: Narrator czuje najsilniejszą więź z rodziną, pomija kolegów, społeczność lokalną, naród, przyjaciół. Podstawą relacji jest dla niego zaufanie.

Kategoria podrzędna: tęsknota rodziców; kody: walka; rozwój; zmiana

#### Tabela 3

##### *Narracja 3 W3, s. 10*

*Oni tęsknią, chcą żebyśmy wrócili, nie cierpią dalek, a ja chciałbym dalej walczyć i dalej wygrać wszystko*

Interpretacja: Narrator wyraża chęć walki, rozwoju, zmiany, szukania, kształtowania tożsamości.

Kategoria nadrzędna: identyfikacji lokalna tożsamości; kategoria podrzędna: przekaz tradycji  
kody: dialekt; kuchnia; miłość

#### Tabela 4

##### *Narracja 4 W1, s. 1*

*Każdy ma swój dialekt, kuchnia, swoje wszystko, miłość, w innych miastach już inny*

Kategoria podrzędna: poczucie związku z miejscem zamieszkania; kody: lokalny patriotyzm; tożsamość lokalna

#### Tabela 5

##### *Narracja 5 W1, s. 1*

*Bardzo podoba mi się u mnie mieszkać, moje miasto jest jedno z najbardziej teraz, które się szybko rozwija, każdy lokal tam u nas ma, każdy ma tożsamość*

Badany nadaje duże znaczenie poczuciu tożsamości rodzinno - lokalnej. Wyraża to w silnym poczuciu związku z rodziną, więzi z rodzinnym miejscem zamieszkania, lokalną tradycją, świadomością tęsknoty bliskich.

### Wymiar regionalny wielowymiarowej tożsamości badanego

Kategoria nadrzędna: identyfikacja regionalna; kategoria podrzędna: poczucie wspólnoty regionalnej; kod: postawa życiowa

#### Tabela 6

##### *Narracja 6 W1, s. 2; W1, s. 7*

*W regionie łacińskim mamy podejście do życia inne niż w Europie. Tradycyjne miasto w moim kraju, to są stolica Brazylii, Rijo, San Paulo, Kurytyba, Portła Degre, były zawsze historyczne najbardziej silny ekonomicznie, większość tych Portugalczyków, Włochów, Hiszpanów jest też duża Polaków w Brazylii do 3 mln z pochodzenia Polski, przyjechali razem z Niemców, to jest z emigracją dużą 1900 r. Miksowanie kultury, kuchni, wszystkiego, tak jak w garnku różne rzeczy i na koniec takie coś, które nazywasz po prostu, już masz Brazylijską, która się skoncentrowała z różnych narodowości*

Interpretacja: Narrator ma świadomość, że na tożsamość brazylijską składają się elementy różnych kultur, narodowości. To one wg. badanego tworzą tożsamość brazylijską.

kod: ważne święta regionalne

#### Tabela 7

##### *Narracja 7 W3, s. 3*

*Tak samo jak tutaj, spotykają się, spędzą dzień razem i później do kościoła, prezenty, modlitwa*  
Narrator wyraża poczucie związku z tradycją, mówi o rytuałach związanych z religią, dających ludziom poczucie przynależności.

kod: atmosfera regionu

#### Tabela 8

##### *Narracja 8 W4, s. 3*

*Poczucie bliskości: klimat, inny wygląd ludzi i architektury, wygląd tzn. architektura, miasto, uroda ludzi*  
Wypowiedź narratora świadczy o tym, że jest wzrokowcem, tzn. to, co widzi działa na Jego emocje, wzbudza zachwyty, podziw – jak u dziecka, które cieszy się z błyskotek. Możliwe, że podziw dla zewnętrznych elementów daje mu poczucie przynależności z regionem.

Narrator nadaje duże znaczenie tożsamości regionalnej. Wyraża się to jednak w zachwycie nad zewnętrznymi przejawami regionalności.

### Wymiar państwowy wielowymiarowej tożsamości badanego

Kategoria nadrzędna: identyfikacja państwowa; kategoria podrzędna: samookreślenie państwowości; kod: język

#### Tabela 9

##### *Narracja 9 W4, s. 3*

*język: pochodzący z łaciny*

kod: ważne święta państwowe

**Tabela 10****Narracja 10 W3, s. 3**

*Między marc i kwiecień jest taki karnawał w każdy duży miasto, tutaj też jest karnawał, ale to nie tak samo. Niedługo będzie też drugi karnawał, który określa bardziej nasze miejscowości nazywa FORTAL a to jest taki karnawał od 100 lat i taki specyficzny nasze region i są bardziej, w tym okresie jak jestem w Polsce. Ja nie czuję tego tak jak tam. Też Boże Narodzenie, nie mamy tak samo potrawy jak w Polsce, tutaj bardziej Narrator dostrzega znaczącą różnicę między karnawałem w Polsce i w Brazylii. Prawdopodobnie w Brazylii ludzie więcej się bawią, są radośniejsi, bardziej otwarci niż w Polsce.*

kod: mix kultur

**Tabela 11****Narracja 11 W1, s. 7**

*nasz kraj jak USA, skoncentrował na emigracja, kolejne emigracja, i miksowanie kultury*

kod: zaniedbanie

**Tabela 12****Narracja 12 W5, s. 5**

*Zostało we mnie coś typowo brazylijskie, tako jak by nie za dużo myśleć żyć a w Polsce tak nie ma, nie za dużo myślisz i żyć to znajdziesz już poza tematem, trzeba tutaj właśnie myśleć i głębokie myśleć, ja nie zachowałem np. dystansu, ja zawsze byłem bliski do ludzi i opowiadam wszystko i przez to przyszli do mnie wtedy policja Narrator z jednej strony przejawia otwartość, ufność, spontaniczność, z drugiej nie posiada komponentu dojrzałego, który nie działa jedynie emocjonalnie, ale również racjonalnie.*

kod: zmiana osobowości

**Tabela 13****Narracja 13 W5, s. 5**

*Ja tylko gadam o zmiana, ale faktycznie, głębokie się nie zmieniłem, uważam, że trudno dla mnie zmienić całkiem, trudno ze względu, że ja miałem kłopoty żeby zmienić się na osobę, która dostosuje się całkiem do kultura Polska i przez to dostałem wyjazd, bo nie szanowałem do końca życia Polski, jeśli chodzi o przepisy, pracę Zmiana osobowości narratora nastąpi po zderzeniu z inną kulturą, jako późniejszy skutek nabywania poczucia własnej tożsamości, poprzez porównanie z Polakami.*

kod: zachowania

**Tabela 14****Narracja 14 W4, s. 1**

*Patrzenie komuś w oczy, to jest znak szczerości, chyba wszędzie to jest? Prawdopodobnie to przejaw powierzchowności narratora, raczej wiedza o emocjach a nie uwewnętrznienie emocjonalne.*

kod: święta religijno-państwowe

**Tabela 15****Narracja 15 W3, s. 3**

*Tęsknię za Bożym Narodzeniem*

*Narrator tęskni, ponieważ towarzyszą jemu emocje dziecka za prezentami, za rodziną, za dopieszczeniem.*

kod: zainteresowanie krajem

**Tabela 16****Narracja 16 W3, s. 6**

*Codziennie wejść i czytam wiadomości mojego kraju i spisanie w moim miasto czy w moim regionie, ekonomiczne, biznesowe, klimat, pogoda, co się dzieje, chciałbym zawsze być na bieżąco*

kod: atmosfera

**Tabela 17****Narracja 17 W4, s. 1; W4, s. 2**

*Każdy kraj ma taki swój klimat, jakby taki swój uczucia. Tego, nawet możesz czuć od razu jak lądujesz w jakimś kraju, wychodzisz z samolotu i już czujesz, że to jest zupełnie inny niż swojego kraju*

*Narrator dostrzega istotność położenia geograficznego, klimatycznego i jego wpływów na charakter narodowości, na jej charakterystyczne emocje. Tak, to jest atmosfera, nie wiem to jest taka no, to się łączy wszystko razem z np. z pogodą, z ludzi z wszystko z wyglądu w ogóle budynków, ulica, plaża, wszystko, nie? (Narrator pyta retorycznie) Wszystko to się czujesz, że Ty jesteś w jakimś miejscu a nie w innym, a może czasami są trochę podobne jakieś miejsca, są bardzo daleko masz tutaj taki klimat równikowy*

kod: brak poczucia przynależności do kraju, brak patriotyzmu

**Tabela 18****Narracja 18 W1, s. 2; W1, s. 3**

*Brazylia to duża część z Portugalią a Portugalia Hiszpania Włochy prawie to jest ta część ta sama, krajach śródziemny tam jest jedna kultura i nasz język pochodzi z łaciny, który się wiąże z francuski, włoski ta sama rodzina, my mamy rodzinę łacińska, a Portugalczycy, Portugalia Hiszpania to jest część Iberia, emigrowali tam, w nowym świat Brazylijczycy pomieszczeni się z Afrykańczycy z Indianie później z Arabowie z Turków. To wszystko buduje naszą tożsamość brazylijską. Narrator wskazuje z jednej strony na bogactwo tożsamości „miesz-masz”, a z drugiej, na zagubienie Brazylijczyków. Trudno w takiej sytuacji określić, kim są.*

*Mój naród nie jest patriotą, jesteśmy kombinowani z wielu narodowości tutaj jest otwarty kraj*

kod: więź z Brazylią ze względu na klimat, specyfikę architektury

**Tabela 19****Narracja 19 W4, s. 2.**

*Wygląd np. tak jak mówiłem architektura jest zupełnie inna niż np. niż w Europie czy w Polsce jest zrobiony bardziej dla dostosowania do klimatu: gorący, wilgotne, dużo pada i dużo słońce*

Narrator nie posiada identyfikacji państwowej, Jego autoidentyfikację można uznać za rozproszoną, rozmytą, zatartą.

Kategoria nadrzędna: identyfikacja narodowościowa; kategoria podrzędna: naród; kod: czynniki kształtujące naród

#### Tabela 20

##### **Narracja 20 W3, s. 5**

*Elementy kształtujące naród: państwo, historia, język, klimat. Narrator dodaje, że jeszcze ważna jest komunikacja z innymi. Zdaje on sobie sprawę z ich istotności w kształtowaniu jego osobowości.*

kod: związki małżeńskie

#### Tabela 21

##### **Narracja 21 W3, s. 6**

*związki międzyetniczne, międzykulturowe*

kod: międzykulturowość w Brazylii

#### Tabela 22

##### **Narracja 22 W1, s. 7**

*Nigdy w Brazylii nie ma dzielnicy dla czarnych, dzielnicy dla białych, wszędzie są i czarni i biali razem*

kod: relacje interpersonalne między Brazylijczykami

#### Tabela 23

##### **Narracja 23 W4, s. 28**

*To nie jest Europa uwierz mi, tam to jest kontakt Narrator mówi o relacjach z ludźmi, ale też o braku dystansu fizycznego. Można porozmawiać z nim tak jak znasz go dziesięć lat, nawet krzyczysz na niego (śmiech), on krzyczy dalej to znaczy, że kłócicie i jest dobrze. Narrator uważa, że wtedy, gdy są emocje jest życie. Tak krzyczą tam wiesz normalne. Krzyczą, to nie znaczy, że jest źle to nie znaczy, że się kłócą, to znaczy, że jest dobrze. Jak się nie krzyczą to wtedy, to jest niepokojące Narrator uważa, że brak emocji jest nienaturalny*

Kategoria podrzędna: samookreślenie narodowościowe; kod: poczucie tożsamości narodowej

#### Tabela 24

##### **Narracja 24 W3, s. 2; W3, s. 3**

*Obywatelem świata, a najbardziej czuję się obywatelem krajach południa. Ja mówię dużo, głośno to znaczy nie teraz, ale na chwila spontaniczna widzi taki bez kontroli, widzi głos, taki nie wasz, taki głośny, macham rękami dużo, denerwuje się szybko, mogę rozmawiać z byle kim bez żadnego dystansu, poznam dużo ludzi, dużo pytań śmiało, które może tutaj w Polsce są takie np. nie powinno pytać, dla mnie to nie ma problemu z tym. Dlatego czuję się bardziej taką osobą, może taką Trzeciego Świata, ale ja uważam, że to nic złego w tym Trzeciego Świata, może nie są rozwinięci za bardzo ekonomicznie, może nie są cywilizowani, ale mają dobre cechy, są bardziej naturalne. Narrator wyraża własną ekspresyjność dziecka, ufność dziecka, otwartość do rozmów i ciekawość świata.*

kod: znaczenie przynależności narodowościowej

#### Tabela 25

##### **Narracja 25 W3, s. 4**

*(hm..)Tak, to jest bardzo ważne, ponieważ czujesz takim elementem, które po prostu nie wiem jak to powiedzieć po Polsku, ale spróbuję. Czuje, że wszystko jest normalność nie jest taki coś, które dziwne albo, które po prostu nie należysz do takich, chociaż fajny poznać, takich rzeczy, bo ja lubię poznać nowy rzeczy, ale też za czasu będzie tęsknił za waszą tradycją, dlatego się czuję zgubiony. Narrator przejawia ciekawość świata, otwartość, chęć rozwoju, Mówi o poszukiwaniu własnej tożsamości.*

kod: dystans do mężczyzn Polaków

#### Tabela 26

##### **Wypowiedź narratora 26 W4, s. 15**

*Chodzę w jakimś tam miejsca, widzę Brazylijczyków i już mam znajomości nowe, ja nie obawiam tego, że jak ja pójdę do nich i porozmawiam oni mnie odrzucają, ja tego nie boja. Ja żyje wśród pół mln ludzi tutaj w Poznaniu i widzę dużo, ale jakby czuję, że bardzo duży dystans między np. ja i tych facetów z Polski, ja nie mam żadnego koleżę z Polsk. Narrator jest w stanie charakterystycznym dla otwartości dziecka a Polacy funkcjonują w normach, zasadach, racjonalnie. Ma on inne wyobrażenie o relacjach, inaczej w nie wchodzi. Jest bardziej otwarty, ufny, ale też niedojrzały, jak dziecko.*

kod: tradycja

#### Tabela 27

##### **Wypowiedź narratora 27 W3, s. 3**

*Są taki tradycja, albo taki dni, które specyficznie zrobiemy, co niektóre, nie czuje się tutaj w Polsce, bo oni tutaj robią coś innego w ogóle i to właśnie wychodzi taka różnica, czuje, że nie należy stąd tylko należy do innego miejsca, bo tam się wychowałem, bo tam cały czas miałem tę tradycję. Narrator mówi o poczuciu odrębności, które traktuje jak „alibi”, by się nie zmieniać. Jest to spowodowane chęcią zachowania swojej odrębności i poczucia tożsamości – z jednej strony „ogłada się” w ludziach i szuka siebie, z drugiej odcina się od brania od ludzi lekcji, tym samym (na tym etapie swojego życia) ograniczając kształtowanie swojej tożsamości*

kod: wydarzenia narodowe

#### Tabela 28

##### **Wypowiedź narratora 28 W3, s. 6**

*Ta wydarzenia, które się dzieją, na co dzień to są chyba najważniejsze w kraju*

kod: ojczyzna

**Tabela 29****Wypowiedź narratora 29 W3, s. 6**

*To jest miejsce, które na pewno zawsze możesz do niej wracać i czujesz w niej, mówią, że wszędzie jest dobrze, ale najlepiej u siebie. To miejsce, gdzie nikt cię nie wygania, nikt cię nie deportuje, czujesz pełnym prawo, masz swoje prawo, nie musisz męczyć, bo tu jesteś obywatelem miejsca, i masz swoje prawo, tu jest miejsce, które zawsze Cię akceptuje* Narrator opowiada o swoim świecie ukochanego dziecka, jakby żył w idylli.

kod: symbole narodowe

**Tabela 30****Wypowiedź narratora 30 W3, s. 12**

*Historię na pewno znam, kultura na pewno znam, symboli narodowy też znam. Order i progresu, (chwila zastanowienia) Wszystko znam (śmiech), na pewno, bo to się rosne, bo to się wychowuję się w tym* Narrator ma świadomość wpływu wychowania na znajomość symboli narodowych, potwierdza ich znajomość.

Identyfikacja narratora polega na tym, co badany mówi o sobie, o ludziach, o świecie brazylijskim, ale jeszcze sobie nie uświadomienia swojej tożsamości. Odbywa się ona przez obcowania z Obcym - branie i nie branie od Niego - asymilowanie się i odcinanie. Jeśli narrator zaakceptuje różnorodność narodów, zaakceptuje różnorodność siebie samego.

**Wymiar europejski wielowymiarowej tożsamości badanego**

Kategoria nadrzędna: identyfikację europejską

Kategoria podrzędna: osobiste odczuwanie związku z Europą

kod: poczucie bycia Europejczykiem

**Tabela 31****Wypowiedź narratora 31 W3, s. 12; W1, s. 2; W3, s. 2; W1, s. 2**

*Na pewno Europejczykiem, nie (śmiech). Trochę, ale nie dużo. Zna się kilka języków. Dobrze, czuję się bardziej na pewno nie Europejczyk. Na pewno np. jak bym rozmawiał z jakimś tam pochodzenie India, China, Afryka bym czuć coś nowego od niego, na pewno bym odkrywał jeszcze coś nowego od niego inne niż ja mam, np. jak bym rozmawiał z Meksykaninem, Kolumbijczykiem, Argentyno, Hiszpanem, Portugalczyk, bym czuł takie podobieństwa, bardziej niż rozmawiam z kimś z Niemiec, Norwegii, Polaki z Rosji*

Narrator wyraża emocje, są one jego drogowskazem, intuicją emocjonalną, jak rozmawiać z ludźmi różnych narodowości. Jest to zasób narratora, zasób dziecka do rozwoju.

kod: wiedza o krajach europejskich

**Tabela 32****Narracja 32 W1, s. 4; W1, s. 3**

*Tak posiadam wiedzę o różnych krajach o Polsce, o Hiszpanii. Chciałbym mieszkać w Polsce*

Narrator chce mieszkać w Polsce, ponieważ zachwyca się rozwojem cywilizacji.

kod: więź z europejskością

**Tabela 33****Narracja 33 W1, s. 5**

*Jest to cześć mojego życia; już jak spotkam takie coś to nie jest dla mnie dziwne, już umiem jakoś to prowadzić; czuję, że mam więcej możliwości tutaj. Narrator chce własnego rozwoju. Chciałbym używać mój inność w Polsce tutaj, bo wiem jakbym nie zrobił dużego błędu pół roku temu to bym miał, będę miał dobrą przyszłość tutaj, mimo, że Polscy narzekają, że oni tutaj mają kraj, który jest biedny, ja nie widzę tej biedy; jak ja chodzę po ulicach brazylijskich, ja widzę biedę, tutaj nigdy nie widziałem biedy. Tutaj ulice są piękne, czyste, każda dzielnica prawie jest dobrze zorganizowana. U nas są fawele (dzielnice nędzy na obrzeżach bogatych miast)*

Narrator posiada umiejętność docenienia, radości z tego, co jest, ale również ma percepcję biedy - on widzi biedę emocjonalną przy jego bogactwie emocjonalnym. Jednocześnie zachwyca się bogactwem materialnym, którego nie ma.

kod: potrzeba szacunku

**Tabela 34****Narracja 34 W3, s. 4**

*Spędzając tutaj 5 lat, będę tęsknił za Polską. Są rzeczy, które mi się bardzo podobają i na pewno będą mi brakować i dlatego mam świadomość, że ta osoby będą nam bardziej szanować jak będziemy zachować w ich kultura, albo tak jak oni zachowują, fajnie by było czasami tak sam to zrobić, bo już mieszkasz kilka lat i wiesz, o co chodzi*

kod: smutek

**Tabela 35****Narracja 35 W3, s. 4**

*Mogę nie należeć (mogę nie mieć poczucia przynależności narodowościowej, to narratorowi nie przeszkadza) np. w ogóle do Polski, ale mogę żyć normalnie w Polsce i szczęśliwie, nie mogą być takie duże przeszkód, że ja nie należę do tej miejsca, do tej kultury, albo coś takiego to nie znaczy, że ja nie mogę zamieszkać, ponieważ, możemy się nauczyć coś nowego, dopasować, może nawet później zachować troszkę podobnie* Narrator ma świadomość, że adaptowalność to cecha rozwoju. Zdaje on sobie sprawę, że należy mieć te umiejętności, aby rozwijać się dalej.

kod: rozwój osobowości, zmiana osobowości

**Tabela 36****Narracja 36 W3, s. 4; W3, s. 5; W3, s. 7**

*Dużo się zmieniło, na bardzo dobrą, tak w ogóle moja zamieszkania w Polsce to jest duża plus, mimo, że teraz pojawiała nie fajne czasy, ale myślę, że to bardzo dobrą nauka dla mnie, Zrozumiałem dużo rzeczy. Tu jest dobrze, nie bardzo dobrze, ani nie jest źle, widzę negatywne rzeczy, widzę pozytywne bardziej niż negatywne i dziwi mi się, że to są wszyscy tych krajów, które mówią po wieluch języków i mogli się jakoś się dogadać*

kod: wiedza o Polsce

**Tabela 38****Narracja 37 W3, s. 12**

*Ja nie chodziłem tu do podstawówki, gimnazjum, liceum i na pewno w takim etapu życiowym w tym szkole uczy się dużo, historii, geografii, tych krajów i dlatego mi brakowało i nie mam tyle czasu żebym przeczytał tyle książki o Polski żebym wiedział mniej więcej, o co tam chodzi, ale dużo wiem, np. wiem, że Gniezno było pierwszą stolicą Polski, później Kraków, przeniosła się do Warszawy, wiem mniej więcej troszkę o Polsce*

kod: więź z wytworami kultury europejskiej (odniesienie do Polski)

**Tabela 38****Narracja 38 W4, s. 2**

*W innym np. miastu świata to są w ogóle mają deptak w centrum, może centrum, jest zupełnie inaczej. W Polsce zawsze mi się kojarzy jakimś tam, tutaj są osiedla, jak się zbliżymy to są już kamienice. I tu jest jakiś rynek i czuć tak jakby w Polsce, dla mnie to jest wygląd, Polska dla mnie*

kod: identyfikacja z wytworami kultury europejskiej/ambiwalencja

**Tabela 39****Narracja 39 W4, s. 3**

*Mimo, że są perfekcyjne, ale jakoś taki nie czuje, że należy do tego, nie? Fajnie no, chodzę tak no fajne chodzę po Gallerii coś tam. Nawet jak byłem w Niemczech jest bardziej rozwinięte niż Polska, technologia bardzo mi się podoba, ale jakoś wola bardziej moja taki wiesz no, taki palma, taki domy nie są dokładne, taki identyczne. Czy mi się wydaje, tutaj wszystko jest takie identyczne bardziej?*

Narrator mówi o emocjach, które wzbudza w nim architektura

kod: przepisy prawne dotyczące studentów obcokrajowców

**Tabela 40****Narracja 40 W4, s. 8**

*W Polsce powoli tych praw się dostrzegają. Jak ja przyjechałem do Polski nie było studentom prawo pracować, dopiero w zeszłym roku, w Niemczech od 10 lat studenci mają prawo. Oczywiście ograniczona liczba godzin, tylko w zeszłym roku tutaj dodali ten prawo jakoś poprawili, a po co mi teraz jak nie mogę z nich korzystać? Jak przyjechałem do Polski chciałem pracować*

Narrator mówi o poczuciu ograniczonych możliwości pracy, rozwoju

kod: brak pomocy i zrozumienia dla obcokrajowców

**Tabela 41****Narracja 41 W4, s. 8**

*Nie ma pomoc, jest prawo, nie ma zrozumienia (narrator nie rozumie) i to mi się nie podoba w Polsce, że traktują nas tak jakby nie wiem co, przyjdiesz do studia coś takiego studiowałeś to już koniec, idź*

Narrator mówi o lekceważeniu, braku troski.

**Tabela 42****Narracja 42 W4, s. 8**

*Ja mam znajomych, studiują w Niemczech, Francji mają inne możliwości i nie jest tak, że kończysz studia i wracaj*

kod: obcość, inność

**Tabela 43****Narracja 43 W4, s. 15**

*Przyjaźń, miłość są bezcenne, ale są bardzo mało. Narrator mówi o najważniejszych wartościach, podkreśla, że są rzadkim dobrem. Ciężko spędzimy całe życie, aż znajdziemy, a nie zawsze człowiek szuka, sam nie żyje zawsze. Narrator mówi o potrzebie bliskości, połączenia z kimś) Nawet jak wie, że nie ma przyjaciół i tak potrzebuje jakąś osoby, może Pani zauważy, że zawsze ludzie z tego samego kraju albo z regionu są razem. Zobaczmy obcokrajowcy w Polsce np. Hindusi znajdziesz z Hindusami, Turków z Turkami, a murzynów ja zauważyłem jak chodziłem na imprezę, że zawsze są razem, nie są mieszane. Tożsamość ułatwia kontakty między ludźmi, czujesz się bliski tej osoby*

Narrator nadaje specyficzne znaczenie poczuciu tożsamości europejskiej. Wyraża to w mówieniu o solidarności kulturowej, przy jednoczesnej świadomości zróżnicowania kulturowego.

**Realizacja edukacji międzykulturowej w kontekście badanego przypadku - wybrane refleksje autorek**

W trakcie wielokrotnego namysłu autorek artykułu nad badanym przypadkiem pojawiają się pytania dotyczące realizacji edukacji międzykulturowej: Czy treści kształcenia międzykulturowego są jednakowe na wszystkich kierunkach studiów? Jak przebiegała współpraca z administracją uczelni, na której studiował narrator? Co przyczyniło się do jego problemów w Polsce? (poszukiwanie własnej tożsamości, brak świadomości prawnej, brak realizacji programów edukacji międzykulturowej). Dlaczego, mimo otwartości, inteligencji emocjonalnej badany nie miał polskich kolegów, przyjaciół (tylko koleżanki)?

Treści kształcenia międzykulturowego powinny być jednakowe na wszystkich kierunkach studiów (nie ma spójności i jednolitości w tej kwestii). Jednak bez względu na sposoby realizacji i rodzaje programów edukacji międzykulturowej narrator mówi głównie o ideałach dziecka: jak to będzie w Polsce, mówi o chęci wyjazdu w świat bez świadomości, że ma się w świecie zaadaptować i dostosować do panujących

reguł w tym świecie. Brak polskich kolegów i przyjaciół u narratora jest prawdopodobnie uwarunkowany indywidualnie. Do powstania trudnej sytuacji badanego w Polsce prawdopodobnie przyczyniła się zarówno niewielka współpraca z administracją uczelni jak i jego dziecięcość (przewaga emocji nad racjonalnością, ekspresyjność i ufność dziecka) a także brak wsparcia rodziny (ze względu na odległość). Narrator nie wspomina o programach edukacji międzykulturowej, ma żal o nieświadomienie prawne.

## Wnioski

1. Przypadek posiada walory poznawcze: duża wiedza o świecie, inteligencja; doświadczanie smutku i tęsknoty; świadomość, że w chwili powrotu do Brazylii pojawi się tęsknota za Polską, za Europą.
  - Inteligencja, duża intuicja emocjonalna, wykształcenie, nie chronią narratora przed deportacją do Brazylii.
  - Narrator ma trudność z poczuciem własnej tożsamości. Jest zdolnym, młodym człowiekiem, mającym duży potencjał do rozwoju, ale cały czas poszukuje punktów odniesienia kształtujących jego tożsamość.
2. Przypadek posiada walory praktyczne: istnieje nieustanna potrzeba podejmowania realizacji programów edukacji międzykulturowej wobec studentów, którzy chcą kontynuować kształcenie w Polsce a znajdują się w podobnej, trudnej sytuacji życiowej.
3. Istnieje małe prawdopodobieństwo powrotu badanego do Polski, ale duże do innego kraju europejskiego.

## Dyskusja

Nie ulega wątpliwości, że pojęcie *tożsamość* podlega refleksji, metafizycznej analizie (Skarga, 1997) a także występuje w wielu wymiarach i ekspresjach (Borowik, Leszczyńska, 2007). Natomiast kształtowanie tożsamość człowieka jest procesem złożonym, wymagającym ustawicznego definiowania, integracji lub reintegracji

(Nikitorowicz, 2015), z jednoczesną możliwością konfliktów i zaburzeń poczucia tożsamości (Sokolik, 1992), dysfunkcjami tożsamości (Kubacka-Jasiecka, Kuleta, 2008) z trajektorią oraz niepokojami tożsamościowymi (Giddens, 2001). Jak podkreśla J. Nikitorowicz (2015, s. 125) *wielość zjawisk i procesów współczesnego świata wymusza autoidentyfikację*. Potwierdzają to wyniki przedstawionego badania metodą jakościowego studium przypadku. Jednocześnie *kreowanie tożsamości kulturowej* traktowane jest jako *wyzwanie XXI* (Suchocka, Królikowska, 2014). Stało się to szczególnie istotne w odniesieniu do młodego człowieka pochodzenia brazylijskiego, poszukującego poczucia tożsamości.

Zastosowana w przedstawionym raporcie *Teoria Zachowań Tożsamościowych* (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 28) ma szerokie zastosowanie dla badań międzykulturowych. Istnieje wiele takich badań, gdzie zastosowano tę teorię m.in. *do konstruowania metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników* (Gajdzica, 2013; Grabowska, 2013; Kurzępa, 2007; Misiejuk, 2013; Ogrodzka-Mazur, 2007; Sobiecki, 2007; Szczurek-Boruta, 2007; Urlińska; Wojakowski, 2007) (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 28).

Już w 1966r. Aron Gurwitsch przeprowadził badania fenomenologiczne dotyczące tożsamości i czasowości (Moustakas, 2001) mające charakter jakościowy. Natomiast profile identyfikacyjne (podobnie jak w przedstawionym badaniu) uczniów szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach zaprezentowała Barbara Grabowska stosując strategię ilościową z metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety.

Analiza stanu badań dotyczących kategorii tożsamości przekracza ramy tego opracowania, ale raport z jakościowego studium przypadku wpisuje się i potwierdza dylematy, niepokoje tożsamościowe oraz silną potrzebę autoidentyfikacji. W trakcie badań, zgodnie z założeniami badań jakościowych (Flick, 2012, s. 14) została wypracowana następująca hipoteza: Tożsamość narratora nie została jeszcze skryształizowana. Poszukuje on tożsamości, określa się *multikulturowo*, dlatego chce dostosować się do krajów, w których przebywa.

## Literatura:

1. Bąk, S. (2015). *Brazylia jest jedynym brazylijskim krajem na całym świecie. Brazylijskim aż do przesady*. Pobrane z: <http://educover.pl/czasopismo/brazylia-jedynym-brazylijskim-krajem-calym-swiecie-brazylijskim-az-przesady/>
2. Bokajło, W. (2009). Europa i europejskość: idee i pojęcia. W: W. Bokajło, A. Pacześniak (red.), *Podstawy europeistyki. Podręcznik akademicki* (s. 28). Wrocław: Alta 2.
3. Borowik, I., Leszczyńska, K. (2007). *Wokół tożsamości: teorii, wymiary, ekspresje*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
4. Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Akademia Wydawnictwo SWPS.
5. Chase, S. E. (2009). (tłum. F. Smith). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* tom 2, (s. 15-55). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Flyvbejerg, B. (2005). Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku. *Studia socjologiczne*, 2(177), 41-69.
8. Gajda, J. (2003). *Europejskość i polskość jako kategoria wspólnotowych wartości transmisji dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy*. *Chowanna*, 1, 38-49.
9. Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



10. Grabowska, B. (2012). Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 84(4), 39-56.
11. Grey, R.M. (2005). *Archetypal Explorations: An Integrative Approach to the Human Behavior*. London; New York: Routledge, cyt. za: Gwiazda, A. (2010). Zarządzanie jako nauka wieloparadygmatowa. *Współczesne Zarządzanie*, 4, 22-23.
12. Hałas, E. (1983). Floriana Znanieckiego definicja sytuacji a interpretacyjny paradygmat socjologii. *Studia Socjologiczne*, 1(88), 35.
13. Jacob, G. (2001). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 111-126). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
14. Jeznach, A. (2011). *Tożsamość transkulturowa: rzeczywistość czy ideał?* Warszawa: Bellona.
15. Jeznach, A. (2016). Tożsamość kulturowa dziecka. W: D. Waloszek (red.), *Encyklopedia Dzieciństwa. Antropologiczno-kulturowy konstrukt dzieciństwa*. Pobrane z: [www.encyklopediadziecinstwa.pl](http://www.encyklopediadziecinstwa.pl)
16. Kubacka-Jasiecka, D., Kuleta, M. (red.). (2008). *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
17. Kvale, S. (2012). (tłum. A. Dziuban). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Leszczak, O. (2009). Metodologiczne Rozważania na temat Europejskości i problem Etnosu, Narodowości-Superetnos-Hiperetnos. W: *Europa homogeniczna czy komplementarna – recepta na zjednoczenie* (s. 281-300). The Peculiarity of Man, Toruń-Kielce, Pobrane z: [www.ujk.edu.pl/~leszczak/peculiarity%208.doc](http://www.ujk.edu.pl/~leszczak/peculiarity%208.doc)
19. Lewowicki, T. (1995). O badaniach społeczności pogranicza-od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (s. 13-27). Białystok: Trans-Humana.
20. Lewowicki, T. (2010). Socjologizm vs pedagogizm - czy synteza w edukacji międzykulturowej? W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa- teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. (s. 492-493). Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
21. Łuszczak, W. (2011). *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”. Pobrane z: [oai:www.sbc.org.pl:22112](http://oai:www.sbc.org.pl:22112)
22. Malim, T., Birch, A., Wadeley, A. (1994). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
23. Malinowski, M. (2008). *Smutek i serdeczność: brazylijski charakter narodowy a blizny epoki kolonialnej*. Warszawa: Ameryka Łacińska, CESLA UW.
24. Malinowski, M. (2011). *W poszukiwaniu brazylijskości*. Warszawa: CESLA UW.
25. Malinowski, M. (2013). *Brazylia. Republika. Dzieje Brazylii w latach 1889-2010*. Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW.
26. Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Trans-Humana.
27. Nikitorowicz, J. (2003). Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa* (s. 9-36). Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski-Filia w Cieszynie. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
28. Nikitorowicz, J. (2007). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Interdyscyplinarna seria akademicka: edukacja międzykulturowa. Gdańsk: GWP.
29. Nikitorowicz, J. (2015). Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 125-134.
30. Nikitorowicz, J. (red.). (1995). *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wyd. Trans-Humana.
31. Ogrodzka-Mazur, E. (2014). Cieszyńska Szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(2), 25-39.
32. Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnie Identity Measure: A new scale for use which adolescent and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
33. Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mądrzycki, *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (s. 137-191). Warszawa: PIW.
34. Schütz, A. (2008), *Dokonywanie wyboru projektu działania*, W: *O wielości światów*. (s. 131-152). Kraków: NOMOS.
35. Sokolik, M. (1992). *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna analiza poczucia tożsamości*. Warszawa: Jacek Santorski & Agencja Wydawnicza.
36. Stake, R. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y. Denzin (red.), *Metody badań jakościowych*. tom I, (s. 623-654). Warszawa: PWN.
37. Suchocka, A., Królikowska, I. (2014). Kreowanie tożsamości kulturowej jako wyzwanie XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik*, 4, 73-88.
38. Szachaj, A. (2014). *O interpretacji*. Kraków: Universitas.
39. Yin, R.K. (tłum. J. Gilewicz). (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## PROFILAKTYKA PRESUICYDALNA W WYMIARZE GLOBALNYM I LOKALNYM – ZARYS PROBLEMU

### PRE-SUICIDAL PREVENTION IN A GLOBAL AND LOCAL DIMENSION – THE OUTLINE OF THE ISSUE

Joanna Waszczuk<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

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

Waszczuk, J. (2018). Profilaktyka presuicydalna w wymiarze globalnym i lokalnym – zarys problemu. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 50-58. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.06>

#### 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

Zgodnie z raportem Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) co 40 sekund na kuli ziemskiej ktoś umiera śmiercią samobójczą i na ogół jest to osoba wkraczająca w życie. Samobójstwa nie należy traktować jako pojedynczego aktu odebrania sobie życia, ale jako działania związanego z całym szeregiem następujących po sobie etapów trwających czasami latami, z których ostatni najczęściej kończy się śmiercią. Proces samobójczy ma swój początek, określony czas trwania, mogący prowadzić do śmierci. Celem profilaktyki presuicydalnej jest zahamowanie tego procesu. Profilaktyka presuicydalna – uprzedzająca, ukierunkowana na jednostkę, jej najbliższe kręgi społeczne, głównie na rodzinę, szkołę a także na opinię publiczną zmierza do wyposażenia osób w wiedzę i umiejętności niezbędne do pokonywania trudności, dokonywania właściwych wyborów w życiu, inicjowania i wzmacniania czynników wspierających rozwój. Dąży do obalenia mitów i wytworzenia pozytywnych postaw wobec osób cierpiących. Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie zróżnicowanych form działań i wielorakich inicjatyw podejmowanych na poziomie globalnym przez WHO, ogólnopolskim poprzez realizację zapisów Narodowego Programu Zdrowia, a także na poziomie lokalnym, czyli środowiska szkoły, rodziny na rzecz ograniczenia liczby samobójstw. Omówienie powyższej problematyki przyjmuje charakter wycinkowy bowiem nie jest możliwe przybliżenie na kilku czy kilkunastu stronach owoców wieloletniej pracy prewencyjnej organizacji rządowych i pozarządowych.

**Słowa kluczowe:** profilaktyka, programy profilaktyczne, próby i zamachy samobójcze, dzieci i młodzież

#### Summary

According to a report by the World Health Organization (WHO), every 40 seconds, someone commits suicide in the world, and it is generally a young person entering the world. Suicides should not be regarded as a single act of taking one's life away, but as an activity involving a series of successive stages that last for years, most of which end in one's death. Suicide has its origin and a certain duration often leading to death. The goal of pre-suicidal prevention is to stop the process. The pre-eminent pre-suicidal prevention targeted at an individual, his/her immediate social circle mainly at family, school and public opinion aims to equip people with the necessary knowledge and skills to overcome difficulties, make the right choices in life, initiate and strengthen the drivers of development. It seeks to overthrow the myths and create positive attitudes towards the suffering people. The present paper aims at presenting diverse forms of action and multi-level initiatives at the global level by the WHO, the nationwide one through the implementation of the National Health Programme and, at the local level, the local community, school, and family, by reducing the number of suicides. It is not possible to discuss the above-mentioned issue as it is impossible to approximate the long-term preventive work actions by governmental and non-governmental organisations on several pages.

**Keywords:** prophylaxis, prophylaxis programs, suicide attempts, children and adolescents

Tabele: 0

Ryciny: 0

Literatura: 35

Otrzymano: sierpień 2016

Zaakceptowano: listopad 2017

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

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

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/>).

## Wstęp

### Czy samobójstwa można przewidywać?

„Jest tylko jeden problem filozoficzny prawdziwie poważny: samobójstwo. Orzec, czy życie jest, czy nie jest warte trudu, by je przeżyć, to fundamentalne pytanie filozofii” (Camus, 2004).

Pierwszym autorem, który w sposób ściśle naukowy podjął się zbadania przyczyn zachowań autodestrukcyjnych u ludzi, był twórca socjologii jako nauki – E. Durkheim. W swojej książce z 1897 roku określił samobójstwo jako „każdy przypadek śmierci, który bezpośrednio lub pośrednio wynika z działania ofiary, która wiedziała, że da ono taki rezultat” (Durkheim, 2006, s. 51). Rezultat, który miał na myśli E. Durkheim to oczywiście śmierć.

Samobójstwo (łac. *suicidium*) oznacza dobrowolną śmierć człowieka, która następuje w wyniku jego celowego, świadomego i autodestrukcyjnego działania (Sarzała, 2007, s. 249). Również definicja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 1986 roku odnosi się do samobójstwa jako „aktu o skutku śmiertelnym”, który został przez samobójcę zaplanowany i wykonany „ze świadomością i oczekiwaniem tego skutku” (Jundziłł, 2005, s. 75). Samobójca więc nie przyjmuje do wiadomości możliwości wystąpienia innego skutku swojego zachowania, np. bycia uratowanym.

W 1989 roku WHO zapoczątkowała wielośrodkowe badania, w wyniku których zostały zdefiniowane podstawowe pojęcia:

- *samobójstwo* rozumiane jako przemyślane, zamierzone działanie zagrażające życiu (jednostki), podjęte samodzielnie, którego następstwem jest śmierć,
- *myśli samobójcze* rozumiane jako fantazje i przemyślenia na temat samobójstwa oraz życzenia i impulsy do jego podjęcia,
- *próby samobójcze* to działania podjęte bez tragicznego zakończenia życia, w trakcie których jednostka rozważa albo zapoczątkowanie nietypowego zachowania bez udziału osób drugich, mogącego doprowadzić do samouszkodzenia lub np. przyjęcie substancji w dawce większej niż terapeutyczna w celu osiągnięcia zmiany aktualnej sytuacji,
- *proces samobójczy* - narastanie zagrożenia: od poważnych myśli samobójczych do próby samobójczej, ewentualnie dokonanego samobójstwa, mającego swój początek, określony czas trwania i rozwój mogący prowadzić do śmierci (Hulten, 2000, s. 37-40).

W literaturze niemieckiej występuje pojęcie osobowości suicydalnej – obejmującej typowe cechy jednostek, które miały myśli samobójcze albo już w przeszłości podejmowały działania autodestrukcyjne (Kawula, 2003, s. 590-591). Według B. Hołysta autora jednej z koncepcji zachowań suicydalnych, samobójstwo to „ciąg reakcji, jakie wyzwolone zostają w człowieku z chwilą, gdy w jego umyśle samobójstwo pojawia

się jako antycypowany stan rzeczy i jako cel” (Hołyst, 2002, s. 98-113). W tym więc sensie samobójczość jest aktem złożonym głównie z niskiego poczucia własnej wartości w relacjach z innymi ludźmi, oceny swojej przyszłości, możliwości zmiany swojego położenia oraz towarzyszących im regulacji emocjonalnych.

Zwolennicy podejścia suicydologicznego traktują samobójstwo jako proces powiązany z całokształtem życia jednostki. Wskazują, że życie człowieka jest ciągiem zachowań składających się zarówno z (korzystnych) konstruktywnych jak i niekorzystnych (destrukcyjnych) dla niego zachowań, które można zobrazować w postaci skali o różnym nasileniu autodestrukcji. W takim ujęciu samobójstwo stanowi końcowe ogniwo procesu autodestrukcji i można je rozpatrywać jako dynamiczny proces, który prowadzi do antycypowanego, pożądanego celu, czyli śmierci (Sarzała, 2007, s. 249-250). Przed podjęciem zamachu samobójczego jednostka przechodzi pewien stan psychiczny, który określa się nazwą syndromu presuicydalnego. Pojęcie to wprowadził do suicydologii E. Ringel, wymieniając następujące elementy tego syndromu: „zawężenie”, „agresja hamowana”, „autoagresja”, „fantazje samobójcze” (Ringel, 1987, s. 57-92). Pierwszy element syndromu - „zawężenie” - wspomniany autor podzielił na zawężenie sytuacyjne, zawężenie dynamiczne, zawężenie stosunków międzyludzkich i zawężenie świata wartości. Zawężenie sytuacyjne to poczucie, iż suicydent znalazł się w punkcie bez wyjścia. Potencjalny samobójca czuje się bezradny, bezsilny, zdany na łaskę losu. Jedynym rozwiązaniem jest śmierć. Zawężenie sytuacyjne, dając tendencyjny, ograniczony, zniekształcony obraz świata, może prowadzić do zawężenia dynamicznego. Nieznośne uczucie bezsilności może zostać przerwane przez działanie w kierunku jedynego rozwiązania. Człowiek czuje się „popychany” w kierunku śmierci jako jedynego wyjścia. Ten pęd ku śmierci jest potęgowany przez poczucie powtarzalności przeżyć i poprzez zanik poczucia czasu (Ringel, 1987, s. 58-66). Kolejny element stanu presuicydalnego to ograniczenie stosunków międzyludzkich. Potencjalny samobójca może stracić zainteresowanie podtrzymywaniem istniejących związków z innymi ludźmi. Człowiek w stanie presuicydalnym może czuć się niezrozumiany i samotny nawet mimo otaczającej go rzeszy ludzi, z którymi łączą go różne relacje. Wynikiem zawężenia stosunków międzyludzkich może być całkowita izolacja suicydenta. Ostatni element zawężenia dotyczy świata wartości. Zawężenie to obejmuje obniżenie poczucia wartości własnej osoby, dewaluację ważnych dziedzin życia i wartości, które wcześniej były znaczące dla suicydenta oraz zwiększenie się wagi subiektywnych ocen suicydenta (Ringel, 1987, s. 66-79). Samobójstwo jest aktem autoagresji. Skumulowana w sprawcy agresja zostaje rozładowana na nim samym. Podłoże agresji, według cytowanego autora, może stanowić frustracja wynikająca z niemożności zaspokojenia swoich potrzeb. Stąd kolejny element syndromu presuicydalnego odnosi się do agresji hamowanej i autoagresji. W przypadku gdy nie można rozładować agresji na zewnątrz, kumuluje się ona w człowieku prowadząc do aktów autoagresji,

z których ostatecznym jest zamach samobójczy (Ringel, 1987, s. 80-82). Stan presuicydalny charakteryzuje również pojawianie się fantazji samobójczych (skierowanie świadomości na sprawy związane ze śmiercią, rozstaniem z bliskimi, obrachunki z nimi). Intensywne trwanie przy takich myślach to już tendencja samobójcza znacząco zwiększająca zagrożenie samozniszczeniem (Hołyst, 2002, s. 98). Za szczególnie alarmujący objaw Ringel uznaje przejście od rozmyślania o różnych sposobach odebrania sobie życia do wyboru jednego, specyficznego rodzaju popełnienia samobójstwa, gdyż takie ukierunkowanie wywołuje presję do działania w określonym kierunku (Ringel, 1987, s. 89). Myśli samobójcze mogą być związane również z treścią marzeń sennych (tematyka śmierci, pogrzebu). Fantazje samobójcze często bywają werbalizowane i osoby w stanie przedsamobójczym czują potrzebę mówienia o nich (Puzyński, 1992, s. 46-47).

Inni autorzy, definiując pojęcie samobójstwa, stwierdzają jednak, że chęć odebrania sobie życia nie musi być konstytutywną cechą tego zjawiska. Samobójca bowiem nie tyle pragnie śmierci, lecz raczej nie chce żyć tak, jak żyje. I tak np. według A. Bałandyńcowicza ok. 34-48% suicydentów nie chce umrzeć, wyrażają oni „wolę życia, jednak w lepszych warunkach”, których sami nie są w stanie sobie zapewnić. Chcą oni zwrócić uwagę na swoje problemy, uzyskać pomoc i to w ich przypadku, zdaniem autora, najczęściej można zapobiec samobójstwu (Bałandyńcowicz, 2002, s. 78). Przekonanie suicydenta, że jego sytuacji nie da się zmienić, a śmierć jest jedynym wyjściem może wynikać jedynie z jego stanu umysłu. Ten zaś można zmienić. Niewiele przypadków śmierci samobójczej może wynikać z przemożnej chęci nieistnienia jako stanu lepszego od życia. Poza tym, według E. Ringela, badania naukowe na całym świecie wykazały, iż 85% wszystkich samobójców przed odebraniem sobie życia informowało o tym, że zamierzają to zrobić, co byłoby nielogiczne gdyby ich celem była śmierć (Gmitrowicz, 2005, s. 72). Również S. Kijaczko stwierdza, iż „rzadko śmierć jest celem samym w sobie”, a samobójstwo zwykle zawiera jakiś czynnik poza pragnieniem odebrania sobie życia i z racji tego trudno jest przywołać „miarodajne przykłady nieinstrumentalnych samobójstw” (Grądyś, Florowski, Górski, Kotarba, Wawrzyniak, 2002, s. 279).

Podsumowując rozważania dotyczące możliwości przewidzenia podjęcia próby samobójczej należy stwierdzić, iż akt odebrania sobie życia nie jest zachowaniem incydentalnym, odizolowanym od wcześniejszego spektrum myśli, poglądów, zachowań i działań. Samobójstwa można w pewnym zakresie przewidywać, spoglądając na zachowania suicydalne jako continuum pewnej psychologicznej reakcji. Reakcja ta związana jest ze specyficznym typem zaburzenia myślenia i postrzegania pod nazwą „zawężenie suicydalne”.

Powstaje zatem pytanie, ile jest udanych prób samobójczych zakończonych zgonem?

## Dane liczbowe dotyczące samobójstw

Z Pierwszego Raportu Światowej Organizacji Zdrowia dotyczącego zapobiegania samobójstwom wynika, iż ponad 800 000 osób rocznie popełnia samobójstwa – co 40 sekund w wyniku samobójstw umiera 1 osoba. Samobójstwa są zjawiskiem globalnym, zdarzają się na całym świecie i mogą dotyczyć osób w prawie każdym wieku. W skali globalnej liczba samobójstw jest najwyższa u osób powyżej 70 r.ż. Jednak w niektórych krajach samobójstwa są popełniane najczęściej przez osoby młode. W skali światowej stanowią drugą, najczęstszą przyczynę śmierci osób w wieku 15-29 lat.

W krajach o niskich i średnich dochodach samobójstwa wśród osób młodych i starszych kobiet są częstsze niż w odpowiadającej im grupie wiekowej w krajach wysoko rozwiniętych.

Ogółem z powodu samobójstw umiera więcej mężczyzn niż kobiet. W krajach bogatszych samobójstwa popełnia trzy razy więcej mężczyzn niż kobiet (<http://www.who.un.org.pl/aktualnosci.php?news=131&wid=12&wai=&year=&back=%2F>).

W Europie ok. 160000 osób rocznie odbiera sobie życie (Jarema 2011, s. 197). Według danych Komendy Głównej Policji w 2014 roku odnotowano 10207 zamachów samobójczych, z których 6165 zakończyło się zgonem. To o 64 przypadki więcej niż w roku poprzednim. Częściej na ten ostateczny krok decydują się mężczyźni. Z ogólnej liczby dokonanych zamachów samobójczych 8150 przypadków dotyczyło mężczyzn, przy czym z tej liczby zgonami zakończyło się 5237 przypadków. Kobiety popełniły 928 zamachów samobójczych (<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa/110594,Samobojstwa-2014.html>).

Dwa lata później, w roku 2016 doszło do 5405 samobójstw. Szczegółowe dane Komendy Głównej Policji na temat wieku osób podejmujących zamachy samobójcze wskazują, iż osoby będące w przedziale wiekowym 7-12 lat popełniły 2 zamachy samobójcze, natomiast osoby w wieku 13-18 lat dopuściły się 101 samobójstw. W przypadku mężczyzn były to 4638 udane zamachy, a kobiet 767 samobójstw. Miejscem czynu była najczęściej droga, jednostka wojskowa, mieszkanie, park, las, piwnica, strych, korytarz i inne. (<http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachysamobojcze/122324,Zamachy-samobojcze-od-2013-roku.html>).

Nie ma wiarygodnych danych o liczbie prób samobójczych podejmowanych w Polsce. W krajach, w których taka rejestracja jest prowadzona, liczba prób samobójczych przekracza od 10 do 40 razy liczbę dokonanych samobójstw. Wydaje się, że tak znaczna rozbieżność wynika z tego, że część prób nie jest w ogóle rejestrowana. Tak może być w przypadku samouszkodzeń, rozpoznawanych jako rany cięte np. przedramienia, czy też zatruc lekami – niektóre z tych osób samoistnie odzyskują przytomność, inne ratowane są w warunkach domowych, a jeszcze inne trafiają na oddziały psychiatryczne, skąd wypisywa-

ne są np. z rozpoznaniem ciężkiego epizodu depresji. Identyfikacja tej grupy pacjentów jest istotna, ponieważ ok. 1/3 ofiar samobójstw dokonanych ma w wywiadzie wcześniejsze próby, a ponad 10% osób po próbie samobójczej ponowną próbę pozbawienia się życia podejmuje w ciągu najbliższego roku (Polewska, 2005, s. 43-50).

### Mity krążące wokół samobójstw

W sytuacji wysokiej liczby samobójstw w Polsce i na świecie, zagrożenie dla efektywnej profilaktyki suicydalnej stanowią „Mity” krążące wokół zachowań suicydalnych, na które zwraca uwagę Światowa Organizacja Zdrowia:

#### 1. Mit

Jeżeli ktoś raz podjął próbę samobójczą, to na zawsze pozostanie samobójcą.

#### Fakt

Podwyższone ryzyko samobójstwa jest często krótkoterminowe i dotyczy specyficznych sytuacji, podczas gdy myśli samobójcze mogą powrócić, nie są trwałe. Osoba z wcześniejszymi myślami samobójczymi może dłużej i normalnie funkcjonować.

#### 2. Mit

Mówienie o samobójstwie jest złe i może być interpretowane jako stymulowanie, zachęcanie.

#### Fakt

Biorąc pod uwagę powszechne piętno wokół samobójstwa większość ludzi, którzy są obciążeni myślami samobójczymi nie wie z kim mogłaby porozmawiać. Otwarte mówienie o samobójstwie może dać czas na przemyślenie jej/jego decyzji, a tym samym może dopomóc w pozbyciu się myśli samobójczych.

#### 3. Mit

Tylko ludzie z zaburzeniami psychicznymi są samobójcami.

#### Fakt

Osoby przejawiające zachowania samobójcze charakteryzują się głębokim poczuciem nieszczęścia, ale niekoniecznie zaburzeniami psychicznymi. Wiele osób żyjących z zaburzeniami psychicznymi nie podejmuje prób samobójczych, i nie wszyscy ludzie, którzy biorą własne życie w swoje ręce wykazują zaburzenia psychiczne.

#### 4. Mit

Najwięcej samobójstw wydarza się nagle, bez ostrzeżenia.

#### Fakt

Większość samobójstw została poprzedzona znakami ostrzegawczymi, werbalnymi czy behawioralnymi. Oczywiście występują samobójstwa bez ostrzeżenia. Ważne jest jednak, aby zrozumieć, co to są znaki ostrzegawcze i jak je analizować.

#### 5. Mit

Ktoś, kto przejawia myśli i zachowania samobójcze jest zdeterminowany aby umrzeć.

#### Fakt

Wręcz przeciwnie, myśli samobójcze ludzi dotyczące życia lub śmierci są często ambiwalentne. Ktoś może działać impulsywnie wypijając truciznę i umrzeć kilka dni później, nawet jeśli miałby chęć żyć. Dostęp do emocjonalnego wsparcia w odpowiednim czasie może zapobiec samobójstwu.

#### 6. Mit

Ludzie, którzy rozmawiają o samobójstwie nie chcą tego zrobić.

#### Fakt

Ludzie, którzy mówią o samobójstwie mogą prosić o pomoc lub wsparcie. Znaczna liczba osób rozważających samobójstwo odczuwa lęk, depresję, poczucie beznadziejności i może czuć, że nie ma innego rozwiązania ich problemów poza samobójstwem ([http://www.who.int/mental\\_health/suicide-prevention/myths.pdf](http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/myths.pdf)).

Prezentowane powyżej mity utrudniają pomoc samobójcom jak i przeciwdziałanie samobójstwom. Dlatego tak ważne jest obalanie pojawiających się w społeczeństwie nie w pełni prawdziwych przekonań oraz kształtowanie pozytywnych postaw wobec niedoszłych samobójców jak i suicydentów. Mając na względzie fakt, iż zamiar odebrania sobie życia wynika ze swego rodzaju błędu myślowego, z którego sam suicydent nie jest w stanie się wydostać, należy reagować na symptomy samobójcze oraz podejmować możliwe działania profilaktyczne.

### Profilaktyka i pomoc suicydalna

Organizacje rządowe wielu państw, tj. USA, Japonii, Danii, Szwecji, Norwegii, czy Polski jak i pozarządowe – stowarzyszenia, fundacje, podejmują wiele wysiłku i zaangażowania w prowadzenie działalności z zakresu profilaktyki presuicydalnej. Szczególnie duży wkład przypisuje się Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). W jakim zakresie zatem realizowana jest działalność profilaktyczna przywołanej organizacji? WHO monitorując, przeprowadzając badania, a także opracowując strategię działalności zapobiegania samobójstwom przyjęła jako cel promowanie zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym, zmniejszenie stygmatyzacji, dyskryminacji, ochronę praw człowieka oraz zmniejszenie śmiertelności szczególnie u osób z zaburzeniami psychicznymi (zob. więcej Mental Health – Action Plan 2013-2020, World Health Organization, str. 33, 2016).

WHO szacuje, iż na każdy jeden przypadek samobójstwa przypada 20 nieudanych prób samobójczych. Zaangażowanie w popamiętanie samobójstwa lub usiłowanie samoookaleczenia jest najważniejszej

szym wskaźnikiem ryzyka samobójstwa. Dlatego tak ważne jest monitorowanie częstości, wzorów i metod związanych z przypadkami usiłowania popełnienia samobójstwa. Zadanie to szczególnie odnosi się do sektora służby zdrowia, pracowników szkół – pedagogów, psychologów czy pracowników placówek wsparcia dziennego (zob. więcej Practice manual for establishing and maintaining surveillance systems for suicide attempts and self-harm, World Health Organization, 2016).

W działalności profilaktycznej WHO zaleca stosowanie podejścia partycypacyjnego, które zakłada uściślenie zainteresowań ze strony rządu, a także organizacji pozarządowych działających głównie w sektorze zdrowia. Aby działalność prewencyjna zainteresowanych stron była skuteczna, powinna realizować następujące cele:

1. Identyfikować docelowe grupy zagrożenia.
2. Zwiększać zdolność szacowania, zliczania, zbierania danych na temat zachowań samobójczych oraz efektywnego wykorzystywania tychże.
3. Wspierać środowiskowe oraz indywidualne czynniki chroniące.
4. Zwiększać świadomość poprzez edukację publiczną.
5. Zmieniać postawy społeczne, przekonania, eliminować stygmatyzację wobec osób wykazujących zachowania samobójcze.
6. Ograniczać dostęp do środków stanowiących narzędzie samobójstwa.
7. Zachęcać media do przyjęcia bardziej przyjaznej polityki oraz praktyk towarzyszących zgłaszanym samobójstwom.
8. Wspierać osoby będące w żałobie po śmierci samobójczej, np. bliskiego członka rodziny (Preventing suicide: a global imperative. Key messages, World Health Organization, 2014).

W profilaktyce zachowań suicydalnych kluczową rolę odgrywa społeczność lokalna jednostki. Oferowane przez nią wsparcie, włączanie w opiekę kontrolną, walka ze stygmatyzacją, wzbudza w rodzinie jednostki poczucie przynależności, więzi ze społecznością. Zaangażowanie poprzez analizę sytuacji, obserwację, dodawanie sił, rozwija u jednostki poczucie podmiotowości, sprawstwa. Wreszcie społeczność lokalna może podejmować konkretne strategie zapobiegania samobójstwom poprzez realizację założeń programów profilaktycznych (Preventing suicide. A community engagement toolkit. Pilot version 1.0, World Health Organization, 2016).

W 1999 roku Światowa Organizacja Zdrowia zainicjowała globalny program zapobiegania samobójstwom, w skrócie nazwany SUPRE (Suicide Prevention). W 2002 roku w ramach programu opracowano zestaw narzędzi i zadań w formie protokołu dla realizacji międzynarodowych, wielośrodkowych badań, które obecnie są prowadzone w kilkunastu krajach pod nazwą Multisite Intervention Study on Suicidal Behaviours SUPRE-MISS.

Strategia biura WHO w Europie pt. *Zdrowie 21 zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. Podstawowe za-*

*łożenia polityki zdrowia dla wszystkich w Regionie Europejskim WHO. Światowa Organizacja Zdrowia Biuro Regionu Europejskiego Kopenhaga Światowa Deklaracja Zdrowia*, w zakresie celu 6.2 postuluje zmniejszenie co najmniej o jedną trzecią współczynnika samobójstw, przede wszystkim w krajach i grupach o wysokich współczynnikach. Po raz pierwszy w styczniu 2005 roku ministrowie zdrowia z 53 krajów z regionu europejskiego WHO, Dyrektor Regionalnego Biura WHO w Europie oraz przedstawiciele Komisji Europejskiej i Rady Europy podpisali w Helsinkach Deklarację o Ochronie Zdrowia Psychicznego i Plan Działań na rzecz Ochrony Zdrowia Psychicznego dla Europy. „Na 38 krajów europejskich tylko w 20 są narodowe programy lub strategie zapobiegania samobójstwom, w tym w 6 mają rangę ustawy parlamentarnej. W kilku dalszych takie programy są w trakcie tworzenia przy pomocy WHO” (Brodniak, 2007, s. 7).

Obecnie WHO wdraża w życie założenia *Mental Health Action Plan 2013–2020*, który zakłada zwiększenie zasięgu usług skierowanych do osób z poważnymi zaburzeniami psychicznymi o 20%, a także zmniejszenie wskaźnika samobójstw o 10% do 2020 roku (zob. więcej *Mental Health Action Plan 2013–2020*, World Health Organization, 2016).

Opublikowany 4 września 2014 roku Pierwszy Raport Światowej Organizacji Zdrowia na temat zapobiegania samobójstwom „*Preventing suicide: a global imperative*” (Preventing suicide: a global imperative. Key messages, World Health Organization, 2014) zwraca uwagę na potrzebę zwiększania świadomości dotyczącej zdrowia publicznego w procesie zapobiegania samobójstwom i próbom samobójczym. Raport zachęca i wspiera państwa członkowskie do opracowania lub wzmocnienia kompleksowych strategii zapobiegania samobójstwom oraz do wielosektorowego podejścia w dziedzinie zdrowia publicznego. WHO, chcąc zmniejszyć liczbę popełnianych czynów samobójczych, proponuje ograniczyć dostęp do środków, w tym substancji psychoaktywnych, broni palnej i niektórych leków. Usługi zdrowotne muszą, zdaniem WHO, uwzględniać czyny samobójcze. Profilaktyka powinna być podstawowym elementem polityki zdrowotnej. Zaburzenia psychiczne oraz spożywanie alkoholu przyczyniają się do wielu samobójstw na świecie, jednakże efektywne działania profilaktyczne są kluczem do zapewnienia potrzebującym osobom opieki i pomocy ([http://www.who.int/mental\\_health/suicideprevention/key\\_messages.pdf?ua=1](http://www.who.int/mental_health/suicideprevention/key_messages.pdf?ua=1)).

Przykładem opisywanych, wdrożonych zmian jest Japonia. W 1998 roku liczba samobójstw w tym państwie wzrosła do poziomu 326863 natomiast w latach 1978-1997 wynosiła średnio 25000 rocznie. Większa część społeczeństwa uznała ten fakt za szybki wzrost zamachów samobójczych. Sytuacja zaczęła się zmieniać, gdy w 2000 roku w mediach zaczęły występować dzieci, które straciły rodziców w wyniku popełnienia samobójstwa i które zaczęły opowiadać o swoich doświadczeniach. W 2002

roku Ministerstwo Zdrowia przeprowadziło debatę z udziałem ekspertów na temat środków zapobiegania samobójstwom. Powstały w jej wyniku raport podkreślał, że polityka zapobiegania samobójstwom powinna opierać się na diagnozie problemów związanych ze zdrowiem psychicznym i obejmować wieloaspektowe badania psychologiczne, społeczne, kulturalne oraz uwzględniać czynniki ekonomiczne społeczeństwa. W 2010 roku rząd ustanowił miesiąc Marzec Narodowym Miesiącem Zapobiegania Samobójstwom (*March as National Suicide Prevention Month*). Równocześnie wprowadzono reformy, które m.in. obligowały Policję Państwową do zbierania danych odnoszących się do skali zjawiska samobójstw. Wdrożone procedury ułatwiły promocję działań prewencyjnych dostosowanych do lokalnych potrzeb. Po raz pierwszy, począwszy od 1998 roku do 2012 roku, liczba samobójstw w Japonii spadła poniżej 30000 (Preventig suicide: a global imperativ. Key messages, World Health Organization 2014, s. 51).

Tematyka profilaktyki presuicydalnej znalazła również swoje odzwierciedlenie w zapisach dokumentów Parlamentu Europejskiego w sprawie zdrowia psychicznego. Parlament Europejski w ramach zapobiegania depresji i samobójstwom wzywa państwa członkowskie do:

- „wdrożenia międzysektorowych programów zapobiegania samobójstwom, propagujących zdrowy styl życia, ograniczających czynniki ryzyka i wspierających osoby, które usiłowały popełnić samobójstwo oraz środowisko rodzinne osób, które samobójstwo popełniły,
- utworzenia regionalnych sieci informacyjnych dla pracowników służby zdrowia, użytkowników usług, ich rodzin, placówek edukacji i miejsc pracy, a także organizacji lokalnych i społeczności, w celu zmniejszenia częstotliwości występowania depresji i zachowań samobójczych” ([http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/747/747000/747000pl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/747/747000/747000pl.pdf)).

Prezentowana działalność profilaktyczna osadzona w konwencji międzynarodowej zwróciła również uwagę Ministerstwa Zdrowia. Polska do 2015 roku nie posiadała żadnej krajowej strategii ani programu zapobiegania samobójstwom. Od 2010 roku przez dwa lata, w ramach Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (NPOZP), wydane-go na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 roku w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. 2011 nr 24 poz.785) działała grupa robocza ds. zapobiegania samobójstwom młodzieży przy Rzeczniku Praw Dziecka. Postulowała rejestrację prób samobójczych i niesamobójczych samouszkodzeń w kartach statystycznych placówek służby zdrowia. 3 grudnia 2015 roku Ministerstwo Zdrowia wprowadziło w życie ustawę z dnia 11 września 2015 roku o zdrowiu publicznym (Dz. U. 1916). Jednym z jej głównych założeń jest przyjęcie Narodowego Programu Zdrowia (NPZ) na lata 2016-2020. Przepisy

NPZ mają znacząco wzmocnić mechanizmy diagnozowania problemów zdrowia publicznego i umożliwić racjonalne planowanie działań przez podmioty odpowiedzialne za prowadzenie polityki zdrowotnej - jednostki samorządu terytorialnego, Narodowy Fundusz Zdrowia, służby medycyny pracy, Państwową Inspekcję Sanitarną, kuratorów oświaty, szkoły i uczelnie wyższe. W ramach NPZ zakładane są następujące działania: prowadzenie kampanii edukacyjnych w szczególności w stosunku do dzieci, młodzieży i osób starszych, promowanie spożywania zdrowych produktów, pomoc w leczeniu uzależnień od tytoniu i alkoholu, wspieranie osób z problemami zdrowia psychicznego (depresja czy zaburzenia nerwicowe). Zawarty w NPZ tzw. cel operacyjny D „Poprawa zdrowia psychicznego” przewiduje realizację programu profilaktyki samobójstw. (<http://www.legislacja.gov.pl/docs//2/12270850/12281779/12281780/dokument164277.pdf>). Powyższy fragment nie znajduje jednak w tekście NPZ rozwinięcia. Brak jest wskazania szczegółów dotyczących wykonania. Można się jedynie domyślać, iż cytowany zapis jest w chwili obecnej na etapie wdrażania do realizacji.

Określenie sposobu organizowania i prowadzenia działalności w zakresie promocji zdrowia i zapobiegania zaburzeniom psychicznym mogącym prowadzić do samobójstw należy również do pola zainteresowań Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Psychologowie, pedagodzy, personel szkolny, pracownicy placówek wsparcia dziennego, lekarze Poradni Zdrowia Psychicznego, kuratorzy sądowi, pracownicy socjalni mają możliwość skorzystania z rekomendowanych programów profilaktycznych. W związku z funkcjonowaniem od 2010 roku Systemu Rekomendacji Programów Profilaktycznych i Promocji Zdrowia powstała *Baza Programów Rekomendowanych*, dostępna na stronie Krajowego Biura Do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii [www.kbpn.gov.pl](http://www.kbpn.gov.pl) ([www.kbpn.gov.pl](http://www.kbpn.gov.pl)). W *Bazie* znajdują się informacje na temat profesjonalnych programów dotyczących promocji zdrowia psychicznego, profilaktyki, leczenia, redukcji szkód, opieki postterapeutycznej. Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), publiczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej, na podstawie przedstawionych w *Bazie* informacji, przygotowała wykaz programów z podziałem na: programy promocji zdrowia psychicznego (*Przyjaciele Zippiego, Program profilaktyczno-wychowawczy EPSILON, Spójrz Inaczej dla klas 1-3, Spójrz Inaczej dla klas 4-6*), programy profilaktyki uniwersalnej (*Fantastyczne Możliwości, Program Domowych Detektywów, Szkoła dla Rodziców i Wychowawców, Archipelag Skarbów, Program Wzmacniania Rodziny, Laboratorium Wiedzy Pozytywnej, Spójrz Inaczej dla klas 1-3, Spójrz Inaczej dla klas 4-6, Program Profilaktyczny Debata*), programy profilaktyki selektywnej (*Przeciwdziałanie Młodzieżowej Patologii Społecznej, Szkolna Interwencja Profilaktyczna, Środowiskowa profilaktyka uzależnień, FreD goes net, Wspomaganie Rozwoju Psychospołecznego Dzieci Nieśmiałych, Wspomaganie*

rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, Program Wzmacniania Rodziny, Program Nauki Zachowania), programy profilaktyki wskazującej (*Przeciwdziałanie Młodzieżowej Patologii Społecznej, FreD goes net, Szkolna Interwencja Profilaktyczna*). Prezentowane programy zostały poddane ocenie i selekcji przez zespół specjalistów, zgodnie z przyjętymi nowymi standardami i kryteriami jakości określonymi w: Systemie Rekomendacji Programów Profilaktycznych i Promocji Zdrowia Psychicznego oraz Programie Exchange on Drug Reduction Action (EDDRA). Szczegółową charakterystykę cytowanych programów może odnaleźć czytelnik na stronie (<https://www.ore.edu.pl/wychowanie-i-profilaktyka/4329-profilaktyka>).

Pracownicy szkoły: dyrekcja, pedagodzy, psychologowie, wychowawcy, nauczyciele w swojej działalności powinni odnosić się do zaprezentowanych programów profilaktyki zachowań samobójczych. Tym bardziej, że wśród uczniów, jak wynika z danych Komendy Głównej Policji, coraz częściej zdarzają się próby samobójcze. Podkreśla się wówczas nie tylko niekorzystną, traumatyczną atmosferę panującą w szkole, ale także same działania, czy też brak działań nauczyciela, który doprowadził ucznia do tego kroku. Sz. Grzelak, prowadząc badania dotyczące skutecznej profilaktyki problemów młodzieży, zwrócił uwagę na problemy i zachowania ryzykowne mogące prowadzić do podjęcia prób bądź zamachów samobójczych, tj.: picie alkoholu, palenie tytoniu, nadużywanie leków (uspokajających/nasennych/acodinu), korzystanie ze środków wziewnych (kleje, rozpuszczalniki), zażywanie narkotyków (haszysz/marihuana, amfetamina, ectasy, kokaina, inne), zażywanie „dopalaczy”, przedwczesna aktywność seksualna i jej konsekwencje, seksting (przesyłanie nagich zdjęć/filmów przy użyciu telefonu/internetu), wagar-y, ucieczki z domu (Grzelak, 2015, s. 43-54).

W ramach profilaktyki presuicydalnej A. Bałandynowicz rozróżnia następujące typy działań:

- profilaktyka uprzedzająca - obejmuje działania zapobiegające samobójstwu zanim jeszcze pojawią się jego zwiastuny (sygnały, zapowiedzi). Działania profilaktyki uprzedzającej powinny być ukierunkowane na dwa typy odbiorców: a) rodzinę - polegać powinny na przygotowaniu młodych ludzi do prawidłowego pełnienia ról związanych z małżeństwem i macierzyństwem, b) opinię społeczną - tu działania profilaktyczne miałyby na celu obalenie mitów i przewyższenie stereotypów dotyczących samobójstwa oraz na kształtowaniu pozytywnych postaw wobec samobójców - zrozumienia, akceptacji, życzliwości i syntonii;
- profilaktyka objawowa - rozpoczyna się z chwilą pojawienia się zapowiedzi i sygnałów zwiastujących samobójstwo, jej działania dostosowane są do typu motywacji samobójczej jednostki. Działania profilaktyki objawowej miałyby być skierowane na osobę samobójcy

za pośrednictwem kręgów jemu najbliższych (rodziny, szkoły, środowiska zawodowego) oraz odpowiednich placówek terapeutycznych,

- profilaktyka postsuicydalna - obejmuje postawy najbliższego otoczenia suicydenta po jego nieudanej próbie samobójczej celem wytworzenia atmosfery zapobiegającej kolejnym zamachom. Podobnie jak w przypadku profilaktyki presuicydalnej objawowej - działania postsuicydalne powinny być przeprowadzane zarówno w najbliższym otoczeniu suicydenta, jak i w wymiarze instytucjonalnym (Bałandynowicz, 2002, s. 94-95).

Inną typologię oddziaływań prewencyjnych przedstawił B. Hołyst, który wyróżnił pięć poziomów profilaktyki suicydalnej. Pierwszy, najogólniejszy poziom powinien obejmować „oddziaływania edukacyjne na całe społeczeństwo” - w kierunku postaw akceptujących i ułatwiających rozwiązywanie problemów. Drugi poziom miałyby oznaczać „oddziaływanie na grupę potencjalnie zagrożoną pojawieniem się postaw prosuicydalnych” - tu istotne znaczenie miałyby poczynania diagnostyczne. Trzeci poziom polegać by miał na instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych oddziaływaniach na osoby suicydalne. Czwarty poziom oznaczałyby medyczne ratownictwo w sytuacjach zamachu samobójczego. Piąty poziom powinien polegać na zapewnieniu suicydentom pomocy postsuicydalnej kształtującej twórcze postawy wobec życia, tendencje do samorealizacji, umiejętność przewyższenia trudności i powrotu do aktywności społecznej jednostki (Grzelak, 2015, s. 43-54).

Według autorki najbardziej oczekiwanym i najskuteczniejszym sposobem przeciwdziałania tendencjom samobójczym byłoby opracowanie programu profilaktycznego (na wzór programów zapobiegania rozprzestrzeniania się wirusa HIV, alkoholizmu czy też narkomanii) wdrażanego w szkołach np. w ramach godzin wychowawczych podczas realizacji tematów pod hasłem „Piękno życia”. Program uwzględniałby zarówno eliminowanie lub osłabianie wszelkich modyfikowalnych czynników ryzyka (indywidualnych, rodzinnych, szkolnych, środowiskowych), jak i wzmacnianie czynników chroniących. Autorka za najbardziej oczekiwany i najskuteczniejszy sposób przeciwdziałania tendencjom samobójczym uznała opracowanie programu profilaktycznego, który w swej treści odnosiłby się do:

1. Diagnozy, która powinna dążyć do wyodrębnienia osób zaliczanych do tzw. grupy zwiększonego ryzyka, charakteryzujących się obniżonym samopoczuciem, spadkiem aktywności, wzmożonym napięciem, występowaniem stanów drażliwości, niepokoju, lęku, labilności emocjonalnej, podwyższonym poziomem agresji i autoagresji.
2. Rozpoznania potrzeb i problemów jednostki, mocnych (talentów, atrybutów) i słabych stron, przyczyn zachowań samobójczych. Działalność profilaktyczna szkół, skierowana do grup dzieci i młodzieży, powinna uwzględniać czynniki zapobiegające wystąpieniu zachowań ryzykow-



- nych i problemów młodzieży.
3. Jedną z przyczyn zachowań autodestrukcyjnych dzieci i młodzieży są problemy szkolne, złe stosunki z rodzicami (brak więzi uczuciowej), odrzucenie przez środowisko czy utrata bliskiej osoby. Dlatego też należy włączyć w działania profilaktyczne osoby z najbliższego środowiska jednostki. Umiejętność dostrzegania tzw. syndromów suicydalnych u osób z najbliższego otoczenia powinna skutkować podjęciem natychmiastowych działań pomocowych.
  4. Krzewienia obiektywnej, rzetelnej, naukowej wiedzy o samobójstwie, pozbawionej uprzedzeń, wszelkiej ideologii szczególnie w najbliższych suicydentowi środowiskach: szkole, rodzinie.

### Podsumowanie

Jak wskazano w artykule, zapobieganie samobójstwom należy traktować jako zadanie wielopłaszczyznowe, na które składać się powinno: poszerzanie wiedzy na temat samobójstwa, określenie syndromu suicydalnego, prowadzenie działań mających na celu wyeliminowanie przyczyn samobójstwa, promowanie niedestrukcyjnych sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, organizowanie instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form pomocy dla osób zagrożonych zachowaniem samobójczym. Wśród najbardziej zaangażowanych w profilaktykę presuicydalną organizacji o zasięgu globalnym, wskazano na Światową Organizację Zdrowia. WHO poprzez upowszechnianie inicjatyw mogących zapobiegać samobójstwom, uchwalenie i wdrażanie skoordynowanych planów działań przyczynia się do poprawy zdrowia psychicznego społeczeństw. W Polsce Ministerstwo Zdrowia opracowało założenia Narodowego Programu Zdrowia, który zakłada m.in. wzrost świadomości społecznej Polaków dotyczącej konieczności podejmowania zachowań prozdrowotnych.

Problem zapobiegania zachowaniom samobójczym jest bardzo trudny i złożony, ponieważ, jak pokazano w artykule, wiąże się z wieloma rozpowszechnionymi w społeczeństwie mitami, przekonaniami o nieuchronności prób samobójczych, zwłaszcza zakończonych

śmiercią. Ponadto samobójstwo, jak i choroba psychiczna są postrzegane w świadomości społecznej jako tematy tabu, stygmatyzujące, wstydlive i często wręcz ukrywane. Dlatego też, tak ważna jest „destygmatyzacja samobójstwa” oraz powszechna edukacja skierowana do dorosłych i młodzieży. Problem profilaktyki presuicydalnej jest przedmiotem ogromnej troski profesjonalistów zajmujących się zdrowiem publicznym, edukacją oraz polityką społeczną.

### Wnioski

1. Zjawisku samobójstwa należy zapobiegać w środowisku ludzi młodych, stojących u progu życia, założenia rodziny.
2. Zespół presuicydalny jest najistotniejszym z symptomów ostrzegających, iż dany człowiek jest zagrożony samobójstwem.
3. Działania profilaktyczne przyjmujące charakter wielopłaszczyznowy powinny być skierowane na promocję zdrowia psychicznego grupy dzieci i młodzieży, a w dalszej kolejności powinny ogniskować się na promocji zdrowia psychicznego całej populacji.
4. Próby samobójcze podejmowane przez dzieci i młodzież wykazywane w statystykach stanowią wierzchołek góry lodowej. Należy dążyć do obowiązkowego zgłaszania przez różne placówki medyczne i szkolno-wychowawcze wszystkich przypadków prób samobójczych, ponieważ dopiero to może uzmysłowić społeczeństwu wagę problemu.
5. Wprowadzenie na szeroką skalę programów edukacyjnych oraz powszechna dostępność dla młodzieży ośrodków kryzysowych, chroniłaby część młodocianych zagrożonych samobójstwem przed śmiercią oraz obniżałaby koszty leczenia związane z podjętą próbą samobójczą.
6. Aby skutecznie przeciwdziałać rosnącej liczbie samobójstw dzieci i młodzieży w okresie adolescencji, należy podejmować permanentne działania adresowane do młodzieży, opiekunów i środowisk medycznych w zakresie problematyki suicydologicznej.

### Literatura:

1. Bałandynowicz, A. (2002). Reakcja społeczeństwa wobec problemu suicydalnego jednostki. W: B. Hołyst, M. Staniaszak i M. Binczycka-Anholcer (red.), *Samobójstwo* (s. 78). Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
2. Brodniak, W. (2007). Podstawowe problemy prewencji samobójstw dzieci i młodzieży. Wprowadzenie. W: *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla nauczycieli i innych pracowników szkoły* (s. 7-12). Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
3. Camus, A. (2004). *Mit Syzyfa i inne eseje*. Warszawa: Muza.
4. Durkheim, E. (2006). *Samobójstwo* (s. 51). Warszawa: Wydaw. Oficyna Naukowa.
5. Durkheim, E. (2011). *Samobójstwo. Studium z socjologii*. Warszawa: Wydaw. Oficyna Naukowa.
6. Gmitrowicz, A. (2005). Uwarunkowania zachowań samobójczych młodzieży. *Suicydologia*, 1, 72.
7. Grądyś, M., Florkowski, A., Górski, H., Kotarba, A., Wawrzyniak, Z. (2002). *Zespół presuicydalny w zapobieganiu samobójstwom żołnierzy*. Warszawa: PWN.

8. Grzelak, S. (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych.* (s. 43-54). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
9. Hołyst, B. (1983). *Samobójstwo – przypadek czy konieczność.* Warszawa: PWN.
10. Hołyst, B. (2002). *Suicydologia.* Warszawa: PWN.
11. Hołyst, B. (2014). *Zagrożenia ładu społecznego.* Warszawa: PWN.
12. Hołyst, B., Staniaszak, M., Binczycka-Anholcer, M. (2003). *Samobójstwo.* Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
13. Hulten, A. (2000). *Suicidal behaviour in children and adolescents in Sweden and some European countries. Epidemiological and clinical aspects.* Stockholm: Karolinska Institutet.
14. Jundziłł, E. (2005). Próby samobójcze - odpowiedź młodego pokolenia na trudności w procesie socjalizacji. W: T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania.* (s. 75). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
15. Kawula, S. (2003). Samobójstwo. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku.* (s. 590-596). Tom 5. Warszawa.
16. *Mental Health – Action Plan 2013-2020.* (2016). World Health Organization.
17. Polewska, A. (2005). Ryzyko ponowienia próby samobójczej jako problem diagnostyczny, terapeutyczny i społeczny. *Suicydologia*, 1, 43-50.
18. Pospiszyl, I. (2008). *Patologie społeczne.* Warszawa: PWN.
19. *Practice manual for establishing and maintaining surveillance systems for suicide attempts and self-harm.* (2016). World Health Organization.
20. *Preventing suicide. A community engagement toolkit. Pilot version 1.0* (2016). World Health Organization.
21. *Preventing suicide: a global imperative. Key messages.* (2014). World Health Organization.
22. Pużyński, S. (1992). Samobójstwa i zaburzenia psychiczne (zwłaszcza depresje). W: A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny.* (s. 46-47). Warszawa: PZWL.
23. Ringel, E. (1992). *Nerwica a samozniszczenie.* Warszawa: PWN.
24. Ringel, E. (1987). *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie.* Szczecin: Wydawnictwo Glob.
25. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. 2011 nr 24 poz.785).
26. Sarzała, D. (2007). Samobójstwo. W: K. Zglejszewski (red.), *Człowiek w sieci zniewolonych dróg* (s. 249-250). Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie.

**Strony internetowe:**

1. Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (Dz.U. 2015 poz.1916).
2. [http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy\\_samobojcze/122324,Zamachy-samobojcze-od-2013-roku.html](http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy_samobojcze/122324,Zamachy-samobojcze-od-2013-roku.html)
3. [http://www.who.int/mental\\_health/suicide-prevention/myths.pdf](http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/myths.pdf)
4. [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/zapobieganie\\_samobojstwom.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/zapobieganie_samobojstwom.pdf)
5. [http://www.who.int/mental\\_health/suicide-prevention/myths.pdf](http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/myths.pdf)
6. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/747/747000/747000pl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/747/747000/747000pl.pdf)
7. <https://www.ore.edu.pl/wychowanie-i-profilaktyka/4329-profilaktyka>
8. <http://www.who.un.org.pl/aktualnosci.php?news=131&wid=12&wai=&year=&back=%2F>
9. <http://www.legislacja.gov.pl/docs//2/12270850/12281779/12281780/dokument164277.pdf>

## SYTUACJA SPOŁECZNO-EKONOMICZNA STUDENTÓW W KONTEKŚCIE WYBORU KIERUNKU STUDIÓW

### STUDENTS' SOCIO-ECONOMIC SITUATION AND CHOOSING A DEGREE COURSE

Agnieszka Smarzewska<sup>1(A,B,C,D,E)</sup>, Ewelina Melaniuk<sup>1(B,E)</sup>, Adam Szepełuk<sup>1(B,C)</sup>

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

Smarzewska, A., Melaniuk, E., Szepełuk, A. (2018). Sytuacja społeczno-ekonomiczna studentów w kontekście wyboru kierunku studiów. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 59-65. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.07>

#### 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

**Wstęp.** Wybór kierunku studiów przez kandydata można analizować w odniesieniu do jego statusu ekonomicznego. Celem artykułu było zbadanie wpływu sytuacji społeczno-ekonomicznej studenta na wybór kierunku studiów.

**Materiał i metody.** Ankieta objęła 514 studentów pierwszego roku PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

**Wyniki.** W wyniku analiz stwierdzono, iż najkorzystniejszą sytuację materialną posiadali studenci kierunku ratownictwo medyczne, najmniej korzystną zaś na filologii, specjalność filologia rosyjska. U blisko 70,0% badanych oboje rodzice pracują i osiągają stałe dochody. Średni poziom dochodu netto na jedną osobę wyniósł 810,00 zł. Gospodarstwo domowe studenta liczyło średnio 3,9 osoby.

**Wnioski.** Student PSW posiada dochody na 1 osobę w gospodarstwie domowym na poziomie do 1000 zł (blisko o 30% niższe niż przeciętny miesięczny dochód rozporządzalny na osobę w 2015 r. – GUS, 2016 w Polsce), z 3-4 osobami w gospodarstwie domowym, w którym oboje rodziców są aktywni zawodowo, głównie jako zatrudnieni u kogoś.

**Słowa kluczowe:** student, wybór kierunku studiów, status materialny

#### Summary

**Introduction.** The moment students choose their degree course allows for analysing their economic situation. The aim of the article was to research the impact of socio-economic conditions on students' selection of the degree course.

**Material and methods.** The survey involved 514 first-year students of Pope John Paul II State School of Higher Education in Białą Podlaska.

**Results.** In the research process, it was found that Emergency Medicine Department conducted the best analysis of the financial situation of students, whereas the students of Russian Philology Department were the least tested ones. In nearly 70.0% of the respondents, both parents work, having a steady income. The average level of net income amounted to PLN 810,00 per capita. The student's household consisted of, on average, 3.9 persons.

**Conclusions.** The average PSW student's income per capita in the household falls in the range of up to PLN 1000, i.e. nearly 30% lower than the disposable monthly income per capita in 2015 (the Polish Central Statistical Office, 2016), with 3-4 persons in the household, in which both parents are professionally active.

**Keywords:** student, choosing a degree course, material status

Tabele: 2

Ryciny: 6

Literatura: 20

Otrzymano: marzec 2017

Zaakceptowano: maj 2017

#### Wstęp

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku w Raporcie dla UNESCO sprecyzowała "Cztery filary edukacji" zaznaczając, że "Edukacja winna przekazywać skutecznie i masowo coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnych cywilizacji bowiem są one podstawą kompetencji jutra" (Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku pod prze-

wodnictwem Jacques'a Delorsa, 1998). Pozwala to rozumieć edukację jako proces nauki szkolnej zakończonej dyplomem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe, służy osiąganiu sukcesu materialnego oraz prestiżu społecznego (Michałowska, 2013, s. 17). Dodatkowo, jak wskazują wyniki badań poziom wykształcenia skorelowany jest z rozwojem indywidualistycznych standardów wartościowania (Mandrosz, 2002, Jakubowska, 2004, Gasparski, 2004).

**Adres korespondencyjny:** Agnieszka Smarzewska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk Ekonomicznych i Technicznych, Katedra Ekonomii i Zarządzania, Zakład Bezpieczeństwa Narodowego, ul. Siodorska 95/97, 21-500 Białą Podlaska, e-mail: a.smarzewska@pswbp.pl, tel.: 83 3449900

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepełuk  
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/>).

Podczas Posiedzenia Sejmu RP w dniu 11 listopada 1997 roku Jerzy Buzek w trakcie głoszenia exposé stwierdził, że „...Edukacja jest najlepszym sposobem wyrównania szans życiowych” (Buzek, 1997). Na znaczącą rolę wykształcenia wyższego w uzyskaniu stabilnej, dobrze profitowanej pracy, a w konsekwencji polepszenia sytuacji materialnej już wiele lat temu wskazywała m.in. Halina Wróżyńska (Wróżyńska, 2007, s. 26).

Określenie motywów, decydujących o wyborze kierunku studiów oraz uczelni, wskazanie źródeł poszukiwania informacji na ten temat, a także oczekiwań studentów w zakresie oferty edukacyjnej, społecznej i kulturalnej to wybrane aspekty jakości kształcenia. Zgodność oczekiwań kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia z procesem kształcenia oraz późniejszą pracą zawodową to ważny element zapewnienia poczucia zadowolenia ze studiowania oraz wykonywania zawodu (Smoleń, 2014, s. 32; Diwan i in., 2013; Piecuch i in., 2013; Kusrkar i in., 2011), a tym samym zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa (Stewart, Shields, Hwang, 2016; Polcyn-Radomska, 2014).

Zdaniem niektórych autorów wybór zawodu/kierunku studiów zależy od sytuacji społeczno-ekonomicznej kandydata na studia/studenta oraz możliwości kreatywnego rozwoju (Wasielewski, 2012, s. 79-82; Pemmer, 2009; Heim, 1996). W obecnych uwarunkowaniach gospodarczych i społecznych coraz częściej preferowane są wartości materialne a także stałość pracy (Kosiba, Madejski, Jaworski 2014, s. 76; Kucharski, Ligocka 2012, s. 47).

Wyniki badań Instytutu Badań Edukacyjnych wskazują, że zamożność gospodarstwa domowego ma znaczenie przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych w zakresie nakładów na edukację, w różnorodnych wymiarach wykluczenia społecznego w obszarze dochodów, a także rezygnacji z różnego typu dóbr i usług. Z drugiej strony dochody osiągane przez osoby są zależne od osiągniętego poziomu wykształcenia (Chłoń-Domińczak, 2015, s. 105). Poziom przeciętnego miesięcznego dochodu rozporządzalnego na osobę w zaokrągleniu do 1 zł wyniósł w 2015 r. 1386 zł i był realnie wyższy o 4,3% od dochodu z roku 2014 (GUS, 2016).

Celem artykułu jest analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej studentów w kontekście dokonanego wyboru kierunku studiów.

## Materiał i metody

Dnia 03.10.2016 r. wśród studentów pierwszego roku przeprowadzono badanie za pomocą kwestionariusza ankiety elektronicznej, stanowiącego załącznik 33 do Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia. W badaniu wzięło udział 514 studentów, co stanowiło 62,1% ogółu (tabela 1). Na pierwszym roku studiów status studenta posiadało 828 osób. Wyniki badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu STATISTICA10.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Zmienna	n	%
<b>Płeć</b>		
kobiety	318	61,9
mężczyźni	196	38,1
<b>Miejsce zamieszkania</b>		
wieś	267	51,9
miasto	247	48,1
<b>Narodowość</b>		
Polska	444	86,4
Obcokrajowiec	70	13,6
<b>Wiek</b>	$\bar{x} = 20,6 \pm 3,2$	

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 1 blisko 2/3 respondentów stanowiły kobiety, badani byli w większości narodowości polskiej (86,4%). W badaniu udział wzięli w zbliżonej proporcji mieszkańcy wsi i miasta (odpowiednio 51,9% i 48,1%). Średni wiek studentów wyniósł 20,6 lat.

Uwzględniając kierunki studiów, najwięcej respondentów rozpoczęło studia na fizjoterapii (11,1%), ekonomii (10,9%) oraz finansach i rachunkowości (10,3%). W grupie obcokrajowców najpopularniejszym kierunkiem studiów była turystyka i rekreacja, gdzie 70,3% studentów stanowiły osoby innej narodowości niż polska (tabela 2).

Tabela 2. Rozkład badanych studentów I roku z uwzględnieniem kierunku studiów i narodowości

Kierunek studiów	Ogółem		W tym			
			Polacy		Obcokrajowcy	
	n	%	n	%	n	%
Bezpieczeństwo narodowe (BN)	32	6,2	29	90,6	3	9,4
Budownictwo (B)	18	3,5	17	94,4	1	5,6
Ekonomia (E)	56	10,9	51	91,1	5	8,9
Filologia angielska (FA)	31	6,0	27	87,1	4	12,9
Filologia rosyjska (FR)	10	2,0	9	90,0	1	10,0
Finanse i rachunkowość (FiR)	53	10,3	49	92,5	4	7,6
Fizjoterapia (F)	57	11,1	53	93,0	4	7,0
Informatyka (I)	32	6,2	25	78,1	7	21,9
Mechanika i budowa maszyn (MiB)	11	2,1	11	100,0	0	0,0
Pedagogika (P)	35	6,8	31	88,6	4	11,4

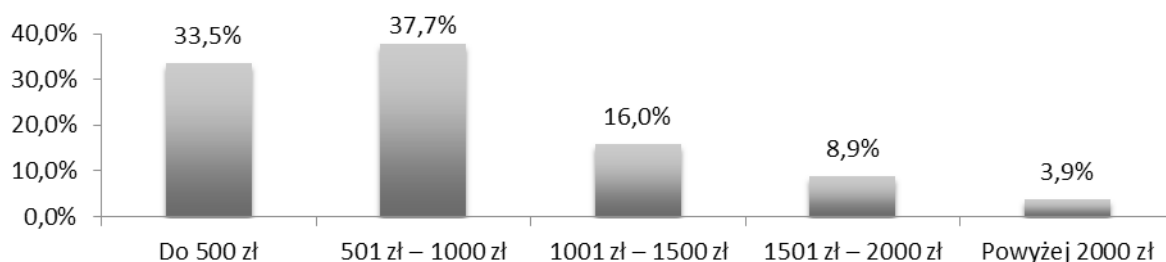
Pielęgniarstwo (Pi)	50	9,7	49	98,0	1	2,0
Ratownictwo Medyczne (RM)	13	2,5	12	92,3	1	7,7
Rolnictwo (R)	19	3,7	18	94,7	1	5,3
Socjologia (S)	22	4,3	21	95,5	1	4,6
Turystyka i rekreacja (TiR)	37	7,2	11	29,7	26	70,3
Zarządzanie (Z)	22	4,3	16	72,7	6	27,3
Zdrowie publiczne (ZP)	16	3,1	15	93,8	1	6,3
<b>Ogółem</b>	<b>514</b>	<b>100</b>	<b>444</b>	<b>86,4</b>	<b>70</b>	<b>13,6</b>

Źródło: opracowanie własne.

## Wyniki badań

Aby dokonać analizy sytuacji społeczno-ekonomicznej respondentów w kontekście dokonanego wyboru kierunku studiów przedstawiono w ujęciu graficznym poziom dochodu netto na 1 osobę w gospodarstwie domowym, liczbę osób w gospodarstwie domowym oraz aktywność zawodową rodziców studenta.

W przypadku zadeklarowanego poziomu dochodu przez studentów stwierdzono, iż utrzymywał się on u większości badanych na poziomie do 1000,00 zł, z czego u 33,5% do 500,00 zł. U blisko 13% z nich dochód wyniósł ponad 1500,00 zł. Można przyjąć, iż średni poziom dochodu na 1 osobę w gospodarstwie domowym wyniósł 810,00 zł. (ryc. 4). Pełne zestawienie poziomu dochodów w grupie badanych przedstawiono na rycinie 1.

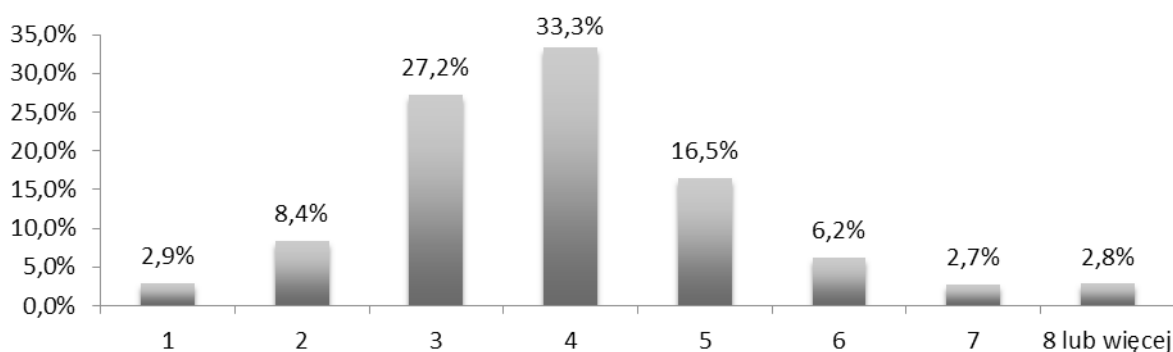


**Rycina 1.** Poziom dochodu netto/1 osobę w gospodarstwie domowym studentów I roku

Źródło: opracowanie własne.

Średnia liczba osób w gospodarstwie domowym wyniosła 3,9 osoby (ryc. 5), z czego należy przyjąć, iż na podstawie ryciny 2 w grupie badanych przeważa-

ły osoby pochodzące z 3-4 osobowych gospodarstw domowych. Rozkład prezentowanej zmiennej ma charakter normalny.

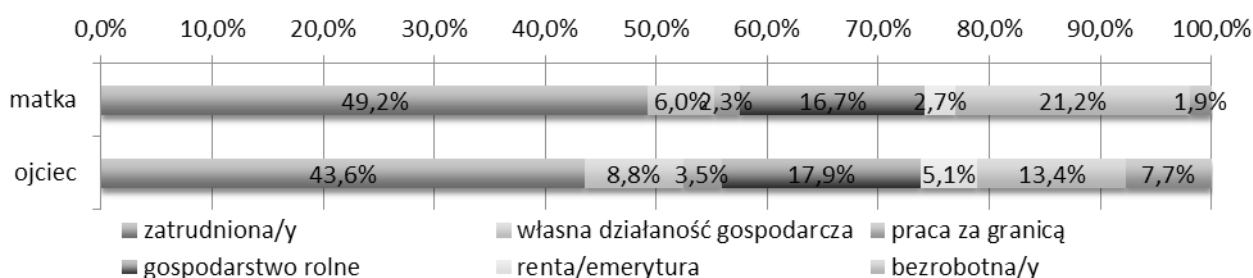


**Rycina 2.** Ilość osób w gospodarstwie domowym studentów I roku

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacja rodziców w zakresie aktywności zawodowej jest na korzystnym poziomie. Zarówno ojciec, jak i matka większości badanych to osoby pracujące. Miejsce pracy rodziców studentów to głównie zatrudnienie u kogoś (średnio 46,4%), prowadzenie gospodarstwa rolnego (średnio 17,3%) oraz własna

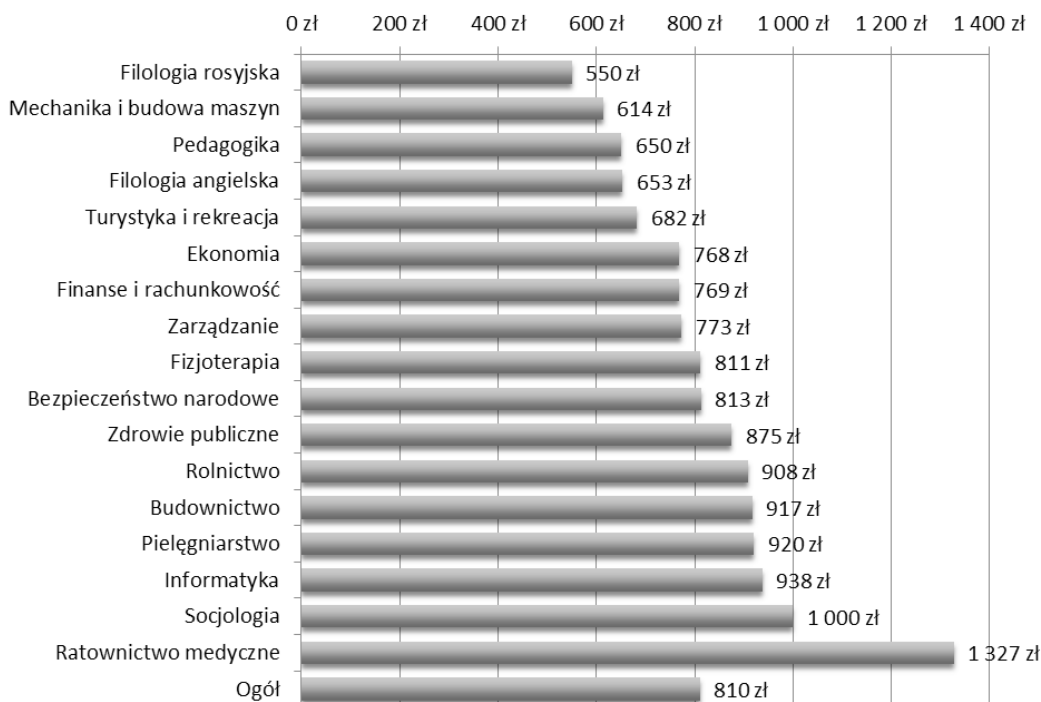
działalność gospodarcza (średnio 7,4%). W grupie rodziców bezrobotnych było średnio 17,3%, z czego o 1/3 więcej matek niż ojców. Tylko średnio 2,9% rodziców było zatrudnionych za granicą. Szczegółowa prezentacja wyników została przedstawiona na rycinie 3.



**Rycina 3.** Zatrudnienie rodziców studentów I roku  
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przedstawionych danych można przyjąć, iż student rozpoczynający studia w PSW to osoba o dochodach przypadających na 1 członka w gospodarstwie domowym do 1000,00 zł, pochodzący z rodziny 3-4 osobowej, w której oboje rodziców posiada zatrudnienie.

W odniesieniu do sytuacji materialnej badanych dokonano weryfikacji poziomu dochodów w odniesieniu do kierunku studiów (ryc. 4).

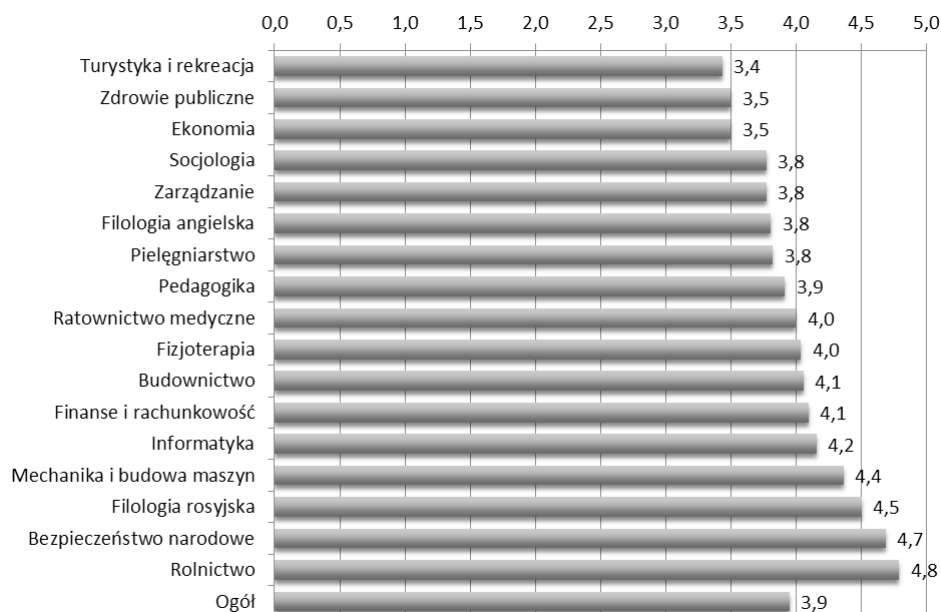


**Rycina 4.** Wybór kierunku studiów z uwzględnieniem średniego dochodu netto na jednego członka rodziny studenta  
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zamieszczonych na rycinie 4 stwierdzono, iż najniższy średni dochód na 1 członka rodziny był w grupie studentów rozpoczynających kształcenie na kierunku filologia - specjalność filologia rosyjska - 550,00 zł, najwyższy zaś na ratownictwie medycznym - 1327,00 zł oraz socjologii - 1000,00 zł. W grupie kierunków studiów tzw. ekonomicznych zauważono zbieżność dochodów na poziomie około 770,00 zł, gdzie próbę stanowiło dla tej grupy 131 studentów. Odnosząc się do średniego poziomu dochodów stwierdzono, iż 8 kierunków

znalazło się poniżej średniego poziomu dochodów, a 9 powyżej.

W przypadku średniej liczby osób w gospodarstwie domowym w odniesieniu do kierunku studiów (ryc. 5) najliczniejsze gospodarstwa domowe były u studentów wybierających kierunek studiów, taki jak rolnictwo - 4,8 osoby, bezpieczeństwo narodowe - 4,7 osoby oraz filologia specjalność filologia rosyjska - 4,5. Zaś do najmniej licznych należały kierunki: turystyka i rekreacja - 3,4 osoby oraz zdrowie publiczne i ekonomia, po 3,5 osoby.

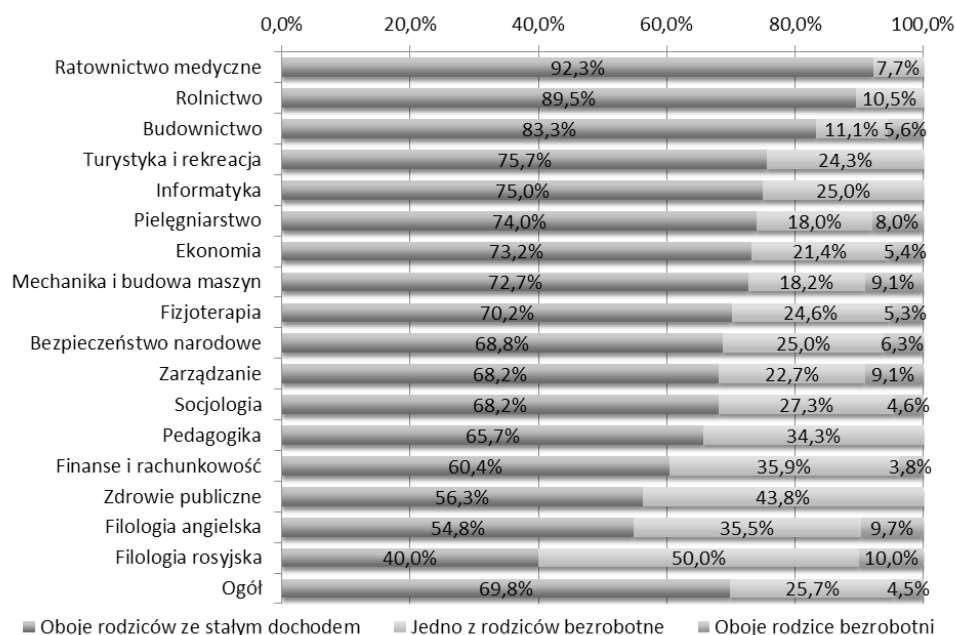


**Rycina 5.** Wybór kierunku studiów z uwzględnieniem liczby osób w gospodarstwie domowym studenta  
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zestawienia średniego poziomu dochodów przypadających na 1 osobę w gospodarstwie domowym oraz średniej liczby osób w gospodarstwie domowym wyliczono przedział dochodów netto gospodarstwa domowego, który wyniósł 2475,00 zł - 5308,00 zł w badanej grupie studentów. Oznacza to, iż uzyskane dane pozwoliły stwierdzić, iż najniższy poziom dochodów rodziny studenta wyniósł 2475,00 zł, najwyższy zaś maksymalnie 5308,00 zł.

Biorąc pod uwagę aktywność zawodową rodziców studentów w odniesieniu do wybranego przez badanych kierunku studiów należy zauważyć wyraźną dywersyfikację w odpowiedziach, co tłumaczy średni poziom dochodów netto na 1 osobę w gospodarstwie domowym.

Studenci podejmujący naukę na kierunku ratownictwo medyczne osiągnęli średni poziom dochodów 1327,00 zł na osobę, co wynika z posiadania przez oboje rodziców zatrudnienia u ponad 90,0% respondentów na tym kierunku studiów. Z kolei u studentów kierunku filologia, specjalność filologia rosyjska u 50,0% z nich tylko jedno z rodziców pracuje. W tej grupie studentów jest też najwyższy poziom (10,0%) rodziców bezrobotnych, co zdecydowało o najniższym średnim poziomie dochodów w rodzinie - 550,00 zł. Warto zaznaczyć, iż dla ogółu badanych średnio blisko 70% ma oboje pracujących rodziców, u 1/4 jeden z rodziców jest bezrobotny, a u 4,5% oboje rodzice są bezrobotni. Pełne zestawienie odpowiedzi zamieszczono na rycinie 6.



**Rycina 6.** Wybór kierunku studiów z uwzględnieniem aktywności zawodowej rodziców studenta  
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie prezentowanego zestawienia na rycinie 6 można przyjąć, iż na 9 kierunkach studiów oboje rodziców studenta pracuje powyżej średniej wyliczonej dla próby ogółem (69,8%), zaś na 8 kierunkach poniżej. Jeden z rodziców nie posiada zatrudnienia na każdym kierunku studiów, gdzie średnia dla tej cechy wyniosła 25,7% badanych, co pozwala stwierdzić, iż powyżej tej średniej znaleźli się rodzice studentów z 6 kierunków studiów. Najwięcej bezrobotnych obojga rodziców było na filologii rosyjskiej (10,0%) oraz filologii angielskiej (9,7%), a także zarządzaniu oraz mechanice i budowie maszyn, po 9,1%; z czego na 7 kierunkach odnotowano ich mniej niż wyniosła średnia dla ogółu (4,5%).

Można przyjąć, iż w grupie respondentów na wszystkich kierunkach studiów (oprócz filologii, specjalność filologia rosyjska) co najmniej u połowy z nich pracuje oboje rodziców.

## Wnioski

Dokonana analiza otrzymanych wyników badań pozwoliła na przyjęcie następujących wniosków końcowych:

1. Średni poziom dochodu netto na jedną osobę w gospodarstwie domowym studentów I roku wyniósł 810,00 zł.
2. Liczba osób w gospodarstwie domowym stanowiła średnio 3,9 osoby.
3. U blisko 70,0% badanych oboje rodzice pracują i osiągają stałe dochody, głównie pochodzące z zatrudnienia u kogoś, pracy w gospodarstwie rolnym oraz prowadząc własną działalność gospodarczą.
4. Bezrobotny rodzic to o 37,0% częściej matka niż ojciec.
5. W grupie studentów I roku przedział dochodów netto na gospodarstwo domowe wyniósł 2475,00 zł - 5308,00 zł.
6. Najkorzystniejszą sytuację materialną posiadali studenci na kierunku ratownictwo medyczne, najmniej zaś korzystną na filologii, specjalność filologia rosyjska.

## Literatura:

1. Chłoń-Domińczak, A. (2015). *Regionalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych – wybrane aspekty*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
2. Diwan, V., Minj, C., Chhari, N., De Costa, A. (2013). Indian medical students in public and private sector medical schools: are motivations and career aspirations different? – studies from Madhya Pradesh. *BMC Med Educ.*, 13, 127. Pobrane z: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3851318](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3851318). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-127>.
3. Exposé Prezesa Rady Ministrów Jerzego Buzka podczas Posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 10.11.1997 r. Pobrane z: [www.sztuki.awardspace.info/serwis/exjbp.html](http://www.sztuki.awardspace.info/serwis/exjbp.html).
4. Gasparski, W. (2004). *Wykłady z etyki biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
5. GUS (2016). *Sytuacja gospodarstw domowych w 2015 r. w świetle wyników badania budżetów gospodarstw domowych*. Warszawa. Pobrane z: [www.stat.gov.pl/download/gfx/.../pl/.../1/sytuacja\\_gospodarstw\\_domowych\\_w\\_2015.pdf](http://www.stat.gov.pl/download/gfx/.../pl/.../1/sytuacja_gospodarstw_domowych_w_2015.pdf).
6. Heim, R. (1996). Problemsituation Studienbeginn. Ausgewählte Motive und Einstellungen von Studienanfängern und hochschuldidaktische Folgerungen für die sportwissenschaftliche Lehre. *Sportunterricht*, 45(2), 52–59.
7. Jakubowska, U. (2004). The evaluation of the state and democracy as predictors of poles' adjustment to the new political system. W: T. Maruszewski (red.), *Adaptacja do zmian* (s. 239–252). Kolokwia Psychologiczne, t. 12, Warszawa: IP PAN.
8. Kosiba, G., Madejski, E., Jaworski, J. (2014). Motywy wyboru zawodu a pełnienie roli nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67(3), 75–87.
9. Kucharski, A., Ligocka, M. (2012). Maturzyści o motywach i źródłach poszukiwania informacji dotyczących studiów. *Opuscula Sociologica*, 1, 45–57.
10. Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th J., van Asperen, M., Croiset, G. (2011). Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: A review of the literature. *Med Teach*, 33(5), e242–e262. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2011.558539>
11. Mandrosz, J. (2002). Czynniki ograniczające racjonalność poglądów i zachowań politycznych. W: K. Skarżyńska (red.), *Podstawy psychologii politycznej* (s. 164–186). Poznań: Zysk i S-ka.
12. Michałowska, D. A. (2013). Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
13. Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (1998). *Raport dla UNESCO. Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa. Pobrane z: [www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf).
14. Pemmer, G. (2009). *Berufswahl Sportlehrer*. Wien: Diplomarbeit.
15. Piecuch, A., Makowska, J., Sarnocińska, J., Kozłowska-Wojciechowska, M. (2013). Socjalizacja studentów farmacji WUM do roli zawodowej aptekarza. *Farm Pol.*, 69(3), 154–158.



16. Polcyn-Radomska, M. A. (2014). Wartość, znaczenie i uwarunkowania bezpieczeństwa narodowego. *Kwartalnik Naukowy*, 1(17), 216–233.
17. Smoleń, E. (2014). Motywy wyboru kierunku studiów pielęgniarstwo w opinii studentów. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 3(48), 31–36.
18. Stewart, F. H., Shields, W. C., Hwang, A. C. (2016). A prescription for real security [editorial]. *Contraception*, 70, 179–181. <https://doi.org/10.1016/j.contraception.2004.06.002>
19. Wasielewski, K. (2012). Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych. W: M. Zahorska, *Zawirowania systemu edukacji. Z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych* (s. 72–84). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
20. Wróżyńska, H. (2007). Rola i znaczenie wykształcenia w świadomości dorosłego człowieka w opinii studentów. *Homines Hominibus*, 1(3), 23–36.

## THE LEVEL OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN YOUNG PEOPLE FROM WEST POMERANIA PROVINCE

### POZIOM WIEDZY EKOLOGICZNEJ MŁODZIEŻY Z WOJEWÓDZTWA ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Marta Stępień-Słodkowska<sup>1(D,E,F)</sup>, Marek Kolbowicz<sup>1(A,B,G)</sup>,  
Tomasz Zalewski<sup>2,3(A,B,G)</sup>, Joanna Ratajczak<sup>1(C,E,F)</sup>

<sup>1</sup>Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia

<sup>2</sup>Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauki o Ziemi

<sup>3</sup>Wodne Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe, woj. zachodniopomorskie

Stępień-Słodkowska, M., Kolbowicz, M., Zalewski, T., Ratajczak, J. (2018). The level of environmental knowledge in young people from West Pomerania Province. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 66-72. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.08>

#### 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

**Introduction.** The study aimed at judging the environmental awareness in young people from West Pomerania Province and their families by assessing their actions towards protecting the environment.

**Material and methods.** The sample selection for the study was a non-random one as it involved a purposeful selection. The material consisted of the data obtained from the 3537 high school students. The research was carried out using diagnostic surveys.

**Results.** The results of the research provide a basis for undertaking further education not only children and youth but also adults.

**Conclusions.** Training to raise environmental awareness and environmental protection should be carried out by competent educators and take place at all levels of education. This process should be based on formal and informal activities and lead to the dissemination of an ecological culture model in which effective environmental protection conditions the society's level of knowledge.

**Keywords:** environmental awareness, ecological activities, youth, environmental protection

#### Streszczenie

**Wstęp.** Celem podjętych badań był osąd świadomości ekologicznej młodzieży województwa zachodniopomorskiego i ich rodzin poprzez ocenę podejmowanych przez nich działań proekologicznych chroniących środowisko naturalne.

**Materiał i metody.** Materiał do badań stanowiły dane uzyskane od 3537 uczniów szkół ponadgimnazjalnych z województwa zachodniopomorskiego. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety.

**Wyniki.** Przedstawione w pracy wyniki badań dają asumpt do podjęcia ustawicznej edukacji nie tylko dzieci i młodzieży ale też osób dorosłych.

**Wnioski.** Kształcenie w celu podniesienia świadomości ekologicznej i ochrony środowiska powinno być prowadzone przez kompetentnych edukatorów i odbywać się powinno na wszystkich szczeblach edukacji. Proces ten powinien być oparty na działaniach formalnych i nieformalnych oraz prowadzić do upowszechniania wzorca kultury ekologicznej, w której poziom wiedzy społeczeństwa warunkuje skuteczną ochronę środowiska naturalnego.

**Słowa kluczowe:** świadomość ekologiczna, działania ekologiczne, młodzież, ochrona środowiska

Tabele: 11

Ryciny: 0

Literatura: 18

Otrzymano: wrzesień 2017

Zaakceptowano: listopad 2017

#### Introduction

Frequently, the media inform about the so-called "environmental alerts" related to the projects undertaken in local communities and involving the risk of dangerous pollution. At the same time, the literature cites information about the likelihood of an environmental global crisis resulting from the development of civilisation, the continuing process

of urbanisation and industrialisation, through the use of modern technology of plant and animal breeding, and increase in physical, chemical or biological pollution (Plumwood, 2003, Bednarek-Gejo, Mianowany, Skoczylas, Głowacka, 2012). Due to their diversity and popularity, the same sources of communication can serve public education and raising environmental awareness of people of all ages.

**Adres korespondencyjny:** Marek Kolbowicz, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia, al. Papieża Jana Pawła II 22 A, 70-453 Szczecin, e-mail: m.kolbowicz@interia.pl, tel.: 604-977-430

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Marta Stępień-Słodkowska, Marek Kolbowicz, Tomasz Zalewski, Joanna Ratajczak  
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/>).

Environmental awareness is theoretical knowledge about the natural environment and the ability to perceive phenomena appearing in it. It is also a perception of relationships occurring in nature, their causes but also the consequences and effects. Readiness to take actions to protect nature proves a high level of human awareness (Bednarek-Gejo et al., 2012). Many authors emphasize the ambiguity of this term. According to Domka (Domka, 1998), environmental awareness can be low and limited knowledge, full of beliefs and imagination of man about the environment, or vice versa – broad and understood in all its recognised ideas, values and views on the environment as a place of life and human development. Today's general concept of awareness results from the perception and appreciation of the validity of the relationship between people's business activity and the process of environmental devastation and degradation (Papuziński, 2006).

The recommended pro-environmental actions include, e.g. saving thermal energy, reduction of greenhouse gases, reduction of exhaust emissions and water consumption. Any action aimed at reducing the pollution emitted into the environment also contributes to the improvement of public health. Already in 1974, the Minister of Health of Canada Marc Lalonde said that in about 20% it is the surrounding environment that affects people's health (Lalonde, 1974). Systematic actions taken in everyday life for the benefit of the environmental protection may indicate people's high environmental awareness. Therefore, the following study aimed to judge the environmental awareness of young people from West Pomerania Province and their families by assessing their actions to protect the environment.

## Material and methods

The method of sampling individuals in the study population was a non-random one; it was a purposeful selection (arbitrary) sample of respondents - high school students who participated in the so called "Green schools" programme. The purpose of this selection was to create a representative closed sample which would allow for approximate description of the whole population (Babbie, 2009).

The study material consisted of the data obtained from 3537 high school students from West Pomerania Province (Table 1). The age of the young people ranged from 15 to 20 years old ( $M = 16.95$ ) (Table 2). Young men amounted to 53.3%, whereas women to 47.7% of the respondents. The respondents came from a wide variety of towns and cities regarding their population size - of West Pomerania Province (Table 3). They were divided into small towns (up to 11 thousand residents), towns (11 - 19 thousand), cities (20 - 50 thousand) and big cities (over 50 thousand of residents).

The study was conducted using diagnostic surveys. The tool was an original questionnaire. The respondents were informed about the aim of the study before filling in the forms (Pilch, Bauman, 2001).

**Table 1.** Size of the study population broken by the size of the town/city

No.	Town/city	Population size	%
1	small town	847	23.95
2	town	1036	29.29
3	city	817	23.10
4	big city	837	23.66
TOTAL:		3537	100

Source: own study.

**Table 2.** Age of the study youth from different towns/cities

Town/City	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>v</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
small town	847	17.03	0.97	5.70	15	20
town	1036	16.85	0.97	5.76	15	19
city	817	16.99	1.07	6.28	15	20
big city	837	16.95	1.03	6.07	15	20
Total	3537	16.95	1.01	5.95	15	20

*n* – population size

*v* – coefficient of variation

*M* – arithmetic mean

*min* – lowest sample value

*SD* – standard deviation

*max* – highest sample value

Source: own study.

**Table 3.** Place of residence of the respondents

Population size/ town or city	Small town	Town	City	Big city
<i>n</i>	847	1036	817	837
%	23.95	29.29	23.10	23.66

Source: own study.

The collected data were analysed statistically by chi-square test. It was investigated whether there exist a statistically significant dependence presented in Tables 4 to 11 with the statistical significance assumed at 0.05.

## Results

The study showed the level of young people's of environmental actions, which may have some long-term impact on the natural surroundings. More than 57% of the young people feel that they consume too much electricity, while 42.6% of the respondents believed that their families saved energy.

Respondents have identified the sources of energy used to heat their homes. Most of them have central heating (45.1%). Coal or pea coal was used to heat 15.6% of the houses, while the gas – 8.7%, electric heating – 5.3% and oil – 0.6%. Many of the houses were heated by coal or wood (24.7%). In these cases, it was waste that was often burnt in the furnaces.

The study also determined the level of awareness concerning the need to save paper in society. Young people frequently declared that they did not pay attention to the amount of paper they used on a daily basis (42.4%). Over 35% said they used paper rather economically during daily activities. In contrast, only 5.9% really saved paper. However, sixteen percent of the surveyed persons were aware of consuming too much paper.

The studied youth commute to school by various means of transport. Approximately 45% take a bus or tram. Thirty-one percent said that the travel time took more than 20 minutes. More than 15% of the youth were given a lift by parents. 4.6% of the students spend more than 20 minutes commuting to school every day. The vast majority of the respondents (39.9%) did not use any of these means of transport; they got to school on foot or by bicycle.

The undertaken study problems also concerned the method of waste sorting. The respondents (77.8%) claimed that they have bins for sorting paper, plastic and other waste in their households. 42.1% of them also throw waste into the appropriate banks outside their homes. Unfortunately, up to 22.2% do not have such bins in the house and do not sort waste.

Further, young people tend to be paying more attention to the materials used for packaging of the bought products. Over 34% of the respondents declare following the manufacturer's recommendations. Unfortunately, the greater group of the studied youth (65.8%) do not pay attention to that.

When shopping, the young respondents' family members (82.9%) pack products into the bags brought by them from home. Unfortunately, seventeen percent of families do not do that.

Fortunately, the young people who spend free time in the forest or other places for leisure or recreation usually take with them the rubbish they produced (96.9% of the respondents). Over 20% of them also pay attention to the rubbish left by others and take care of it. Unfortunately, some respondents (3.1%) declared that they do not clean up after having spent their time in such places and leave rubbish behind.

The statistical analysis showed no relationship between the places of residence of the respondents and the selected environmentally friendly behaviours. No correlation between the place of residence and the electricity consumption in the respondents' households (Table 4) was established as well. The differences in the energy consumption resulting from the place of residence are small and not statistically significant. Moreover, there was found no correlation between the place of residence and the method of heating (Table 5). Further, there was no relationship between the place of residence and the amount of paper used in carrying

out daily activities by the respondents (Table 6). Also, no correlation between the place of residence and the means of transport used to commute to school by the tested youth was shown (Table 7). However, it was observed that most respondents commute to school by public transport for more than 20 minutes in large and very large cities, which looks different in smaller towns, where a more popular way of getting to school is going by bike or on foot. There was no relationship between the place of residence and the segregation of waste by the respondents and their families (Table 8), as well as between the place of residence and the awareness about waste disposal after the purchased products were consumed (Table 9). Notwithstanding the place of residence, most people do not follow the manufacturer's recommendations for dealing with waste left after using the products. A vast majority of respondents did not pay attention to the recyclability of the packaging. Differences in responses resulting from the place of residence are little and statistically insignificant. The vast majority of respondents use their shopping bags and no relationship between these behaviours and the place of residence of the respondents was shown (Table 10). Finally, there was no correlation between place of residence and cleaning up after oneself or others in a recreational area in the forest (Table 11).

**Table 4.** Relationship between the place of residence and energy consumption in respondents' households

Place of residence	Energy consumption		TOTAL
	High energy consumption	Very low energy consumption	
small town	518 61.16%	329 38.84%	847
town	571 55.12%	465 44.88%	1036
city	434 53.12%	383 46.88%	817
big city	507 60.57%	330 39.43%	837
TOTAL	2030 57.39%	1507 42.61%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 16,663\*  $p = 0,000829$   
Source: own study.

**Table 5.** Relationship between the place of residence and the heating method used in the respondents' houses

Place of residence	Heating method						TOTAL
	Coal or wood with waste burnt	Coal or pea coal	Gas	Oil	Electric heating	Central heating	
small town	212 25.03%	114 13.46%	69 8.15%	7 0.83%	48 5.67%	397 46.87%	847
town	236 22.78%	160 15.44%	95 9.17%	6 0.58%	65 6.27%	473 45.66%	1035
city	207 25.34%	156 19.09%	85 10.40%	2 0.24%	30 3.67%	337 41.25%	817
big city	220 26.28%	122 14.58%	58 6.93%	5 0.60%	43 5.14%	389 46.48%	837
TOTAL	875 24.74%	552 15.61%	307 8.68%	20 0.57%	186 5.26%	1596 45.12%	3536

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 30,786\*  $p = 0,009381$   
Source: own study.

**Table 6.** Analysis of the relationship between the place of residence and the amount of consumed paper

Place of residence	Paper consumption awareness				TOTAL
	High consumption	Not paying attention	Rather economical	Very economical	
small town	142 16.77%	346 40.85%	326 38.49%	33 3.90%	847
town	187 18.05%	442 42.66%	352 33.98%	55 5.31%	1036
city	99 12.12%	365 44.68%	301 36.84%	52 6.36%	817
big city	142 16.97%	348 41.58%	277 33.09%	70 8.36%	837
TOTAL	570 16.12%	1501 42.44%	1256 35.51%	210 5.94%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 32,499\* p = 0,000163  
Source: own study.

**Table 7.** Analysis of the relationship between the place of residence and the means of transport used to get to school

Place of residence	Means of transport used to get to school					TOTAL
	By bus or tram; travel time over 20 min.	By bus or tram; travel time less than 20 min.	Parents give me a lift by car; travel time over 20 min.	Parents give me a lift by car; travel time less than 20 min.	By bike or on foot	
small town	208 24.56%	113 13.34%	37 4.37%	97 11.45%	392 46.28%	847
town	244 23.55%	133 12.84%	44 4.25%	108 10.42%	507 48.94%	1036
city	322 39.41%	114 13.95%	49 6.00%	63 7.71%	269 32.93%	817
big city	324 38.71%	133 15.89%	33 3.94%	104 12.43%	243 29.03%	837
TOTAL	1098 31.04%	493 13.94%	163 4.61%	372 10.52%	1411 39.89%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 146,847\* p = 0,000000  
Source: own study.

**Table 8.** Analysis of the relationship between the place of residence and the waste sorting in respondents' households

Place of residence	Waste sorting in respondents' households			TOTAL
	Yes - I throw waste into the proper bin, also outside of the house	Yes - we have different bins for paper, plastic, bottles and others waste at home	No	
small town	395 46.64%	273 32.23%	179 21.13%	847
town	415 40.06%	385 37.16%	236 22.78%	1036
city	322 39.41%	328 40.15%	167 20.44%	817
big city	356 42.53%	278 33.21%	203 24.25%	837
TOTAL	1488 42.07%	1264 35.74%	785 22.19%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 19,366\* p = 0,003588  
Source: own study.

**Table 9.** Analysis of the relationship between the place of residence and the awareness of proper dealing with packaging waste of the purchased product.

Place of residence	Proper dealing with packaging waste of the purchased product		TOTAL
	No	Yes	
small town	571 67.41%	276 32.59%	847
town	698 67.37%	338 32.63%	1036
city	501 61.32%	316 38.68%	817
big city	557 66.55%	280 33.45%	837
TOTAL	2327 65.79%	1210 34.21%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 9,609\* p = 0,022203  
Source: own study.

**Table 10.** Analysis of the relationship between the place of residence and packing shopping into own bags

Place of residence	Packing shopping into own bags		TOTAL
	No	Yes	
small town	149 17.59%	698 82.41%	847
town	151 14.58%	885 85.42%	1036
city	147 17.99%	670 82.01%	817
big city	157 18.76%	680 81.24%	837
TOTAL	604 17.08%	2933 82.92%	3537

Chi square= 6,890 p = 0,075483  
Source: own study.

**Table 11.** Analysis of the relationship between the place of residence and leaving the recreational area or the forest clean

Place of residence	Leaving the recreational area or the forest clean			TOTAL
	I take my rubbish and rubbish left by others	I take my rubbish	I do not take my rubbish and leave it behind	
small town	160 18.89%	665 78.51%	22 2.60%	847
town	206 19.88%	804 77.61%	26 2.51%	1036
city	181 22.15%	603 73.81%	33 4.04%	817
big city	220 26.28%	587 70.13%	30 3.58%	837
TOTAL	767 21.69%	2659 75.18%	111 3.14%	3537

\* - relationship of  $p \leq 0,05$  Chi square= 22,690\* p = 0,000907  
Source: own study.

## Discussion

Although the system of financing environmental protection in Poland is expanded, there are more and more needs of environmental protection. The Regional Operational Programmes (ROP) are the regional programmes tailored to the specific needs of the regions and local communities. The funds amounting to EUR 1.9 billion from the European Regional Development Fund have been earmarked for environmental measures under the ROP for the years 2007 – 2013. A sustainable development is social progress, in which the awareness is deepened, society's wealth is increased, and the quality of life is improved in a way that does not lead to the deterioration of the environment and also stimulates action in its favour (Cichy, Tuszyńska, 2007). Environmental degradation is a result of the so-called "uncontrolled development of civilization" (Parlak, 2005). Therefore, the deteriorating state of

the environment demands, as the author emphasises, the need for widely understood environmental education of all social and professional groups.

Environmental education should be one of the most essential priorities in the education of modern society. In addition to formal education conducted in schools or through a variety of training programmes for adults, an important role in this regard is played by non-formal education that people undergo in each community and phase of their lives (Buchcic, 2009). Everyday experiences, the impact of family education, work environment and mass media shape the character especially of young people, their system of norms and values, which are so important nowadays, being the social skills that are a necessary element in the educational knowledge process. Due to the demands of the modern labour market, people are not afraid to take on new challenges, become assertive and able to work in a team, such skills should be looked for from an early age (Paczyńska-

Jędrycka, Łubkowska, 2015). The study undertaken among people engaged in outdoor educational activities demonstrated that these are effective in the education of an active approach to life and contribute to eliminating passivity in social life (Łubkowska, Paczyńska-Jędrycka, Jońca, 2014). Outdoor education is understood as a science about man, society, health, natural heritage and environmental development enhanced during outdoor activities. Many definitions in the literature strongly emphasise the approach to learning based on experience and adventure (Christie, 2012). Undoubtedly, this type of education can be successfully used to raise environmental awareness of young people.

The results of this study show a level of environmental knowledge and other resources including the social skills of young people and their families. The results confirm the hypothesis that knowledge in this field and, consequently, the youth's social skills are insufficient. It is confirmed by the examples resulting from the study which indicate that, e.g. more than half of the students do not pay attention to the amount of consumed electricity and paper while performing daily activities. About 25% of the respondents' households are heated by furnaces, where frequently waste is burnt, which should not happen. Nearly 20% of the surveyed families did not segregate the garbage. Moreover, the young people do not usually act according to the manufacturers' instructions while handling the waste after the purchased products. It even happens that they leave rubbish in place of leisure, e.g. in the forest. The results of the study by Grzybowska-Brzezińska (Grzybowska-Brzezińska, 2011) showed the environmental awareness of adult consumers through the use of the method of diagnostic survey and a questionnaire. The study aimed to determine the actions taken by the respondents in their everyday

lives to protect the environment. It turned out that only 5% of the respondents sort garbage at home by placing it in appropriate containers. Fifteen percent throw garbage to the bins located in their residential area taking care of its different assortments and as many as 80% admitted that they do not practice such activities due to various circumstances, including the lack of such waste banks at the place of residence and in its vicinity. Half of the respondents used traditional plastic bags when doing shopping. Fewer respondents used biodegradable bags or bags made of fabric. Finally, this study has shown that people living in rural areas often use traditional plastic bags.

The study conducted by Jarosz et al. (Jarosz, Brol, Jarzębska, Nowińska, Przewoźnik, 2005) on the pro-environmental attitudes in young people showed that the majority of the respondents agree that every person could contribute to the environment improvement and thus strive to improve the public health. The most common activities undertaken by the respondents for the environment was sorting the rubbish out, caring about the cleanliness of the occupied places, taking care of greenery and not causing air pollution.

## Conclusions

The results of the research can become a starting point for undertaking further education not only of children and youth but also adults. Education aiming at raising environmental awareness and environmental protection should be carried out by competent educators and take place at all levels of education (Górecki, Nieszporek, Ostruszka, Skolarczyk, Wójcik, 2007). This process should be based on formal and informal activities (Terlecka, 2014) and lead to the dissemination of environmental culture patterns in which the level of public awareness determines an effective protection of the environment (Hołbił, 2010).

## References:

1. Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
2. Bednarek-Gejo, A., Mianowany, M., Skoczylas, P., Głowacka, A. (2012). Świadomość ekologiczna studentów. *Hygeia Public Health*, 47(2), 201-206.
3. Buchcic, E. (2009). Edukacja ekologiczna priorytetem wykształcenia współczesnego człowieka. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 1, 203-211.
4. Christie, B., Higgins, P., Nicol, R., Beames, S. (2012). Znaczenie outdoor learning w Szkocji. Współczesne trendy i perspektywy. In: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (eds.) *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty* (pp. 153). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Pracownia Nauki i Przygod.
5. Cichy, D., Tuszyńska, L. (2007). Świadomość i poglądy społeczeństwa regionu mazowieckiego na ochronę środowiska i rozwój zrównoważony. *Problemy Ekologii*, 11 (3), 164-168.
6. Domka, L. (1998). *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*. Poznań: UAM.
7. Górecki, A., Nieszporek, K., Ostruszka, A., Skolarczyk, L., Wójcik, M. (2007). Świadomość ekologiczna młodzieży zamieszkującej okolice wybranych parków narodowych. *Roczniki Bieszczadzkie*, 15, 283-302.
8. Grzybowska-Brzezińska, M. (2011). Świadomość ekologiczna konsumentów a ich zachowania na rynku żywności. *Studies & Proceedings of Polish Association for Knowledge Management*, 51, 242-253.
9. Hłobił, A. (2010). Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju. *Problemy ekorozwoju*, 5(2), 87-94.
10. Jarosz, W., Brol, J., Jarzębska, B., Nowińska, Z., Przewoźnik, P. (2005). *Postawa proekologiczna wyrazem troski o środowisko i własne zdrowie*. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych w Katowicach.

11. Lalonde, M.A. (1974). *New Perspective on the Health of Canadians*. A Working Document Department of Health and Welfare.
12. Łubkowska, W., Paczyńska-Jędrycka, M., Jońca, M. (2014). „Outdoor Education” w procesie kształtowania pozytywnych postaw społecznych młodzieży wykluczonej. In: M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak (eds.) *Resocjalizacja - Edukacja - Polityka Społeczna. Współczesne konteksty teorii i praktyki resocjalizacyjnej* (pp. 171-182). Próby i Szkice Humanistyczne, 8/2014, Środa Wielkopolska: WWSSE.
13. Paczyńska-Jędrycka, M., Łubkowska, W., Jońca, M. (2015). Shaping social competences and social capital in children and adolescents by means of non-formal education methods and techniques. *Szczecin University Scientific Journal*, no. 872, Service Management, 15(1), 67-75.  
<http://dx.doi.org/10.18276/smt.2015.15-08>.
14. Papuziński, A. (2006). Świadomość ekologiczna w świetle teorii i praktyki (Zarys politologicznego modelu świadomości ekologicznej). *Problemy ekorozwoju*, 1(1), 33-40.
15. Parlak, M. (2005). *Edukacja ekologiczna w procesie kształcenia wczesnoszkolnego - założenia program, propozycje metodyczne*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
16. Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
17. Plumwood, V. (2003). Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason. *Human Ecology Review*, 10(1), 77-81.
18. Terlecka, M.K. (2014). *Edukacja ekologiczna wybrane problemy*. Krosno: Armagraf.



# POTRZEBY ZDROWOTNE REALIZOWANE PRZEZ AKTYWNOŚĆ FIZYCZNĄ OSÓB STARSZYCH

## HEALTH NEEDS SATISFIED BY PHYSICAL ACTIVITY IN THE ELDERLY

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

<sup>1</sup>Zakład Fizjoterapii, Katedra Kultury Fizycznej i Fizjoterapii, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kubińska, Z., Pańczuk, A. (2018). Potrzeby zdrowotne realizowane przez aktywność fizyczną osób starszych. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 73-79. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.09>

### 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

**Wstęp.** W latach 90. eksperci stwierdzili, że w strategii zdrowia publicznego zwiększenie aktywności fizycznej społeczeństwa jest równie istotne jak leczenie nadciśnienia tętniczego, zaburzeń przemiany lipidowej czy walka z nałogiem palenia tytoniu (Drygas, Jagier, 2003). Celem pracy było przedstawienie rodzajów potrzeb zdrowotnych osób starszych zaspokajanych przez podejmowaną aktywność fizyczną z uwzględnieniem stopnia ich realizacji.

**Materiał i metody.** Badania przeprowadzono w 2016 roku wśród mieszkańców powiatu białskiego i okolic (północna część województwa lubelskiego). Przebadano 221 osób w wieku 60-90 lat. Wśród badanych przeważały kobiety (65,6%) oraz mieszkańcy wsi (56,9%). W pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety.

**Wyniki.** Najliczniejsza grupa badanych seniorów wskazała, iż przez podejmowaną aktywność fizyczną realizuje potrzeby prorodzinne (92,3%), profilaktyczne (91,9%), ruchu (89,1%) oraz antyinwolucyjne i aktywności turystycznej (po 88,7%). Najmniej liczna grupa badanych realizuje potrzeby aktywnej niepełnosprawności (69,2%) oraz rehabilitacyjne (77,8%).

**Wnioski.** Badani seniorzy, przez aktywność fizyczną, realizowali wszystkie analizowane potrzeby zdrowotne. Najliczniejsza grupa realizowała potrzeby prorodzinne, profilaktyczne, ruchu, antyinwolucyjne oraz aktywności turystycznej. W największym stopniu zaspokajane były potrzeby prorodzinne, profilaktyczne oraz ruchu, natomiast w najmniejszym potrzeby aktywnej niepełnosprawności i rekreacji ruchowej.

**Słowa kluczowe:** osoby starsze, potrzeby zdrowotne, aktywność fizyczna

### Summary

**Introduction.** In the 1990s, experts stated that, with regard to the public health strategy, increasing physical activity in society is as significant as treatment of hypertension, lipid metabolism disorders or battles against tobacco addiction (Drygas, Jagier, 2003). The purpose of the paper was to present types of health needs of the elderly, which are met by undertaking physical activity, with further consideration of the degree of its implementation.

**Material and method.** The research was conducted in 2016 among the residents of Biała Podlaska district and the surrounding area (northern part of the Lublin Province). Altogether, 221 persons aged 60-90 were examined. The majority of the respondents were women (65.6%) and rural residents (56.9%). The paper applies the method of the diagnostic survey with the use of the author's own survey questionnaire.

**Results.** The most numerous group of the surveyed seniors indicated that the undertaken PA satisfies the following needs: family-related (92.3%), prophylactic (91.9%), movement (89.1%), as well as anti-involuntary and tourism-related (both 88.7%). The fewest indications were given to the need of becoming active in case of disability (69.2%) and rehabilitation (77.8%).

**Conclusions.** Physical activity helped the surveyed seniors to satisfy all of the analysed health needs. The respondents would mainly point to family-related needs, preventive ones, movement, anti-involuntary as well as tourist and activity-related ones. The needs that seemed most fulfilled were family-related, prophylactic and those concerning movement while preventing active disability and physical recreation were met the least.

**Keywords:** the elderly, health needs, physical activity

Tabela: 1

Ryciny: 2

Literatura: 41

Otrzymano: kwiecień 2017

Zaakceptowano: maj 2017

**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 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/>).

## Wstęp

Liczne badania dowiodły, że odpowiednie zaspokajanie potrzeby aktywności fizycznej przez osoby starsze, narażone na wiele deficytów zdrowotnych, należy do bardzo ważnych, naturalnych zachowań zdrowotnych. W latach 90-tych eksperci stwierdzili, że w strategii zdrowia publicznego zwiększenie aktywności fizycznej społeczeństwa jest równie istotne jak leczenie nadciśnienia tętniczego, zaburzeń przemiany lipidowej czy walka z nałogiem palenia tytoniu (Drygas, Jagier, 2003; Jegier, Stasiołek, 2001; Osiński, 2013; Rottermund, Knapik, Szyszka, 2015; Grzanka-Tykwińska, Kędziora-Kornatowska, 2010; Ignasiak i in., 2011; Kozdroń, 2012; Ainsworth, Jacobs, Leon, 1993; Makuła, 2012; Wieczorkowska-Tobis, Kostka, Borowicz, 2011).

Szeroki zakres potrzeb zdrowotnych i życiowych osób starszych w interdyscyplinarnym ujęciu poznaliśmy w Europejskim Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej dzięki licznym, naukowym inicjatywom (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013; Błędowski, Szatur-Jaworska, Szweda-Lewandowska, Kubicki, 2012; Mossakowska, Więcek, Błędowski, 2012; Zdziarski, 2015). W raportach i innych pracach naukowych wielokrotnie potwierdzano zdrowotną rolę aktywności fizycznej w starzeniu. W literaturze przedmiotu występuje ona jako istotna składowa stylu życia, czyli zachowanie zdrowotne, nad którym każdy człowiek ma największą kontrolę (Żołnierczuk-Kieliszek, 2014; Osiński, 2013; Drabik, Resiak, 2010; Woynarowska, 2008). Zachowania zdrowotne to wszelkie formy aktywności celowej, ukierunkowanej na ochronę lub osiągnięcie poprawy własnego zdrowia. Wynikają one z indywidualnej troski o własne zdrowie i są niezależne od funkcjonującego systemu opieki zdrowotnej (Syrek, 2000; Majchrowska, 2003; Słopiecka, Cieślak, 2011).

Według Drygasa i in. nie do przecenienia jest pozytywny, chociaż ciągle niedoceniany, wpływ aktywności fizycznej na funkcjonowanie organizmu osób w wieku starszym i zjawisko tzw. pomyślnego starzenia się. Regularna aktywność fizyczna wpływa korzystnie na sprawność umysłową i stanowi czynnik ochronny przed zaburzeniami pamięci. W innym miejscu autorzy podkreślają, że wysiłek fizyczny jest czynnikiem ochronnym, niezależnym od uwarunkowań genetycznych oraz biologicznych i socjoekonomicznych czynników ryzyka (Drygas, Piotrowicz, Jegier, Kopeć, Podolec, 2010). Kostka (2010) zwraca uwagę, że aktywność fizyczna jest lekiem wykorzystywanym w profilaktyce i leczeniu chorób istotnie związanych z wiekiem tj. choroba wieńcowa, nadciśnienie tętnicze, otyłość, hipercholesterolemia, cukrzyca, osteoporoza. Stwierdził też, że „aktywność ruchowa jest najważniejszym determinantem braku niepełnosprawności w zaawansowanej starości” (s. 456), co wcześniej potwierdziły badania Leveille i in. (Leveille, Guralnik, Ferrucci, Langlois, 1999). Wysiłek fizyczny może być uznany za wspólny mianownik

wszystkich działań prewencyjno-rehabilitacyjnych, niezależnie od stanu zdrowia i sprawności fizycznej pacjenta w starszym wieku (Kostka, 2010). Potwierdzają to wcześniejsze badania Lampinen i in. (2006). Innymi istotnymi korzyściami umiarkowanej aktywności fizycznej osób starszych są możliwość wzmocnienia sił odpornościowych organizmu (Terra Sílvia, Gonçalves da Silva, Salerno Pinto, Lourenço Dutra, 2012; Pedersen, Hoffman-Goetz, 2000) oraz lepsze funkcjonowanie poznawcze (Gajos i in., 2014).

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje potrzeby zdrowotne jako „zakłócenia w stanie zdrowia lub samopoczuciu społecznym, które wymagają interwencji w postaci działań leczniczych, rehabilitacyjnych lub pomocy społecznej, a także działań zapobiegawczych” (za Topór-Mądry, Gilis-Januszewska, Kurkiewicz, Pająk, 2002, s. 15). Zgodnie z koncepcją potrzeb życiowych A. Maslova, potrzeby zdrowotne charakteryzują się tym, że ich niezaspokojenie powoduje chorobę, ich zaspokojenie zapobiega chorobie, ich przywrócenie leczy chorobę, natomiast nie są aktywne ani odczuwane przez osobę zdrową (za Topór-Mądry i in., 2002). W klasyfikacji potrzeb zdrowotnych wg Brandshawa wyróżnia się: *potrzebę normatywną*, określaną przez ekspertów lub lekarzy; *potrzebę odczuwaną*, która jest utożsamiana z życzeniem określonego świadczenia zdrowotnego; *potrzebę wyrażoną*, która jest potrzebą odczuwaną, przekształconą w działanie; *potrzebę porównawczą*, która może mieć znaczenie planistyczne, odnosząc się do alokacji zasobów opieki zdrowotnej (za Suchecka, 2010; Zarzeczna-Baran, 2010).

W aktualnym raporcie stanu zdrowia i określonych potrzeb zdrowotnych mieszkańców województwa lubelskiego, potrzeby zdrowotne określono w dwóch aspektach: jako zakłócenia zdrowia, oraz jako oddziaływania zmniejszające lub likwidujące te zakłócenia. Aktywność fizyczna jako oddziaływanie leczniczo-profilaktyczne, zmniejszające lub likwidujące zakłócenia zdrowia jest zalecana przez ekspertów jako potrzeba zdrowotna w programach zapobiegania chorobom układu krążenia, ograniczania wysokiej zapadalności na choroby nowotworowe, wczesnego wykrywania cukrzycy, utrzymania prawidłowej masy ciała, zapobiegania negatywnym skutkom schorzeń układu mięśniowo-szkieletowego (Florek-Łuszczki i in., 2015).

Celem pracy było przedstawienie potrzeb zdrowotnych osób starszych zaspokajanych przez podejmowaną aktywność fizyczną z uwzględnieniem stopnia ich realizacji.

## Materiał i metody

Badania przeprowadzono w 2016 roku wśród mieszkańców powiatu bialskiego i okolic (północna część województwa lubelskiego). Przebadano 221 osób w wieku 60-90 lat ( $\bar{X}$ -69,9). Wśród badanych przeważały kobiety (65,6%) oraz mieszkańcy wsi (56,9%).

W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. Zawierał on metryczkę (płeć, wiek, miejsce zamieszkania) oraz pytania dotyczące stopnia realizacji jedenastu potrzeb zdrowotnych poprzez podejmowaną obecnie aktywność fizyczną. Uwzględnione w analizie potrzeby zdrowotne wyszczegół-

niono na podstawie literatury przedmiotu (Osiński, 2013; Drygas, Jagier, 2003; Drygas i in., 2010; Kostka, 2010; Kozdroń, 2012; Wieczorowska-Tobis i in., 2011; Zdziarski, 2015), a ich ogólną charakterystykę zamieszczono w tabeli 1.

**Tabela 1.** Rodzaje potrzeb zdrowotnych zaspokajanych przez aktywność fizyczną (opracowanie własne na podstawie literatury)

Potrzeby zdrowotne	Opis
Potrzeba aktywności turystycznej	AF umożliwiająca kontakt z otoczeniem przyrodniczym, kulturowym, budująca zasoby odpornościowe i poznawcze. Potrzeba podejmowana i realizowana dobrowolnie.
Potrzeba aktywnej niepełnosprawności	AF osób z niepełnosprawnością, zwiększająca samodzielność i aktywność społeczną. Zalecana przez lekarza, realizowana przez fizjoterapeutę, rodzinę, opiekuna.
Potrzeba antyinwolucyjna	AF opóźniająca procesy starzenia, spadek wydolności, sprawności fizycznej, deficyty biologiczne, psychiczne i społeczne. Podejmowana dobrowolnie.
Potrzeba funkcjonalno-czynnościowa	AF po chorobie, urazie, operacji, przywracająca umiejętność lokomocji, samodzielnego funkcjonowania. Zalecana przez lekarza, fizjoterapeutę.
Potrzeba medyczna	AF zalecana przez lekarza w chorobie lub rekonwalescencji.
Potrzeba profilaktyczna	AF zapobiegająca (minimalizująca) schorzeniom, chorobom, niepełnosprawności. Podejmowana samodzielnie, dobrowolnie.
Potrzeba prorodzinna	AF umożliwiająca kontakty, relacje rodzinne, wspólne świętowanie, aktywność wolnoczasową, zabawy ruchowe, wysiłek fizyczny z wnukami, dziećmi, mężem, żoną, prace fizyczne, wspieranie w chorobie, kryzysach. Potrzeba podejmowana, realizowana dobrowolnie.
Potrzeba rehabilitacyjna	AF zalecana przez lekarza, przywracająca utracone (po chorobie, wypadku) funkcje. Realizowana przez fizjoterapeutę, rehabilitanta, masażystę.
Potrzeba rekreacji ruchowej	AF wolnoczasowa i dobrowolna umożliwiająca regenerację, relaksację po zmęczeniu fizycznym, psychicznym, społecznym, dostarczająca przyjemnych wrażeń.
Potrzeba rewitalizacji	AF zwiększająca żywotność ustroju, witalność organizmu, usprawniająca procesy życiowe (fizyczne, umysłowe), dodająca życia do lat. Podejmowana samodzielnie.
Potrzeba ruchu	AF w samodzielnym, świadomym praktykowaniu zdrowego stylu życia, oparta na wiedzy i doświadczeniach, dająca poczucie wartości i dbałości o zdrowie.

AF – aktywność fizyczna

W zastosowanym kwestionariuszu, stopniom realizacji poszczególnych potrzeb zdrowotnych przyporządkowane zostały wartości liczbowe (0 – brak potrzeby, 1 – w minimalnym stopniu, 2 – w dość dużym stopniu, 3 – w dużym stopniu, 4 – w największym stopniu), przy czym 4 (w największym stopniu) można było wybrać tylko raz.

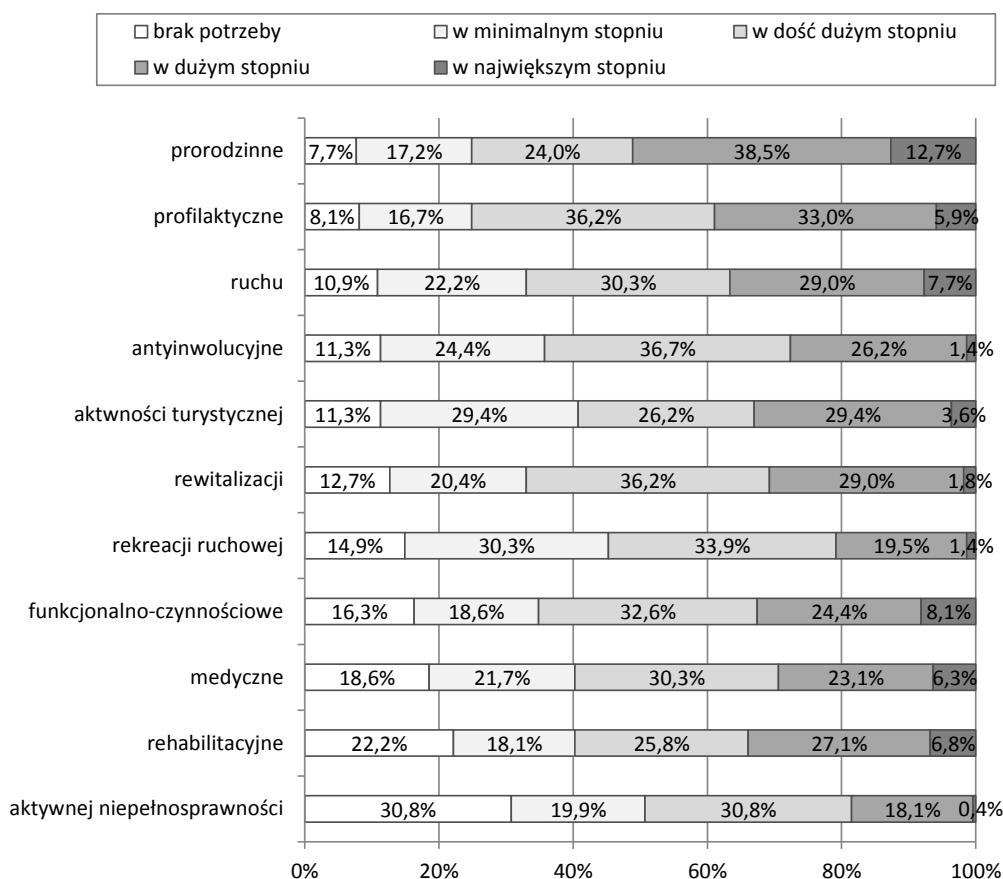
Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem oprogramowania komputerowego Statistica v. 10.0 (StatSoft, Polska). Uzyskane wyniki przedstawiono w postaci wartości procentowych i średnich arytmetycznych, co było możliwe dzięki zastosowaniu skali ilościowej.

## Wyniki

Spośród analizowanych potrzeb zdrowotnych, realizowanych wśród badanych seniorów przez podejmowaną aktywność fizyczną, najliczniejsza grupa

badanych wskazała potrzeby prorodzinne (92,3%), profilaktyczne (91,9%), ruchu (89,1%) oraz antyinwolucyjne i aktywności turystycznej (po 88,7%). Najmniej liczna grupa zadeklarowała realizację potrzeby aktywnej niepełnosprawności (69,2%) oraz rehabilitacyjnej (77,8%) (Ryc. 1).

Badani deklarowali również stopień realizacji poszczególnych potrzeb zdrowotnych. Spośród tych, które realizowane były w dość dużym, dużym oraz największym stopniu, również dominowały potrzeby prorodzinne (75,1%) i profilaktyczne (75,1%); w dalszej kolejności uplasowały się potrzeby ruchu i rewitalizacji (po 67,0%), funkcjonalno-czynnościowe (65,2%) oraz antyinwolucyjne (64,3%). Tymi, których realizacja najrzadziej deklarowana była w stopniu dość dużym, dużym i największym, okazały się potrzeby aktywnej niepełnosprawności (49,3%) oraz rekreacji ruchowej (54,8%).

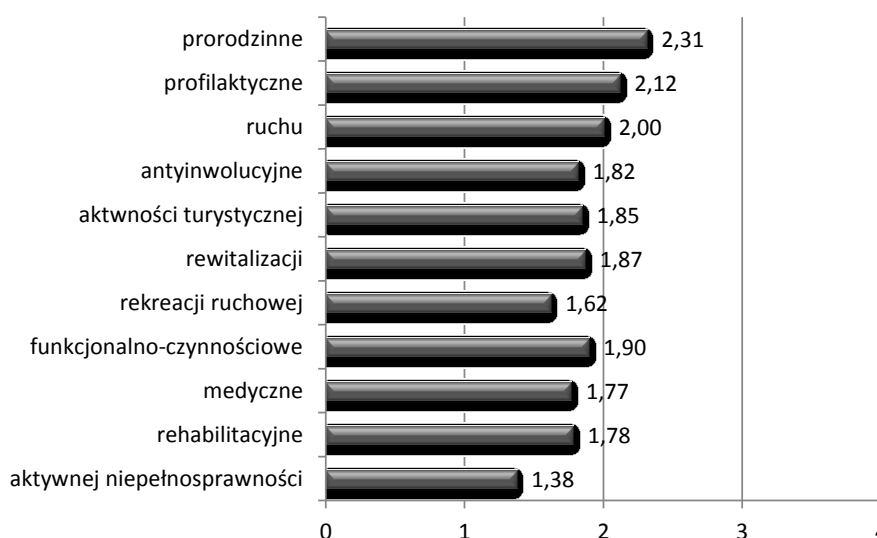


**Rycina 1.** Rodzaje potrzeb zdrowotnych badanych zaspokajanych przez podejmowaną aktywność fizyczną z uwzględnieniem stopnia ich realizacji (%)

Respondenci mogli wskazać tylko jedną potrzebę zdrowotną, którą realizują w największym stopniu. Najlichniesza grupa badanych wskazała potrzeby prorodzinne (12,7%), w dalszej kolejności funkcjonalno-czynnościowe (8,1%) oraz potrzebę ruchu (7,7%). Najmniej liczna grupa zadeklarowała, iż (w największym stopniu) są to potrzeby aktywnej

niepełnosprawności (0,4%), antynwolucyjne (1,4%), rekreacji ruchowej (1,4%) oraz rewitalizacji (1,8%).

Zastosowanie skali ilościowej umożliwiło wyliczenie średnich arytmetycznych, odzwierciedlających stopień realizacji analizowanych potrzeb zdrowotnych. Uzyskane wartości zilustrowano na ryc. 2.



**Rycina 2.** Stopień realizacji potrzeb zdrowotnych poprzez podejmowaną przez badanych aktywność fizyczną (dane w postaci średnich arytmetycznych)

Biorąc pod uwagę wyliczone średnie arytmetyczne, na pierwszym miejscu uplasowała się potrzeba prorodzinna ( $\bar{x}=2,31$ ). Na kolejnych miejscach znalazły się potrzeby profilaktyczne ( $\bar{x}=2,12$ ) i ruchu ( $\bar{x}=2,00$ ). Najniższą średnią wartość uzyskała potrzeba aktywnej niepełnosprawności ( $\bar{x}=1,38$ ), minimalnie wyższą potrzeba rekreacji ruchowej ( $\bar{x}=1,62$ ), następnie potrzeby medyczne ( $\bar{x}=1,77$ ) i rehabilitacyjne ( $\bar{x}=1,78$ ).

## Dyskusja

Spośród analizowanych potrzeb zdrowotnych, realizowanych wśród badanych seniorów przez podejmowaną aktywność fizyczną, na pierwszym miejscu uplasowały się potrzeby prorodzinne. Potrzeby te minimalizują izolację i samotność osób starszych. Według badań Koprowiak i Nowak (2007), emeryci w większości przeznaczają czas wolny na pomoc w codziennych obowiązkach dzieciom i wnukom, na uprawianie działki, oglądanie telewizji, słuchanie radia, czytanie książek. Zdaniem Bień (2007) brak aktywności może powodować samotność, izolację społeczną, postępującą niesprawność, a nawet przedwczesną umieralność.

Potrzeby profilaktyczne okazały się drugimi w kolejności potrzebami zdrowotnymi realizowanymi przez badanych seniorów. Podejmowanie wysiłku fizycznego jako realizacja potrzeby profilaktycznej obejmuje zapobieganie wielu schorzeniom i chorobom. Potrzebę tę w procesie starzenia eksponuje wielu badaczy. Osiński (2013) ujął ją jako główny obszar oddziaływania aktywności fizycznej w skutecznym zapobieganiu chorobom układu krążenia, będących główną przyczyną przedwczesnej niepełnosprawności i zgonów. Niewystarczający poziom aktywności fizycznej to czynnik ryzyka miażdżycy, udaru, zapalenia stawów, cukrzycy, otyłości, osteoporozy i niektórych nowotworów. Regularny trening fizyczny seniorów, zdaniem Marchewki i in., poprawia funkcjonowanie układu sercowo-naczyniowego, przeciwdziała niekorzystnym zmianom chorobowym w układzie ruchu (sarkopenia, osteoporoza), pomaga ustabilizować takie choroby i schorzenia jak: cukrzyca, nadciśnienie, miażdżycy, choroba wieńcowa, a także stres czy otyłość (Marchewka, Dąbrowski, Żołądź, 2013). Badania Prączko i Kostki (2005) wykazały, że u osób w starszym wieku wraz ze wzrostem poziomu aktywności ruchowej może się zmniejszać liczba epizodów i dni z objawami występowania infekcji górnych dróg oddechowych.

Po potrzebach prorodzinnych i profilaktycznych uplasowały się potrzeby ruchu, funkcjonalno-czynnościowe i rewitalizacji. Potrzeba ruchu to praktykowanie zdrowego stylu życia, oparte na wiedzy i wcześniejszych doświadczeniach. Z kolei potrzeba rewitalizacji to aktywność fizyczna zwiększająca żywotność ustroju, usprawniająca procesy życiowe, dodająca życia do lat, jak to określił i zaprezentował

na własnym przykładzie znany szwedzki fizjolog P.O. Astrand (za Drygas, Jegier, 2003). Obydwie potrzeby są realizowane przez dobrowolne uczestniczenie w aktywności fizycznej dające poczucie wartości i poprawiające jakość życia. Takie zachowania pozwalają realizować proces pomyślnego starzenia się, który zdaniem Błędowskiego i in. (2012) dotyczy coraz większej grupy seniorów (Kozdroń, 2014; Wieczorkowska-Tobis, Talarska, 2010). Według badań GUS, potrzeba funkcjonalno-czynnościowa u co trzeciej starszej osoby jest ograniczona, co utrudnia wykonywanie codziennych czynności związanych z samoobsługą (GUS, 2014).

Wśród badanych seniorów w najmniejszym stopniu realizowana była potrzeba aktywnej niepełnosprawności. Oszacowano, że w ciągu dwudziestu lat w populacji polskiej zmalał odsetek osób starszych niesprawnych fizycznie (Rowiński, Dąbrowski, 2012). Według raportu Czapińskiego i Błędowskiego (2014), wśród polskiego społeczeństwa w wieku 60-74 lat, osób ze znaczną niepełnosprawnością jest około 5,0%, a w grupie 80-latków i starszych 20,0% i powyżej. Według Klukowskiego (2012), w kinezyterapii ogólnoustrojowej osób z niepełnosprawnością wykonywane są wysiłki tlenowe, beztlenowe i mieszane, które wywołują wiele doraźnych jak i długofalowych zmian. Jeżeli są regularne i intensywne zwiększają zdolności przystosowawcze organizmu do pracy fizycznej. Osoba z niepełnosprawnością zwiększa tak tolerancję na zmęczenie, co pozwala wykonywać czynności codzienne w większym komforcie psychofizycznym.

Wśród badanych seniorów niewielki stopień realizacji dotyczy również potrzeby rekreacji ruchowej, co może wskazywać na brak znajomości i doceniania jej efektów zdrowotnych. Podejmowanie rekreacyjnej aktywności ruchowej z nawyku w badaniach Pol Senior deklarował zaledwie co szósty badany (17,5%) (Rowiński, Dąbrowski, 2012).

## Wnioski

Badani seniorzy, przez aktywność fizyczną, realizowali wszystkie analizowane potrzeby zdrowotne. Najliczniejsza grupa realizowała potrzeby prorodzinne, profilaktyczne, ruchu, antyinwolucyjne oraz aktywności turystycznej. W największym stopniu zaspokajane były potrzeby prorodzinne, profilaktyczne oraz ruchu, natomiast w najmniejszym potrzeby aktywnej niepełnosprawności i rekreacji ruchowej.

## Podziękowania

Autorki składają podziękowania Adamowi Szepelukowi z Centrum Badań nad Innowacjami Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, za wykonanie obliczeń statystycznych wykorzystanych w artykule.

**Literatura:**

1. Ainsworth, B.E., Jacobs D.R., Leon A.S. (1993). Validity and reliability of self-reported physical activity status: the Lipid Research Clinics questionnaire. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 25(1), 92–98. <https://doi.org/10.1249/00005768-199301000-00013>
2. Bień, B. (2007). Proces starzenia się człowieka. W: T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skalska (red.), *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej* (s. 42–46). Gdańsk: Via Medica.
3. Błędowski, P., Szatur-Jaworska, B., Szweda-Lewandowska, Z., Kubicki, P. (2012). *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa. Pobrane z: [http://senior.gov.pl/source/raport\\_osoby%20starsze.pdf](http://senior.gov.pl/source/raport_osoby%20starsze.pdf)
4. Czapiński, J., Błędowski, P. (2014). *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa. Pobrane z: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty\\_tematyczne/Aktywnosc\\_spoeczna\\_osob\\_starszych.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Aktywnosc_spoeczna_osob_starszych.pdf).
5. Drabik, J., Resiak, M. (red.). (2010). *Styl życia w promocji zdrowia*. Gdańsk: Wyd. AWFIS.
6. Drygas, W., Jegier, A. (2003). Zalecenia dotyczące aktywności ruchowej w profilaktyce układu krążenia. W: M. Naruszewicz (red.), *Kardiologia zapobiegawcza* (s. 252–266). Szczecin: PTBnM Verso.
7. Drygas, W., Piotrowicz, R., Jegier, A., Kopeć, G., Podolec, P. (2010). Aktywność fizyczna u osób zdrowych. W: P. Podolec (red.), *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki. T.2* (s. 437-442). Kraków: Wyd. Medycyna Praktyczna.
8. Florek-Łuszczki, M., Lachowski, S., Kowalczyk-Bołtuć, J., Dziemidok, P., Jaworska, J., Tochman-Gawda, A., Szcześniak, G., Paprzycki, P., Janowska, A., Cisaak, E., Wójcik-Fatla, A., Zając, V., Sawczyn, A., Kloc, A., Sroka, J., Dutkiewicz, J., Saran, T., Maruszewska, A., Bojar, I. (2015). *Ocena stanu zdrowia oraz określenie potrzeb zdrowotnych mieszkańców województwa lubelskiego na potrzeby opracowywania programów polityki zdrowotnej realizowanych przez Samorząd Województwa Lubelskiego w latach 2016-2021*. Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego, Lublin. Pobrane z: [http://prawomiejskowe.pl/FILE\\_REPOSITORY/17065/LegalActs/161059/Zalacznik1.pdf](http://prawomiejskowe.pl/FILE_REPOSITORY/17065/LegalActs/161059/Zalacznik1.pdf).
9. Gajos, A., Kujawski, S., Gajos, M., Chatys, Ż., Bogacki, P., Ciesielska, N., Zukow, W. (2014). Effect of physical activity on cognitive functions in elderly. *Journal of Health Sciences*, 4(8), 91-100. Pobrane z: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.673.190&rep=rep1&type=pdf>.
10. Grzanka-Tykwińska, A., Kędziora-Kornatowska, K. (2010). Aktywności osób w podeszłym wieku. *Gerontologia Polska*, 18(1), 29-32.
11. GUS (2014). *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*. Pobrane z: [http://www.wspolnota.org.pl/uploads/tx\\_news/ludnosc\\_w\\_starszym\\_wieku.pdf](http://www.wspolnota.org.pl/uploads/tx_news/ludnosc_w_starszym_wieku.pdf).
12. Ignasiak, Z., Skrzek, A., Sławińska, T., Rożek-Piechura, K., Steciwko, A., Domaradzki, J., Fugiel, J., Pośluszny, P. (2011). Wstępna ocena kondycji biologicznej wrocławskich senierek. *Gerontologia Polska*, 19(2), 91–98.
13. Jegier, A., Stasiołek, D. (2001). Skuteczna dawka aktywności fizycznej w prewencji pierwotnej chorób układu krążenia i promocji zdrowia. *Medicina Sportiva*, 5, suppl. 2, 109–118.
14. Klukowski, K. (2012). Wysiłek i sport osób niepełnosprawnych. W: J. Górski (red.), *Fizjologia wysiłku i treningu fizycznego* (s. 198-241). Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
15. Koprowiak, E., Nowak, B. (2007). *Styl życia ludzi starszych*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Wydawnictwo Neuro-Centrum, Lublin.
16. Kostka, T. (2010). Aktywność fizyczna u osób w podeszłym wieku. W: P. Podolec (red.), *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki. T.2* (s. 455-460). Kraków: Wyd. Medycyna Praktyczna.
17. Kozdroń, E. (2012). Kultura fizyczna-sport dla wszystkich. W: Rzecznik Praw Obywatelskich, *Strategia działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje* (s. 63-72). Warszawa. Pobrane z: <https://www.rpo.gov.pl/pliki/13541772380.pdf>.
18. Kozdroń, E. (2014). Aktywność rekreacyjna w procesie pomyślnego starzenia się. *Zeszyty Naukowe WSK-FiT*, 9, 75-84.
19. Lampinen, P., Heikkinen, R.L., Kauppinen, M., Heikkinen, E. (2006). Activity as a predictor of mental well-being among older adults. *Aging & Mental Health*, 10(5), 454–466. <https://doi.org/10.1080/13607860600640962>
20. Leveille, S.G., Guralnik, J.M., Ferrucci, L., Langlois, J.A. (1999). Aging successfully until death in old age: opportunities for increasing active life expectancy. *Am. J. Epidemiol.*, 149(7), 654-664. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a009866>
21. Majchrowska, A. (2003). Zachowania zdrowotne-aspekty socjologiczne. W: A. Majchrowska (red.), *Wybrane elementy socjologii* (s. 293-316). Lublin: Wyd. Czelej.
22. Makuła, W. (2012). *Usprawnianie ruchowe seniorów. Wybrane zagadnienia profilaktyki gerontologii*. Nowy Sącz: PWSZ w Nowym Sączu.
23. Marchewka, A., Dąbrowski, Z., Żołądź, J.A. (red.). (2013). *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

24. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2013). *Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce. Raport ewaluacyjny*. Warszawa. Pobrane z: [http://senior.gov.pl/assets/uploads/Załącznik nr 12.pdf](http://senior.gov.pl/assets/uploads/Załącznik_nr_12.pdf).
25. Mossakowska, M., Więcek, A., Błędowski, P. (red.). (2012). *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*. Poznań: Termedia Wyd. Medyczne. Pobrane z: <http://212.87.21.2/polsenior/sites/polsenior.iimcb.gov.pl/files/file/monografia/monografiaPolSenior.pdf>.
26. Osiński, W. (2013). *Gerokinezylogia. Nauka i praktyka aktywności fizycznej w wieku starszym*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
27. Pedersen, B. K., Hoffman-Goetz, L. (2000). Exercise and the immune system: regulation, integration, and adaptation. *Physiol Rev.* 80(3), 1055-1081. <https://doi.org/10.1152/physrev.2000.80.3.1055>
28. Prączko, K., Kostka, T. (2005). Aktywność ruchowa a infekcje. *Gerontologia Polska*, 13(3), 195-199.
29. Rottermund, J., Knapik, A., Szyszka, M. (2015). Aktywność fizyczna a jakość życia osób starszych. *Społeczeństwo i Rodzina*, 42(1), 78-98.
30. Rowiński, R., Dąbrowski, A. (2012). Aktywność fizyczna Polaków w wieku podeszłym. W: M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *PolSenior Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce* (s. 531-548). Poznań: Termedia Wyd. Medyczne. Pobrane z: <http://212.87.21.2/polsenior/sites/polsenior.iimcb.gov.pl/files/file/monografia/monografiaPolSenior.pdf>.
31. Słopecka, A., Cieślak, A. (2011). Zachowania zdrowotne – wybrane definicje. *Studia Medyczne*, 24(4), 77-81.
32. Suchecka, J. (2010). *Ekonomia zdrowia i opieki zdrowotnej*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer.
33. Syrek, E. (2000). *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
34. Terra Silvia, R., Gonçalves da Silva, A., Salerno Pinto, V., Lourenço Dutra, P.M. (2012). Effect of exercise on the immune system: Response, adaptation and cell signaling. *Rev Bras Med Esporte*, 18(3), 208-214.
35. Topór-Mądry, R., Gilis-Januszewska, A., Kurkiewicz, J., Pająk, A. (2002). *Szacowanie potrzeb zdrowotnych*. Kraków: Wyd. Vesalius.
36. Wieczorkowska-Tobis, K., Kostka, T., Borowicz, A.M. (red.). (2011). *Fizjoterapia w geriatrici*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
37. Wieczorkowska-Tobis, K., Talarska, D. (red.). (2010). *Pozytywna starość*. Poznań: Uniwersytet Medyczny.
38. Woynarowska, B. (2008). *Edukacja prozdrowotna*. Warszawa: PWN.
39. Zarzeczna-Baran, M. (2010). *Potrzeby zdrowotne*. Baza programów zdrowotnych województwa pomorskiego. Pobrano z: [http://bazaprogramow.zdrowiedlapomorz.pl/public\\_html/upload/Potrzeby%20zdrowotne.pdf](http://bazaprogramow.zdrowiedlapomorz.pl/public_html/upload/Potrzeby%20zdrowotne.pdf).
40. Zdziarski, M. (2015). *Seniorze, trzymaj formę! Aktywność fizyczna osób starszych*. Kraków: Ministerstwo Sportu i Turystyki. Inst. Łukasiewicza.
41. Żołnierczuk-Kieliszek, D. (2014). Zachowania zdrowotne i ich związek ze zdrowiem. W: T.B. Kulik, A. Pacian (red.), *Zdrowie publiczne* (s. 64-85). Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.

# AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ FIZYCZNĄ Z WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO A CZYNNIKI SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE

## THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PERSONS WITH PHYSICAL DISABILITIES FROM LUBLIN PROVINCE IN THE LIGHT OF SOCIAL AND DEMOGRAPHIC FACTORS

Grzegorz Józef Nowicki<sup>1(A,B,C,D,E,F)</sup>, Magdalena Młynarska<sup>2(A,B,C,D,E,F)</sup>, Jolanta Dyndur<sup>3(A,B,C,D,E,F)</sup>,  
Barbara Ślusarska<sup>1(D,E,F)</sup>, Jacek Jagnicki<sup>4(E,F)</sup>, Ewa Chemperek<sup>2(E,F)</sup>

<sup>1</sup>Zakład Medycyny Rodzinnej i Pielęgniarstwa Środowiskowego, Wydział Nauk o Zdrowiu,  
Uniwersytet Medyczny w Lublinie

<sup>2</sup>Zakład Ratownictwa Medycznego, Wydział Nauk o Zdrowiu,  
Uniwersytet Medyczny w Lublinie

<sup>3</sup>Uniwersytecki Szpital Dziecięcy w Lublinie

<sup>4</sup>SPZOZ w Puławach, Oddział Chirurgii Urazowo-Ortopedycznej

Nowicki, G.J., Młynarska, M., Dyndur, J., Ślusarska, B., Jagnicki, J., Chemperek, E. (2018). Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością fizyczną z województwa lubelskiego a czynniki społeczno-demograficzne. *Rozprawy Społeczne*, 12(1), 80-85. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.10>

### 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

**Wstęp.** Na stopień zaangażowania osób z niepełnosprawnością w aktywność ekonomiczną wpływają różne czynniki natury demograficznej. Celem pracy była ocena aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością fizyczną, mieszkańców województwa lubelskiego w uwarunkowaniach socjo-demograficznych.

**Materiał i metody.** Badania ankietowe zostały przeprowadzone od maja do października 2014 roku wśród 233 osób z niepełnosprawnością fizyczną, mieszkańców województwa lubelskiego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.

**Wyniki.** Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że 51,07% (n=119) respondentów było aktywnych zawodowo, a cechami socjo-demograficznymi wpływającymi na aktywność zawodową okazały się: wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie, stan cywilny oraz stopień niepełnosprawności (p<0,05).

**Wnioski.** Ważnymi determinantami aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością jest wiek, zamieszkanie w mieście, wykształcenie wyższe i średnie, status związku małżeńskiego oraz lekki i średni stopień niepełnosprawności.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, aktywność zawodowe, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, czynniki socjo-demograficzne

### Summary

**Introduction.** The level of involvement in economic activity of people with disabilities is influenced by various demographic factors. The objective of the work was an evaluation of the professional activities of persons with physical disabilities who were residents of the Lublin Province taking into account social and demographic conditions.

**Materials and method.** The survey was carried out in the period from May to October 2014 on a group of 233 persons with physical disabilities, residents of Lublin Province. The research tool was a questionnaire prepared by the author of the paper.

**Results.** The research results show that 51.07% (n=119) of the respondents declared that they were professionally active, and the social and demographic characteristics influencing their professional activity were age, place of residence, education, marital status, and level of disability (p<0.05).

**Conclusions.** The most-significant determinants of PA in persons with disabilities are working age, living in a city, higher and secondary education, marital status, and a low or moderate level of disability.

**Keywords:** disability, professional activities, improving professional qualifications, social and demographic factors

Tabele: 2

Ryciny: 0

Literatura: 13

Otrzymano: marzec 2017

Zaakceptowano: maj 2017

**Adres korespondencyjny:** Grzegorz Józef Nowicki, Zakład Medycyny Rodzinnej i Pielęgniarstwa Środowiskowego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, ul. S. Staszica 6 (Collegium Maximum), 20-081 Lublin, e-mail: grzesiek\_nowicki@interia.pl, tel.: 81 448 6810

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Grzegorz Józef Nowicki, Magdalena Młynarska, Jolanta Dyndur, Barbara Ślusarska, Jacek Jagnicki, Ewa Chemperek

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/>).



## Wstęp

Niepełnosprawność, jako problem społeczny i ekonomiczny, dotyka członków każdej społeczności. W krajach Unii Europejskiej szacuje się, że około 15% populacji stanowią osoby z niepełnosprawnością. W Polsce, jak wynika z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, które przeprowadził Główny Urząd Statystyczny w 2011r. osoby z niepełnosprawnością stanowiły 12,2% całej populacji (GUS, 2012), wobec 14,3% w 2002r. Średnia w Polsce jest nieznacznie niższa, niż w krajach Unii Europejskiej (Urząd Statystyczny w Lublinie, 2006). Województwo lubelskie na przestrzeni kilku lat wciąż utrzymuje wysoki odsetek osób z niepełnosprawnością - ponad 19% (Jońska, 2010). W skali całego kraju, jedynie województwo małopolskie wyróżnia się wyższym odsetkiem osób z niepełnosprawnością. Podobnie jak w kraju, w woj. lubelskim większą grupę osób z niepełnosprawnością stanowią kobiety - 53,7% ogólnej liczby osób z orzeczoną niepełnosprawnością w województwie.

Według wyników BAEL - Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności prowadzonych przez GUS co kwartał od roku 1993 liczba osób z niepełnosprawnością w Polsce w 2008r. wynosiła ok. 3,7 mln, natomiast w roku 2009 zmniejszyła się ona do 3,5 mln. Oznacza to, że osoby z niepełnosprawnością żyją w co trzecim gospodarstwie domowym na terenie naszego kraju, ponad to wśród tych osób, 12,5% to niepełnosprawni będący „głowami rodzin”. Niepełnosprawność jest czwartym w kolejności powodem (za ubóstwem, bezrobociem i długotrwałą chorobą) w województwie lubelskim, dla którego zostają przyznawane środki pomocy społecznej (Jońska, 2010; GUS, 2007).

Najczęstszą przyczyną niepełnosprawności są - jak wynika z badań - schorzenia układu krążenia, dalej narządów ruchu oraz schorzenia neurologiczne (Jońska, 2010). Specyfika regionu lubelskiego - duża ilość terenów rolniczych - zwiększa ryzyko większej wypadkowości wśród całej populacji. Stąd zjawisko niepełnosprawności jest w tym regionie niezwykle częste. Ważnym problemem społecznym jest ciągle zbyt mała liczba działań, które kierowane są do osób z niepełnosprawnością w każdej dziedzinie życia, w tym wsparciu aktywności zawodowej. Na stopień zaangażowania osób z niepełnosprawnością w aktywność ekonomiczną wpływają różne czynniki natury demograficznej. Czynnikiem różnicującymi strukturę aktywności ekonomicznej są między innymi wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, a w przypadku osób z niepełnosprawnością - stan zdrowia (stopień niepełnosprawności).

Celem pracy była ocena aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością fizyczną, mieszkańców województwa lubelskiego w uwarunkowaniach socjo-demograficznych.

## Materiał i metody

Badania realizowane były od maja do października 2014 roku. Przeprowadzono je wśród osób z niepełnosprawnością fizyczną, pacjentów dwóch

Uniwersyteckich Szpitali znajdujących się na terenie miasta Lublina: Samodzielnym Publicznym Szpitalu Klinicznym Nr 1 i Samodzielnym Publicznym Szpitalu Klinicznym Nr 4.

Badaną grupę stanowiło 233 osoby z niepełnosprawnością fizyczną, z czego 60,09% (n=140) stanowiły kobiety. Średnia wieku wynosiła 41,76±15,29 lat, najmłodszy ankietowany miał 18 lat a najstarszy 81 lat. Najliczniejszą grupę stanowili badani w wieku do 30 lat (27,47%; n=64), nieco mniejszą grupę osoby w wieku 51 lat i powyżej (25,32%; n=59). Podobna liczba respondentów była w wieku między 41 - 50 lat (24,46%; n=57). Najmniej liczną grupę stanowiły ankietowani w wieku 31 - 40 lat (22,75%; n=53). W większości badane osoby pochodziły z miasta (54,08%; n=126). Największa liczba ankietowanych legitymowała się wykształceniem średnim (38,63%; n=90) i zawodowym (21,03%; n=49). Wykształcenie wyższe posiadały 43 osoby (18,45%), 34 - podstawowe (14,59%), a 17 - gimnazjalne (7,30%). Ponad połowa respondentów (124 osoby - 53,22%) było w związkach, natomiast 109 osób (46,78%) było osobami samotnymi. Badani reprezentowali różne stopnie niepełnosprawności: lekki (97 osób - 41,63%), umiarkowany (96 osób - 41,20) i znaczny (40 osób - 17,17%). W badanej grupie 87 osób (37,34%) stanowiło osoby z niepełnosprawnością od urodzenia, natomiast 146 respondentów (62,66%) urodziło się bez niepełnosprawności, natomiast niepełnosprawność uzyskało w wyniku urazu lub choroby. Spośród badanych, którzy urodzili się sprawni, a nieszczęśliwe zdarzenia losu spowodowały, że stali się niepełnosprawnymi fizycznie: 10 osób (6,95%) nabyło niepełnosprawność w wieku między 5 a 13 rokiem życia, 19 osób (13,19%) między 14 a 18 rokiem życia, 30 osób (20,83%) między 19 a 21 rokiem życia, zaś 85 badanych (59,03%) w wieku 22 lat i więcej.

Dobór respondentów miał charakter celowy. Kryterium doboru do próby było: zamieszkiwanie na terenie województwa lubelskiego, posiadanie orzeczenia niepełnosprawności ruchowej oraz zgoda na uczestnictwo w badaniu. Badania przeprowadzono techniką PAPI - Paper and Pencil Interview, każdy z badanych otrzymał kwestionariusz ankiety, który miał wypełnić. Respondent został poinformowany o celu prowadzonych badań, o sposobie wypełniania kwestionariusza ankiety oraz o jego anonimowości. Badania zostały przeprowadzone po uzyskaniu zgody od Komisji Bioetycznej działającej przy Uniwersytecie Medycznym w Lublinie (KE-0254/163/2014).

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety własnego autorstwa. W pierwszej części ankiety, respondenci odpowiadali na pytania dotyczące aktywności zawodowej, miejsca zatrudnienia (zakład pracy/ praca w domu) oraz poproszono o wyrażenie opinii czy na rynku pracy jest odpowiednia ilość ofert dla osób niepełnosprawnych. Następnie respondentów pytano czy uczestniczą w kursach dokształcających, mających na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych, jakiego rodzaju to kursy oraz z jakich środków są one finansowane. W przy-

padku dwóch ostatnich pytań ankietowany mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Ta część ankiety była zakończona wyrażeniem opinii, czy badany widzi możliwość dalszego kształcenia zawodowego oraz jaka jest odległość miejsca zamieszkania od szkoły, której ofertą był zainteresowany respondent w związku z dalszym doskonaleniem zawodowym. Druga część kwestionariusza ankiety dotyczyła cech socjo-demograficznych badanych. W ocenie socjo-demograficznej brano pod uwagę następujące elementy: płeć (K/M), wiek, miejsce zamieszkania (miasto/wieś), wykształcenie (podstawowe/ gimnazjalne/ zawodowe/ średnie/ wyższe), stan cywilny (wolny/ w związku) oraz stopień niepełnosprawności (lekki/ umiarkowany/ znaczny).

Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej. Wartości analizowanych parametrów niemierzalnych przedstawiono przy pomocy liczności i odsetka. Dla niepowiązanych cech jakościowych do wykrycia istnienia różnic między porównywanymi grupami użyto testu jednorodności Chi<sup>2</sup>. Przyjęto

poziom istotności  $p < 0,05$  wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic lub zależności. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe STATISTICA 10.0 (StatSoft, Polska).

## Wyniki

### Aktywność zawodowa respondentów

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że 51,07% (n=119) respondentów było aktywnych zawodowo, spośród których 68,10% (n=79) pracowało w zakładach pracy, a 31,90% (n=37) - pracowało w domu. Aż 92,27% (n=215) ankietowanych jest zdania, że na rynku pracy jest za mało ofert dla osób z niepełnosprawnością, natomiast 7,73% (n=18) badanych nie widziało potrzeby umieszczenia ofert pracy dla osób z niepełnosprawnością. Szczegółowe dane na temat aktywności zawodowej badanych w uwarunkowaniach socjo-demograficznych przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Aktywność zawodowa badanych osób w uwarunkowaniach socjo-demograficznych

Zmienna		Aktywność zawodowa [n(%)]		Analiza statystyczna
		Tak	Nie	
Płeć	Kobiety	79 (52,14)	67 (47,86)	Chi <sup>2</sup> =0,16; p=0,69
	Mężczyźni	46 (49,46)	47 (50,54)	
Wiek	do 30 lat	27 (42,19)	37 (57,81)	Chi <sup>2</sup> =12,27; p=0,007*
	31 - 40 lat	37 (69,81)	16 (30,19)	
	41 - 50 lat	31 (54,39)	26 (45,61)	
	powyżej 50 lat	24 (40,68)	35 (59,32)	
Miejsce zamieszkania	Miasto	82 (65,08)	44 (34,92)	Chi <sup>2</sup> =21,54; p<0,00001*
	Wieś	37 (34,58)	70 (65,42)	
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	4 (7,84)	47 (92,16)	Chi <sup>2</sup> =57,92; p<0,00001*
	Zawodowe	22 (44,90)	27 (55,10)	
	Średnie	62 (68,89)	28 (31,11)	
	Wyższe	31 (72,09)	12 (27,91)	
Stan cywilny	Wolny	40 (36,70)	69 (63,30%)	Chi <sup>2</sup> =16,94; p=0,00004*
	W związku	79 (63,71)	45 (36,29)	
Stopień niepełnosprawności	Lekki	67 (69,07)	30 (30,93)	Chi <sup>2</sup> =31,30; p<0,00001*
	Umiarkowany	45 (46,88)	51 (53,13)	
	Znaczny	7 (17,50)	33 (82,50)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety nieznacznie częściej były aktywne zawodowo (52,14%; n=73) w porównaniu do mężczyzn (49,46%; n=46). Stwierdzona różnica nie była jednak istotna statystycznie  $p=0,69$ .

Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, że ankietowani w wieku 31-40 lat istotnie częściej byli aktywni zawodowo (69,81%; n=37) niż badani w wieku do 30 lat (42,19%; n=27) oraz między 41

a 50 rokiem życia (54,39% n=31) oraz respondenci w wieku 51 lat i powyżej (40,68%; n=24) [ $p=0,007$ ].

Wyniki badań wskazują, że miejsce zamieszkania także wpływa na deklarowaną aktywność zawodową osób z niepełnosprawnością fizyczną ( $p < 0,0001$ ). Osoby mieszkające w mieście istotnie statystycznie częściej byli aktywni zawodowo (65,08%; n=82) niż badani mieszkający w rejonach wiejskich (34,58%; n=37).

Analiza statystyczna wykazała, że ankietowani legitymujący się wykształceniem wyższym istotnie częściej byli aktywni zawodowo (72,09%; n=31) w porównaniu z osobami posiadającymi wykształcenie zawodowe (44,90%; n=22), średnie (68,89%; n=68,89) lub podstawowe i gimnazjalne (7,84%; n=4) [ $p < 0,001$ ].

W badaniach wykazano, że respondenci będący w związkach istotnie statystycznie częściej byli aktywni zawodowo (63,71%; n=79) w porównaniu z osobami stanu wolnego (36,70%; n=40) [ $p < 0,001$ ].

Analiza statystyczna wyników oceny aktywności zawodowej i stopnia niepełnosprawności wykazała istotną statystycznie zależność ( $p < 0,001$ ). Ankietowani z lekkim stopniem niepełnosprawności istotnie częściej byli aktywni zawodowo (69,07%; n=67) w porównaniu z badanymi z umiarkowaną niepełnosprawnością (46,88%; n=45) lub znaczną (17,50; n=7).

### Uczestnictwo w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe

Respondenci najczęściej nie uczestniczyli w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe (63,52%; n=148). 36,48% (n=85) deklarowało, że w takich

kursach uczestniczyło, z czego kursy takie trwały od 2 do 36 miesięcy (średnia czasu trwania kursu wynosiła  $5,35 \pm 4,33$  miesiąca). Badani, którzy podnosili swoje kwalifikacje zawodowe najczęściej uczestniczyli w kursie prawa jazdy (61,18%; n=52) lub kursie komputerowym (45,88%; n=39). Nieco rzadziej był to kurs językowy (32,94% (n=28) oraz inne kursy (17,65%; n=15). Natomiast środki finansowe na dalszą naukę najczęściej pochodziły ze środków własnych (57,06%; n=101), od rodziny (50,28%; n=89) lub respondent na kurs dokształcający był wysyłany w ramach stosunku pracy (42,37%; n=75). Rzadko badani przyznawali, że kształcenie podnoszące kwalifikacje zawodowe było finansowane w ramach Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych - PEFRON (7,91%; n=14) oraz Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie - PCPR (2,82%; n=5). Do innych źródeł finansowania kursów dokształcających przyznało się 12,99% ankietowanych (n=23). Aż 75,97% (n=177) badanych przyznało, że ma możliwość dokształcania się. Szczegółowe dane na temat uczestnictwa w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe w uwarunkowaniach socjodemograficznych zamieszczono w tabeli 2.

**Tabela 2.** Uczestnictwo w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe w uwarunkowaniach socjodemograficznych

Zmienna		Uczestnictwo w kursach [n(%)]		Analiza statystyczna
		Tak	Nie	
Płeć	Kobiety	49 (35,00)	91 (65,00)	Chi <sup>2</sup> =0,33; p=0,56
	Mężczyźni	36 (38,71)	57 (61,29)	
Wiek	do 30 lat	29 (45,31)	35 (54,69)	Chi <sup>2</sup> =6,92; p=0,07
	31 - 40 lat	22 (41,51)	31 (58,49)	
	41 - 50 lat	20 (35,09)	37 (64,91)	
	powyżej 50 lat	14 (23,73)	45 (76,27)	
Miejsce zamieszkania	Miasto	60 (47,62)	66 (52,38)	Chi <sup>2</sup> =14,69; p=0,0001*
	Wieś	25 (23,63)	82 (76,64)	
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	10 (19,61)	41 (80,39)	Chi <sup>2</sup> =14,42; p=0,002*
	Zawodowe	13 (26,53)	36 (73,47)	
	Średnie	43 (47,78)	47 (52,22)	
	Wyższe	19 (44,19)	24 (55,81)	
Stan cywilny	Wolny	37 (33,94)	72 (66,06)	Chi <sup>2</sup> =0,57; p=0,45
	W związku	48 (38,71)	76 (61,29)	
Stopień niepełnosprawności	Lekki	46 (47,42)	51 (52,58)	Chi <sup>2</sup> =19,55; p=0,00006*
	Umiarkowany	36 (37,50)	60 (62,50)	
	Znaczny	3 (7,50)	37 (92,50)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Nie zaobserwowano istotnych zależności pomiędzy płcią, wiekiem i stanem cywilnym a uczestnictwem w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe ( $p > 0,05$ ). Jakkolwiek, mężczyźni (38,71%; n=36) częściej uczestniczyli w takich kursach niż kobiety (35,00%; n=49). Podobnie w różnych formach aktywności zawodowej częściej brały udział osoby do

30 roku życia (45,31%; n=29) niż badani między 31 a 40 rokiem życia (41,51%; n=22), 41 a 50 rokiem życia (35,09%; n=20) i powyżej 50 roku życia (23,73%; n=14). W kursach niezaczeni częściej uczestniczyli także badani pozostający w związkach (38,71%; n=48) niż osoby samotne (33,94%; n=37).

Badania wykazały, że respondenci mieszkający w mieście istotnie statystycznie częściej podnosili swoje kwalifikacje zawodowe na kursach (47,62%; n=60) w porównaniu z osobami mieszkającymi w rejonach wiejskich (23,36%; n=25) [ $p < 0,001$ ].

Podobnie poziom wykształcenia wpływał na uczestnictwo w różnych formach kształcenia podyplomowego ( $p=0,002$ ), z których częściej korzystały osoby z wykształceniem średnim (47,87%; n=43) i wyższym (44,19; n=19) w porównaniu z osobami legitymującymi się wykształceniem zawodowym (26,53%; n=13) lub podstawowym i gimnazjalnym (19,61%; n=10).

Ostatnią analizowaną zmienną był stopień niepełnosprawności, który także różnicował istotnie statystycznie uczestnictwo w różnych kursach dokształcających ( $p < 0,001$ ). Częściej korzystały z nich respondenci z lekkim stopniem niepełnosprawności (47,42%; n=46) niż badani z umiarkowanym (37,50%; n=36) lub znacznym (7,50%; n=3) stopniem niepełnosprawności.

## Dyskusja

Aktywizacja zawodowa to jeden z ważniejszych problemów współczesnego państwa, która dotyczy wielu osób, w tym osób niepełnosprawnych, które stanowią ok 15% społeczności Unii Europejskiej (Walusiak-Skorupa, Wiszniewska, Krawczyk-Szulc, Rybacki, Wągrowka-Koski, 2011). Ocenia się, że co dziesiąta osoba w wieku produkcyjnym posiada status osoby z niepełnosprawnością. Wskaźnik zatrudnienia osób z niepełnosprawnością w Polsce jest jednym z niższych w Europie. Obserwować możemy 2 tendencje na polskim rynku pracy: z jednej strony maleje wskaźnik bezrobocia, wzrasta zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników, zaś z drugiej strony na wysokim poziomie utrzymuje się stopa bezrobocia wśród osób z niepełnosprawnością (Kalita, 2006). Osobom z niepełnosprawnością trudno jest znaleźć zatrudnienie na rynku pracy. Najwięcej osób pracuje w zakładach pracy chronionej. Aktualne trendy światowe związane z rynkiem pracy i zatrudniania, przyznają priorytet rozwiązaniom ukierunkowanym na aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością.

Środowisko pracy osób z niepełnosprawnością fizyczną, poza przestrzenią, wyposażeniem miejsca pracy oraz związkami pomiędzy pracownikami obejmuje również wiele innych aspektów (Górska, 2012). Stąd dostosowanie miejsca pracy dla osób z niepełnosprawnością jest pojęciem szeroko rozumianym. Walusiak - Skorupa i wsp. (2011) wymieniają: ograniczenie czasu pracy, zmianę systemu pracy, czy zakaz wykonywania niektórych prac. Aktywność zawodowa ma wpływ na jakość życia osób z niepełnosprawnością, co potwierdzają wyniki badań przeprowadzone przez Szczupale (2006). Autor wskazuje, że 89,1% bezrobotnych osób z niepełnosprawnością określiło, iż brak pracy uważają za zubożenie życia. Konsekwencją są straty finansowe, ale również społeczne i rodzinne. Inne badania wskazują, że osoby z niepeł-

nosprawnością fizyczną, pracujące mają istotnie wyższy poziom satysfakcji z życia. W przypadku osób niepracujących zależność ta jest odwrotna (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rycielski, 2008). Badania własne wykazały, że niepełnosprawni mieszkańcy woj. lubelskiego w 51,07% to osoby pracujące zawodowo. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez CIOP - PIB (Centralny Instytut Ochrony Pracy - Państwowy Instytut Badawczy) wśród 426 osób niepełnosprawnych głównym źródłem przychodów finansowych była praca zawodowa, respondenci w znacznej większości byli aktywni zawodowo (Pawłowska-Cyprysiak, 2011). Wśród przebadanych osób pracujących 59% z nich pracowało w zakładach pracy chronionej, co pokrywa się z wynikami badań własnych. Pracę w zakładach zadeklarowało 10% respondentów. Badania przeprowadzone przez Pawłowską-Cyprysiak i wsp. (2011; 2013) wykazują, że na jakość życia osób z niepełnosprawnością fizyczną w największym stopniu wpływają wiek oraz aktywność zawodowa już na etapie poszukiwania pracy. Jak wynika z badań w latach 2007-2009 zauważono wzrost współczynnika aktywności zawodowej, a także wskaźnika zatrudnienia i jednocześnie spadek stopy bezrobocia wśród osób niepełnosprawnych fizycznie (Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych; Cyran, Wiszniewska, Walusiak-Skorupa, 2012). Jednak na tle Unii Europejskiej stopa bezrobocia w Polsce jest nadal wyższa wśród osób z niepełnosprawnością ruchową.

W pracy podjęto próbę analizy czynników socjodemograficznych w kontekście aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością fizyczną. Czynniki istotnie wpływającymi na zatrudnienie okazały się: wiek, miejsce zamieszkania, stan cywilny oraz stopień niepełnosprawności. Podejmowanie aktywności zawodowej było częstsze wśród osób w wieku między 30 a 50 rokiem życia, zamieszkujących miasta, pozostających w związku małżeńskim oraz mających lekki lub umiarkowany stopień niepełnosprawności. Podobne wyniki w swoich badaniach uzyskali Brzezińska i wsp. (2008).

Aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością sprzyja zamieszkanie na terenie miasta, ze względu na lepszą ofertę rynku pracy i bliższe lokalizacji zakładów pracy. Kolejnym z czynników socjodemograficznych jest wiek. Osoby bardzo młode mogą napotkać trudności w znalezieniu pracy, ze względu na brak doświadczenia zawodowego, natomiast wśród osób powyżej 50 roku życia, trudności w znalezieniu pracy mogą być podyktowane mniejszą produktywnością w pracy oraz większą absencją chorobową. W badanej grupie aktywności zawodowej sprzyjało uzyskanie wyższego wykształcenia oraz pozostawanie w związkach. Tak więc niepodjęcie w swoim życiu żadnych form aktywności zawodowej prowadzi nie tylko do wykluczenia z rynku pracy, ale z życia społecznego w ogóle. Osoby z niepełnosprawnością mają często mniejsze możliwości poznania nowych ludzi i tworzenia sieci społecznych, pozostawanie w stanie bezrobocia pogłębia ten stan. Ostatnim z analizowanych czynników wpływających na podejmowanie

aktywności zawodowej był stopień niepełnosprawności. Osoby z mniejszym stopniem niepełnosprawności częściej podejmowały zatrudnienie, co z pewnością pozostaje w związku z ograniczeniami w funkcjonowaniu fizycznym (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rycielski, 2008).

Ważnym czynnikiem sprzyjającym utrzymaniu aktywności zawodowej jest uczestnictwo w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe. Poprzez uczestnictwo w tego typu szkoleniach osoba staje się atrakcyjniejsza na rynku pracy, nabywa nowych kompetencji przez co łatwiej jest jej znaleźć zatrudnienie czy zmienić miejsce pracy na bardziej atrakcyjnie. Jak wynika z naszych badań, większość ankietowanych osób z niepełnosprawnością nie uczestniczyło w takich kursach, a spośród tych, którzy brali w nich udział, czynnikami socjo-demograficznymi wpływającymi na częstość podejmowania szkoleń okazały się: miejsce zamieszkania, wykształcenie oraz stopień niepełnosprawności, co zapewne wiąże się z lepszą ofertą takich kursów dla osób niepełnosprawnych, większym odsetkiem zatrudnienia w grupie osób z wyższym wykształceniem, a w wśród osób z mniejszym stopniem niepełnosprawności z mniejszymi ograniczeniami fizycznym.

Osoby z niepełnosprawnością oprócz zmagania się ze swoimi ograniczeniami w życiu muszą także przełamywać liczne stereotypy, często negatywne, w odbierze ich osoby przez społeczeństwo. Pokonywanie barier społecznych, a także psychicznych skutków

niepełnosprawności w ogromnym stopniu przyczynia się do osiągania, jak najbardziej optymalnego poziomu życia osób z niepełnosprawnością, co wiąże się ze znalezieniem pracy. Podejmowanie wszelkich działań, przedsięwzięć, tworzenie instytucji służących szeroko pojętej rehabilitacji osób z niepełnosprawnością w tym rehabilitacji mającej na celu przysposobienie zawodowe, jest nieodzownym czynnikiem wpływającym na ich jakość życia. Należy jednak pamiętać, że działania te muszą koncentrować się zarówno na osobie z niepełnosprawnością, jak również na osobach z najbliższego otoczenia - rodzinie, środowisku lokalnym itp.

### Wnioski

1. Ponad połowa badanych osób z niepełnosprawnością fizyczną było aktywnymi zawodowo, natomiast tylko ponad 36% badanych uczestniczyło w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe.
2. Poziom aktywności zawodowej wśród osób z niepełnosprawnością jest wyższy w grupach wiekowych 31 - 40 lat oraz 41 - 50 lat, zamieszkujących w mieście, z wykształceniem wyższym i średnim, pozostających w związku małżeńskim i z niższym stopniem niepełnosprawności.
3. Uczestnictwo w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe osób z niepełnosprawnością jest częstsze w grupie osób zamieszkujących w mieście, z wykształceniem średnim i wyższym oraz z niższym stopniem niepełnosprawności.

### Literatura:

1. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność w liczbach. Rynek Pracy*. Pobrano z: <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach>.
2. Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rycielski, P. (2008). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. *Nauka*, 2, 129-156.
3. Cyran, A., Wiszniewska, M., Walusiak-Skorupa, J. (2012). Bariery w aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych na poziomie opieki profilaktycznej nad pracownikiem. *Medycyna Pracy*, 63(6), 637-650.
4. Górka, E. (2012). *Projektowanie stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
5. GUS (2007). *Stan zdrowia ludności Polski w przekroju terytorialnym w 2004 r. W: Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2005-2006*. Warszawa: GUS.
6. GUS (2012). *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników*, Warszawa: GUS.
7. Jońska, R. (2010). *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w województwie lubelskim*, Lublin: Euro Perspektywa.
8. Kalita, J. (2006). *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*. Warszawa: FISH.
9. Pawłowska-Cyprysiak, K. (2011). Uwarunkowania jakości życia osób z niepełnosprawnością ruchową. *Bezpieczeństwo Pracy*, 10, 6-9.
10. Pawłowska-Cyprysiak, K., Konarska, M., Żołnierczyk-Zreda, D. (2013). Self perceived quality of life of people with physical disabilities and labour force participation. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 19(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/10803548.2013.11076977>
11. Szczupał, B. (2006). Wybrane aspekty poczucia jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych, W: Z. Palak (red.), *Jakość życia niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie* (s. 72-95). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej w Lublinie.
12. Urząd Statystyczny w Lublinie (2006). *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań. Powszechny Spis Rolny 2002. Osoby Niepełnosprawne w Województwie Lubelskim*, Lublin: Urząd Statystyczny w Lublinie.
13. Walusiak-Skorupa, J., Wiszniewska, M., Krawczyk-Szulc, P., Rybacki, M., Wągrowaska-Koski, E. (2011). Opieka profilaktyczna nad pracownikiem niepełnosprawnym - problem współczesnej medycyny pracy? *Medycyna Pracy*, 62(2), 175-186.

**WYKAZ AUTORÓW**

<b>Białas Marcin</b>	prof. nadzw. dr hab., Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku
<b>Chemperek Ewa</b>	dr n. med., Zakład Ratownictwa Medycznego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie
<b>Dąbrowska Małgorzata</b>	dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
<b>Dyndur Jolanta</b>	mgr, Uniwersytecki Szpital Dziecięcy w Lublinie
<b>Jagnicki Jacek</b>	lek. med., SPZOZ w Puławach, Oddział Chirurgii Urazowo-Ortopedycznej
<b>Jeznach Anna Maria</b>	dr n. hum., Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa w Siedlcach
<b>Kolbowicz Marek</b>	dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia
<b>Kubińska Zofia</b>	dr n. o kulturze fizycznej, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, <a href="https://orcid.org/0000-0002-9127-3439">https://orcid.org/0000-0002-9127-3439</a>
<b>Melaniuk Ewelina</b>	mgr inż., Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, <a href="https://orcid.org/0000-0001-9005-6187">https://orcid.org/0000-0001-9005-6187</a>
<b>Młynarska Magdalena</b>	dr n. o zdr., Zakład Ratownictwa Medycznego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie
<b>Nowicki Grzegorz Józef</b>	dr n. o zdrowiu, Zakład Medycyny Rodzinnej i Pielęgniarstwa Środowiskowego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie
<b>Pańczuk Anna</b>	dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, <a href="https://orcid.org/0000-0002-6628-0573">https://orcid.org/0000-0002-6628-0573</a>
<b>Ratajczak Joanna</b>	dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia
<b>Ruszkowska Marzena</b>	dr n. hum., Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
<b>Smarzewska Agnieszka</b>	dr inż., Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk Ekonomicznych i Technicznych, Katedra Ekonomii i Zarządzania, Zakład Bezpieczeństwa Narodowego, <a href="https://orcid.org/0000-0003-3326-6051">https://orcid.org/0000-0003-3326-6051</a>
<b>Sorkowicz Anastazja</b>	dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o Edukacji
<b>Stępień-Słodkowska Marta</b>	dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia
<b>Szepeluk Adam</b>	mgr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
<b>Ślusarska Barbara</b>	dr hab. n. o zdr., Zakład Medycyny Rodzinnej i Pielęgniarstwa Środowiskowego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny w Lublinie
<b>Waszczuk Joanna</b>	dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
<b>Zalewski Tomasz</b>	dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauki o Ziemi; Wodne Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe, woj. Zachodniopomorskie
<b>Zgłobicka-Gierut Wioleta</b>	mgr, uczestnik studiów doktoranckich, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Biografistyki Pedagogicznej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW/ REGULAMIN PUBLIKOWANIA

W czasopiśmie „Rozprawy Społeczne” zamieszczane są następujące rodzaje prac:

- rozprawy i artykuły,
- praktyka, badania, wdrożenia i zdrowie społeczne,
- sprawozdania z konferencji naukowych,
- recenzje,
- varia (informacje o konferencjach, streszczenia prac doktorskich i habilitacyjnych, notki biograficzne),
- listy do Redakcji zawierające opinie lub komentarz na temat opublikowanych wcześniej prac,
- reklamy, które mogą być umieszczone na oddzielnych stronach czasopisma; ceny reklam będą negocjowane indywidualnie.

Artykuły publikowane są w języku polskim (tytuł, streszczenie i słowa kluczowe dodatkowo w j. angielskim), bądź w j. angielskim (tytuł, streszczenie i słowa kluczowe dodatkowo w j. polskim). Autorzy prac w j. polskim mogą dostarczyć tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w j. angielskim, tłumaczenie może również zlecić redakcja; autorzy nie ponoszą kosztów tłumaczenia.

W czasopiśmie publikowane są wyłącznie prace uprzednio niepublikowane.

### **Składanie prac i wymagania techniczne**

Artykuł należy przesłać do redakcji „Rozpraw Społecznych” drogą mailową na adres [p.rynkiewicz@pswbp.pl](mailto:p.rynkiewicz@pswbp.pl).

**Przed rozpoczęciem procesu przygotowania pracy do publikacji autor/ autorzy przesłanych artykułów zobowiązani są do wniesienia bezzwrotnej opłaty w wysokości 150 zł. Przed wniesieniem opłaty należy skontaktować się z Redakcją w celu ustalenia właściwej formy wpłaty i szczegółów dotyczących faktury. Autor zobowiązany jest do przelania podanej kwoty na konto Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: Bank Zachodni WBK S.A., płatność z Polski: 11 1500 1331 1213 3004 3528 0000; płatność z innych krajów: 11 1500 1331 1213 3004 3528 0000, SWIFT: WBKP-PLPP. Obowiązkiem Autora jest również dostarczenie do Redakcji potwierdzenia dokonania wpłaty (np. w formie elektronicznej na adres mailowy).**

#### Wymagania techniczne:

- edytor: Microsoft Word,
- czcionka: 12 punktów Times New Roman,
- margines: lewa strona 2 cm, prawa strona 3 cm,
- wyrównanie: justowanie,
- interlinia: 1,5 wiersza.

#### Wskazówki edytorskie:

- klawisz ENTER używa się tylko na końcu akapitu (wszystkie tytuły, punkty będące wyliczeniem itp. traktuje się jako odrębne akapity),
- wcięcie akapitowe zaznacza się tylko za pomocą tabulatora lub innych narzędzi użytego edytora. Nie używać w tym celu spacji. Spacje należy stawiać tylko dla oddzielenia wyrazów, po kropce, przecinku, wykrzykniku, dwukropku, średniku itp.,

- nie używać spacji za nawiasem otwierającym i przed nawiasem zamykającym, a także przed i za odnośnikiem cyfrowym (nigdy przed tymi znakami),
- nie wstawiać tzw. twardej spacji, np. w celu przeniesienia spójników „i”, „a” do następnej linii.

### **Deklaracje autorskie**

Do składanych prac należy dołączać deklarację autorów (podpisują wszyscy autorzy), a także deklarację etyki, którą wypełnia i podpisuje autor korespondencyjny. Formularze deklaracji dostępne są on-line na stronie <http://www.pswbp.pl/index.php/pl/rozprawy-spoleczne>.

### **Układ pracy**

Teksty nadsyłanych artykułów nie powinny przekraczać jednego arkusza wydawniczego (40 000 znaków ze spacjami, wliczając tytuł, streszczenie, słowa kluczowe i spis literatury).

#### **str. 1. Strona tytułowa**

Na stronie tytułowej należy podać: tytuł pracy; nazwiska autorów z afiliacją; imię, nazwisko, adres, numer telefonu (ew. faksu) oraz adres e-mail autora do korespondencji, identyfikatory ORCID wszystkich autorów.

#### **str. 2. Streszczenie**

Streszczenie (maks. 150 słów) powinno składać się z następujących części (w przypadku artykułów badawczych): cel pracy, materiał i metody badawcze, wyniki oraz wnioski. Pod tekstem streszczenia należy umieścić 3-6 słów kluczowych. Wyrazy „słowa kluczowe” i „streszczenie” powinny być pogrubione.

#### **str. 3. i następne: tekst główny**

Tekst główny prac badawczych powinien składać się z następujących części: wstęp, materiał i metody, wyniki badań, dyskusja, wnioski, podziękowania i wyrazy uznania (jeżeli potrzebne, w tej części pracy powinny być ujawnione np. źródła finansowania [granty, projekty itp.], osoby, które nie są autorami pracy, ale miały wpływ na jej kształt), przypisy (jeżeli występują), literatura. W publikacjach innego typu należy zachować logiczną ciągłość tekstu, a tytuły poszczególnych części powinny odzwierciedlać omawiane w nich zagadnienia.

### **Cytowanie**

Cytowanie i spis literatury w czasopiśmie „Rozprawy Społeczne” powinno być zgodne z regułami APA, dostosowanymi do polskich norm językowych (źródło: Harasimczuk, J., Ciecuch, J. (2012). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA*. Pobrane z: <http://www.athenaeum.umk.pl/pliki/APA.pdf>.)

- gdy praca ma jednego autora (Kowalski, 2011)
- gdy praca ma dwóch autorów – za każdym razem podajemy obydwa nazwiska (Kowalski, Igrękowski, 2011)
- gdy praca ma trzech autorów: pierwsze cytowanie w tekście (Kowalski, Igrękowski, Iksiński, 2011), kolejne cytowanie w tekście (Kowalski i in., 2011); analogicznie postępujemy, gdy praca ma czterech i pięciu autorów – przy pierwszym cytowaniu po-

- dajemy wszystkie nazwiska, przy kolejnym – nazwisko pierwszego autora i „i in.”.
- gdy praca ma sześciu lub więcej autorów każde cytowanie powinno brzmieć (Iksiński i in., 2011)
  - w przypadku dosłownego cytowania pracy, po dacie i po przecinku należy podać numery stron, np. (Kowalski, 2011, s. 12)
  - jeżeli odwołujemy się do prac różnych autorów, którzy mają takie same nazwiska, należy wpisać inicjały imion tych autorów, np. (Kowalski Z., 2011)
  - jeżeli kilka prac tego samego autora zostało opublikowanych w tym samym roku, należy wstawić litery a, b, c itd. po roku publikacji, zarówno w cytowaniu, jak i w spisie literatury, np. (Kowalski, 2014a).

### **Literatura**

Wykaz literatury, umieszczony na końcu rozprawy, powinien być uporządkowany alfabetycznie i ponumerowany. Poszczególne pozycje literatury należy zapisywać według wzoru:

Artykuł w czasopiśmie:

Iksiński, A., Kowalski, B. (rok). Tytuł artykułu. *Tytuł czasopisma kursywą, nr rocznika/tomu kursywą* (nr zeszytu/numeru), strona początku-strona końca.

Uwaga. jeśli artykuł ma numer DOI (Digital Object Identifier), należy podać go na końcu zapisu bibliograficznego jako pełny link, np.

<https://doi.org/10.5114/hpc.2017.70524>

Książka:

Iksiński, A., Kowalski, B. (rok). *Tytuł książki kursywą*. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Książka napisana pod redakcją:

Iksiński, A., Kowalski, B. (red.). (rok). *Tytuł książki kursywą*. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Rozdział:

Kowalski, A. (rok). Tytuł rozdziału. W: B. Iksiński, C. Igrękowski (red.), *Tytuł książki kursywą* (s. strona początku-strona końca). Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Źródło internetowe:

Kowalski, A. (rok). *Tytuł tekstu kursywą*. Pobrane z: adres strony internetowej.

### **Tabele i rysunki**

- tabele i rysunki powinny być numerowane i opisane; przykład: Tabela 1. Porównanie nawyków żywieniowych studentów; Rycina 1. Udział w dodatkowych formach kształcenia. Po tytule tabeli lub rysunku nie stawia się kropki;
- tytuł tabeli umieszcza się nad tabelą, tytuł rysunku – pod rysunkiem;
- pod tabelami/rycinami należy podać źródło, przykład: Źródło: opracowanie własne; Źródło: dane GUS; Źródło: Król 2014. Na końcu źródła zawsze powinna być kropka;
- ryciny powinny być wyraźne i czytelne, rozróżnianie danych – nie za pomocą kolorów, ale różnych odcieni szarości.

### **Ocena pracy (zasady recenzowania publikacji)**

Artykuły zgłoszone do redakcji zostają poddane wstępnej weryfikacji pod względem formalnym. Niespełnienie wymogów formalnych może skutkować niedopuszczeniem artykułu do recenzji naukowej i jego wycofaniem. Aby ułatwić pracę autorom i zapobiec najczęściej spotykanym błędom i uchybieniom, na stronie internetowej czasopisma dostępna jest tzw. lista kontrolna, dzięki której autorzy mogą upewnić się, czy artykuł został należycie przygotowany przed wysłaniem do redakcji.

Złożone i wstępnie zweryfikowane artykuły podlegają anonimowej recenzji przez co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o nie występowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:

- a) bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
- b) relacje podległości zawodowej,
- c) bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.

Autor może podać nazwisko potencjalnego recenzenta, lecz Redakcja zastrzega sobie prawo o decyzji o jego wyborze. W celu przeprowadzenia anonimowej recenzji, do składanych artykułów należy dołączyć tzw. ślepą stronę, zawierającą wyłącznie tytuł pracy. Recenzja posiada formę pisemną (formularz recenzencki podany jest na stronie internetowej czasopisma) i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

W zależności od oceny recenzenta, Redakcja podejmuje decyzję o dalszym losie pracy. Decyzja Redakcji jest ostateczna.

Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

### **Korekta autorska**

Po opracowaniu redakcyjnym i graficznym praca zostanie przekazana do autora w celu naniesienia przez niego korekty autorskiej. Obowiązkiem autora jest odesłanie korekty w ciągu jednego tygodnia. Kosztami poprawek innych niż drukarskie będzie obciążony autor.

### **Wyjaśnienie dotyczące „ghostwriting”**

Rzetelność w nauce stanowi jeden z jej jakościowych fundamentów. Czytelnicy powinni mieć pewność, iż autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentują rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Dowodem etycznej postawy pracownika naukowego oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.



Przykładami przeciwstawnymi są „ghostwriting” i „guest authorship”.

Z „ghostwriting” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z „guest authorship” („honorary authorship”) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

Aby przeciwdziałać przypadkom „ghostwriting”, „guest authorship” redakcja czasopisma stara się wprowadzać odpowiednie procedury swoiste dla reprezentowanej dziedziny bądź dyscypliny nauki lub wdrożyć poniższe rozwiązania:

1. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający manuskrypt.
2. Redakcja informuje w „Instrukcjach dla autorów”, że „ghostwriting”, „guest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrud-

niające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).

3. Redakcja powinna uzyskać informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”).
4. Redakcja wprowadza zasadę dokumentowania wszelkich przejawów nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamania i naruszania zasad etyki obowiązujących w nauce.

### **Prawa redakcji**

Redakcja zastrzega sobie prawo poprawiania usterek stylistycznych, interpunkcyjnych, językowych itp. oraz dokonywania skrótów. Prace przygotowane niezgodnie z regulaminem będą odsyłane autorom do poprawy.

### **Adres Redakcji:**

PSW im. Papieża Jana Pawła II  
w Białej Podlaskiej  
ul. Sidorska 95/97, pok. 334  
21-500 Biała Podlaska  
Tel. (83) 344 99 00, wew. 271  
Kontakt: Paulina Rynkiewicz, Agnieszka Filipiuk  
e-mail: a.filipiuk@pswbp.pl  
p.rynkiewicz@pswbp.pl

## **GUIDELINES FOR AUTHORS / PUBLISHING RULES AND REGULATIONS**

The *Social Dissertations* journal publishes the following types of works:

- dissertations and articles,
- practice, research, implementations and social health,
- reports from scientific conferences,
- reviews,
- varia (information on conferences, abstracts of Ph.D. and habilitation theses, biographical notes),
- letters to the Editor with opinions on or comments to the earlier published works,
- advertisements, which may be published on separate pages of the journal; pricing will be negotiated individually.

*Social Dissertations* publishes articles in Polish (additionally, the title, summary and keywords in English), or in English (additionally, the title, summary and keywords in Polish). The authors of contributions written in Polish should provide the title, summary and keywords in English, the translation could be also commissioned by the Editor's Office, the authors are not charged for this translation.

*Social Dissertations* publishes only the works that have not been published elsewhere.

### **Submitting papers and editorial requirements**

Authors should send their articles via e-mail at: p.rynkiewicz@pswbp.pl.

Editorial requirements:

- Word-processing software: Microsoft Word,
- Font: Times New Roman, size 12,
- Margins: left 2cm, right 3cm,
- Alignment: justification,
- Spacing: 1.5,

Editorial tips:

- the ENTER key must not be used elsewhere than at the end of a paragraph (all titles, listings, etc. are to be considered separate paragraphs).
- indentation at the beginning of each paragraph must be made by using the tab key only, or another similar tool used in the word processor. One must not use the space key to this end. Spaces must be used only to separate words, after full stops, commas, exclamation marks, colons, semicolons, etc.
- please do not use spaces after opening brackets and before closing brackets, neither before or after numeric references (never before such marks).
- please do not use hard spaces.

### **Authors' declarations**

The submitted works must be accompanied by author's declaration (signed by all authors), as well as declaration of ethics, which should be filled and signed by the corresponding author. Declaration forms are

available on-line at <http://www.pswbpb.pl/index.php/pl/rozprawy-spoleczne>.

### **Length and layout**

The length of any submitted paper should not exceed one publisher's sheet (the Polish unit of text length = 40,000 characters with spaces).

#### **Page 1. Title page**

The title page should include: the title; authors' names along with their affiliation; name, surname, address, telephone (or fax) number; and e-mail address of the author for communication, ORCID identifiers of all authors.

#### **Page 2. Summary**

The summary (max. 150 words) should comprise the following parts (in case of original articles): objective of the work, materials and methods, results and conclusions. Below the summary, one should provide 3-6 key words. The phrases "key words:" and "summary:" should be in bold.

#### **Page 3 and subsequent pages: Main body**

The main body of a research paper should comprise the following parts: introduction, material and methods, results, conclusions, discussion, acknowledgements (if necessary, in this part all financial sources [grants, projects], people, who are not authors of the work, contributed to the shape of the article, should be disclosed), notes (if applicable), bibliography. Other types of papers should be coherent and the titles of individual sections should reflect the discussed issues.

### **Citation**

Quoting and list of literature in the *Social Dissertations* should follow the APA style, adapted to the Polish language norms (source: Smith, J., Robinson, J. (2012). *Basic editorial standards of scientific psychological texts in Polish on the basis of APA format*. Downloaded from: <http://www.athenaeum.umk.pl/pliki/APA.pdf>.)

- when the work has one author (Kowalski, 2011)
- when the work has two authors - each time both names should be provided (Kowalski, Martens, 2011)
- when the work has three authors: the first citation in the text (Kowalski, Martens, Rossato, 2011), another citation in the text (Kowalski et al., 2011); the same rule applies when the work has four and five authors - the first quotation provides all names, the next - the name of the first author and "and others."
- when the work has six or more authors, each citation should be (Iksiński et al., 2011),
- in the case of literal quoting of a work, after the date of the work's publishing and please provide the page number(s) after a comma, e.g. (Kowalski, 2011, p. 12),
- if case the works by different authors with the same surnames, please enter the initials of the names of these authors, e.g. (Kowalski Z., 2011),
- if several works by the same author were published in the same year, the letters a, b, c, etc. should be inserted after the year of publication, both in the citation and in the list of literature, e.g. (Kowalski, 2014a).

### **References**

The references list should be put at the end of a paper. The references should be numbered and arranged alphabetically. Individual items on the list should be recorded according to the following pattern:

An article in the journal:

Monday, A., Bassnett, B. (year). Title of the article. *Title of the journal in italics*, number of year / volume in italics (number of issue / number), page of the beginning-page of the end.

Warning. if the article has a DOI (Digital Object Identifier) number, please enter it at the end of the bibliographic record as a full link, e.g.

<https://doi.org/10.5114/hpc.2017.70524>

Book:

Iksiński, A., Kowalski, B. (year). *The title of the book in italics*. Place of publication: Publishing house.

Edited book:

Morson, A., Oneil, B. (eds.). (year). *The title of the book in italics*. Place of publication: Publishing house.

Chapter in an edited book:

Martins, A. (year). Title of the chapter. In: B. Smith, C. Andresoni (eds.), *Title of the book in italics* (p. Side of the beginning-end page). Place of publication: Publishing house.

Internet source:

Smith, A. (year). *The title of the text in italics*. Downloaded from: website address.

### **Tables and figures**

- Tables and figures should be numbered and described, for example: "Table 1. Results summary", "Figure 1. Building design",
- the description from the table or figure should not be followed by a full stop,
- the number and description of a table should be put above a table, the number and description of the figure - under the figure,
- the source should be put below the table or figure, for example: "Source: own study.",
- figures should be clear and readable, the data distinguished not by colours but by different shades of grey.

### **Paper evaluation (principles for reviewing publications)**

Submitted articles undergo the initial verification as far as the formal requirements are concerned. The articles whose authors did not follow the requirements might be rejected. In order to facilitate the submission and avoid the most common mistakes, a checklist is provided on the Journal's website. It should help the authors to ensure that the article was prepared properly before being sent to the Editor's Office.

Submitted and initially verified articles are reviewed anonymously by at least two independent and external reviewers. Further, a reviewer signs a declaration confirming that there exists no conflict of interest;

a conflict of interest may arise when an author and a reviewer are connected by

- a) direct personal relationship (kinship, legal bonds, conflicts),
- b) professional subordination,
- c) direct scientific cooperation within the last two years before the review was made.

An author may suggest the name of the potential reviewer, but the Editor reserves the right to make the final decision on the matter. In order to ensure that all submitted articles are reviewed anonymously, the article must start with the so-called *blank page*, which includes the title only. Reviews shall be made in a written form (the review form can be found on the Journal's web page) and is concluded with an explicit statement on whether the article is to be published or not.

Basing on the reviewer's opinion, the Editor decides on the course of action regarding the paper. The decision is final.

The names of the reviewers for individual publications/issues shall not be disclosed; once a year the magazine make the list of collaborating reviewers public.

#### **Author's revisions**

After the work is edited by the editorial staff, it will be handed over to the author for revision. The author is obliged to send the revised work back within a week. The cost of revisions other than typesetting shall be borne by the author.

#### **A note on "ghostwriting"**

Reliability is one of the qualitative cornerstones of science. Readers should be ensured that the authors of different publications present their findings in the most transparent, conscientious and honest manner, regardless of whether they are the direct authors of a given work or they engaged a specialist entity (whether natural or legal).

Evidence of a researcher's ethical attitude and the highest editorial standards should be manifested in transparent information on all contributors to the work (concerning contributions to its content, substance, financial aspects, etc), which is not only an expression of honesty but a social responsibility as well.

"Ghostwriting" and "guest authorship" stand in opposition to the above standards.

One can speak of "**ghostwriting**" if there is a significant contributor to the published work whose assistance as one of the authors has not been acknowledged and their name has not been included in the acknowledgments.

One deals with "**guest authorship**" (or "honorary authorship") when the contribution of the credited author is insignificant or absent altogether, despite which he or she is included as the author/co-author of the published work.

In order to prevent "ghostwriting" and "guest authorship," the Journal's editorial staff strives to introduce appropriate procedures inherent to the given

discipline or branch of knowledge, or to adopt the following solutions:

1. The Editor requires authors to disclose details concerning the contribution of respective authors in the production of a given paper (including their affiliation and participation, i.e. information on authors of concepts, premises, methods, procedures, etc., used in the work), while the primary responsibility shall rest with the author submitting the paper.

2. The Editor affirms in "Guidelines for Authors" that any evidence of "ghostwriting" and "guest authorship", i.e. scientific misconduct and all similar incidents that come out, shall be publicly announced, including notifications being sent to the relevant entities (institutions employing authors, scientific societies, scientific editors' associations, etc.).

3. The Editor must be supplied with information on the sources for financing the article, the involvement of scientific and research facilities, associations and other units ("financial disclosure").

4. The Editor follows the principle of documenting any instances of scientific misconduct, particularly violations and infringements of the principles of ethical conduct in science.

#### **Editor's rights**

The Editor reserves the right to correct stylistic, punctuation and linguistic defects as well as to abridge the text. Papers that fail to meet these rules and regulations shall be sent back to their authors for amendment.

#### **Editor's Office:**

Pope John Paul II State School of Higher Education  
in Biała Podlaska  
ul. Sidorska 95/97, Room 334  
21-500 Biała Podlaska  
Phone: (83) 344 99 00, extension 271  
Contact: Paulina Rynkiewicz, Agnieszka Filipiuk  
e-mail: a.filipiuk@pswbp.pl  
p.rynkiewicz@pswbp.pl

**SPIS TREŚCI**

<b>Od Redakcji</b> .....	3
--------------------------	---

**CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY**

<b>1. Anastazja Sorkowicz</b> <i>Rodzina jako wspólnota wychowawcza – przyczynek do analizy problemu</i> .....	7
<b>2. Marcin Białas</b> <i>Jakościowy zwrot rozwoju polskich szkół – aspekt postulatywny</i> .....	15
<b>3. Wioleta Zgłobicka-Gierut</b> <i>Experience of old age in the works by Bronisława Betlej</i> .....	21

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

<b>4. Małgorzata Dąbrowska</b> <i>Towards strategic self-regulation in second/foreign language learning. Part III. Learner strategy choices and language learning success</i> .....	29
<b>5. Anna Maria Jeznach, Marzena Ruszkowska</b> <i>Pomiędzy brazylijskością a europejskością. Pytania o realizację edukacji międzykulturowej – jakościowe studium przypadku</i> .....	40
<b>6. Joanna Waszczuk</b> <i>Profilaktyka presuicydalna w wymiarze globalnym i lokalnym – zarys problemu</i> .....	50
<b>7. Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk</b> <i>Sytuacja społeczno-ekonomiczna studentów w kontekście wyboru kierunku studiów</i> .....	59
<b>8. Marta Stępień-Słodkowska, Marek Kolbowicz, Tomasz Zalewski, Joanna Ratajczak</b> <i>The level of environmental knowledge of young people from West Pomerania Province</i> .....	66
<b>9. Zofia Kubińska, Anna Pańczuk</b> <i>Potrzeby zdrowotne realizowane przez aktywność fizyczną osób starszych</i> .....	73
<b>10. Grzegorz Józef Nowicki, Magdalena Młynarska, Jolanta Dyndur, Barbara Ślusarska, Jacek Jagnicki, Ewa Chemperek</b> <i>Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością fizyczną z województwa lubelskiego a czynniki społeczno-demograficzne</i> .....	80
<b>Wykaz autorów</b> .....	86
<b>Wskazówki dla autorów / Regulamin publikowania</b> .....	87
<b>Guidelines for authors / Publishing rules and regulations</b> .....	89