

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

1 (13) 2020

ISSN 2353-7426

SOCIAL ISSUES

**Non State Higher Pedagogical School
in Bialystok
Poland**

1 (13) 2020

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 1 (13) 2020

RECENZENT NAUKOWY TOMU

Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.

RADA NAUKOWA

Dr Janusz Bryk
Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy
Dr hab. Małgorzata Dajnowicz
Doc. kand. nauk Alicja Danilenko, Białoruś
Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska
PaedDr. Miroslava Gařparová, PhD., Słowacja
Prof. dr Bogusław Grużewski, Litwa
Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa
Dr hab. Katarzyna Klimkowska
Doc. dr Annika Lall, Estonia
Prof. zw. dr hab. Katarzyna Laskowska
Dr hab. Larysa Leszczenko
Prof. dr Henryk Malewski, Litwa
Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas
Doc. dr Elita Nimande, Łotwa
Dr hab. Inetta Nowosad
Prof. zw. dr hab. Wiesław Pływaczewski
Doc. kand. nauk Elena Popowa, Rosja
PhD. Michał Shepitko, Ukraina
Dr Zbigniew Siemak
Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja
Dr hab. Bolesław Sprengel
Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański
ThDr. Józef Szymeczek, Dr., Czechy
Dr Łukasz Twarowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny	Dr Marek Jasiński
Sekretarz	Dr Grażyna Kędzierska
Redaktor językowy	Dr Tatiana Aniskevich
	Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.
	Mgr Dorota Kwiatkowska-Bagniuk
Redaktor statystyczny	Mgr Bogusław Szast
Redaktor tematyczny	Dr Marek Strzoda
	Dr Agata Jacewicz
	Dr Magdalena Najda

Czasopismo Zagadnienia Społeczne ISSN 2353-7426
jest indeksowane w bazach:



Polska Bibliografia Naukowa/POL-Index

Index Copernicus International Journals Master List

ICV 2016 = 35,87 : ICV 2017 = 79,65 : ICV 2018 = 79,52

Inne bazy: Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT), ARIANTA

STUDIA I MATERIAŁY

7

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Sebaregulácia učenia sa a sebahodnotenie žiakov
v technickom vzdelávaní
na primárnom stupni školy
Self-Regulated Learning
and Pupil Self-Assessment
in Technical Education at Primary Schools

21

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Interdisciplinárne presahy scénického výtvarníctva
v technickej edukácii
Interdisciplinary Relationships in Scenic and Costume Design
in Technical Education

31

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.

Vybrané aspekty učenia sa prostredníctvom skúseností
– interdisciplinárny prístup
Selected Aspects of Learning Through Experience
– Interdisciplinary Approach

41

Mgr. et Mgr. Žaneta Žitňáková

Child-Centred Play Therapy for Children
with Hearing Disabilities

Terapia zabawowa skoncentrowana na dzieciach
z niepełnosprawnością słuchową

Z BADAŃ

51

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.

Komparácia rozdielností a prienikov názorov učiteľov
1. a 2. stupňa na testovanie piatakov
Comparison of Differences and Common Elements in Opinions
of Slovak Primary School Teachers of 1st and 2nd Stages
on Testing Pupils in 5th Grade

69

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Vzťah výtvarnej a technickej edukácie
na počiatkových stupňoch vzdelávania v ponímaní študentov
predškolskej a elementárnej pedagogiky
Relationship of Art and Technical Education at The Early Stages
of Education in the Perception of Students of Preschool
and Elementary Education

85

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

Relationship Between Locus of Control
and a Teacher's Transformative Leadership
Zależność między poczuciem umiejscowienia kontroli
a przywództwem transformacyjnym nauczyciela

97

Mgr Patryk Urban

Etyka zawodowa policjanta.
Część II. Badania ankietowe
Police Officer's Code of Ethics.
Part II. Survey

**BEZPIECZEŃSTWO
SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH**

113

Mgr Filip Dobrowolski

Bezpieczeństwo mieszkańców blokowisk na przykładzie
osiedli „Rubinkowo” i „Na Skarpie” w Toruniu

Safety of Residents of „Rubinkowo” and „Na Skarpie”

Housing Estates in Toruń

145

Artur Lenkiewicz

Działalność 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej
a poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku

Activities of 1st Podlasie Territorial Defence Brigade

and The Sense of Security of

the Local Community of Białystok

179

Kamil Organek

Patologie społeczne a poczucie bezpieczeństwa mieszkańców
gminy Prostki

Social Pathologies and the Sense of Security

of Prostki Borough Residents

O AUTORACH

209

Noty

ZASADY PUBLIKOWANIA

215

Wymogi edytorskie

Formal and Editorial Requirements

Редакционные требования

224

Recenzowanie tekstów
Principles of Reviewing Publications
Рецензирование материалов

ZgSp2353-7426/21.05.2020/20.07.2020/31.07.2020/01

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

ORCID 0000-0001-7116-7754

Catholic University in Ruzomberok

Faculty of Education

Department of Pre-school and Elementary Education

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

ORCID 0000-0003-2365-2530

Comenius University in Bratislava

Faculty of Education

Department of Pre-school and Elementary Education

SEBAREGULÁCIA UČENIA SA A SEBAHODNOTENIE ŽIAKOV V TECHNICKOM VZDELÁVANÍ NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY¹

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prehľad súčasných modelov samoregulácie učenia sa a vzťah medzi sebahodnotením a autoreguláciou učenia sa. Tvoria bázu k následnému skúmaniu problematiky vyplývajúcej z cieľov

¹ Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0443/18 Analýza sebaregulačných štýlov učenia študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorého zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc., (2018–2020).

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021).

projektov VEGA ř. 1/0443/18 a VEGA ř. 1/0383/19 autoriek príspevku. Na základe vymedzenia teoretických východísk autorky v závere príspevku prinášajú námety na rozvoj sebahodnotenia pre žiakov primárneho stupňa školy.

Kľúčové slová: sebaregulácia • motivácia • sebaurčenie • sebahodnotenie predškolská a elementárna pedagogika • rozšírená realita • edukačné námety.

SELF-REGULATED LEARNING AND PUPIL SELF-ASSESSMENT IN TECHNICAL EDUCATION AT PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The paper focuses on an overview of current models of self-regulated learning and the relationship between self-assessment and self-regulated learning. They form the basis for the subsequent study of the issues arising from the objectives of VEGA projects - *VEGA ř. 1/0443/18 and VEGA ř. 1/0383/19* conducted by the authors of the paper. At the end of the article the authors present their own proposals for enhancing self-evaluation of pupils in elementary schools based on theoretical principles.

Keywords: Self-Regulated Learning • Motivation • Self-Determination • Self-Evaluation Preschool And Elementary Pedagogy • Augmented Reality • Educational Topics.

SAMOKSZTAŁCENIE I SAMOOCENA UCZNIÓW W KSZTAŁCENIU TECHNICZNYM W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na przeglądzie aktualnych modeli samokształcenia oraz związku między samooceną a samokształceniem. Stanowią one podstawę do późniejszego badania zagadnień wynikających z celów projektów *VEGA ř. 1/0443/18 i VEGA ř. 1/0383/19* Autorów artykułu. W oparciu o podstawy teoretyczne w zakończeniu artykułu Autorki przedstawiają własne propozycje rozwijania samooceny uczniów w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: samokształcenie • motywacja • samostanowienie
• samokształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne • rzeczywistość rozszerzona • tematy edukacyjne.

Úvod

Do Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, bola zaradená kompetencia „učiť sa učiť“ (NPRVaV, 1998). Sebaregulácia učenia sa je relatívne nová premenná, ktorá postupne vstupuje do škôl ako záležitosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspešnosť žiakov v škole, ale aj v ďalšom živote. Nevychádza výlučne z vnútorných možností študenta, či žiaka, ale je možné ju ovplyvňovať a rozvíjať (Krykorková, 2008). Foltýnová (2009) uvádza, že cieľov školského vzdelávania je vybaviť žiaka vedomosťami a zručnosťami a naučiť ho s nimi zaobchádzať, plánovať, organizovať a riadiť svoje učenie tak, aby sa obišiel bez cudzej pomoci, aby dokázal niešť za svoje učenie zodpovednosť a bol motivovaný pre ďalšie vzdelávanie.

Viacerí autori samotný pojem sebaregulácia učenia sa vysvetľujú rôzne. Niektorí autori preferujú chápanie sebaregulácie ako skrytý proces, iní naopak zdôrazňujú jej otvorenosť. Zimmerman (2002) sebareguláciu vysvetľuje ako vnútorný proces riadenia seba samého, pri ktorom žiak transformuje svoju osobnosť do zručností potrebných pre učenie. Pre sebareguláciu žiaka je dôležité, aby vedel kam smeruje a čo chce dosiahnuť. Žiak si teda má uvedomovať užitočnosť procesu sebaregulácie aby dosiahol školského úspechu. Podľa Holta (1995) je potrebné žiakom poskytnúť toľko pomoci, koľko potrebujú a o koľko žiadajú. *Sebaregulačné stratégie chápeme ako postupy na dosiahnutie určitej úrovne vybraných kompetencií smerujúcich k sebaregulácii učenia sa.* Sebaregulačné kompetencie smerujúce k sebaregulácii učenia sa rozumieme súhrn spôsobilosti žiaka, ktoré efektívne (úspešne) regulujú vlastný proces učenia sa.

Faktory ovplyvňujúce sebareguláciu učenia

Proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov a to *kognitívne činitele*, napríklad *inteligenciu* jedinca, *spôsob spracovávania informácií* a tiež *kreativitu*. Medzi *afektívne činitele* patrí, *zrenie*, *vek*, *pohlavie*, *sociálne prostredie*, *pamäť*, *emócie*, *návyky* jedinca a i. Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia. Emócie výrazne ovplyvňujú proces učenia, či už sú pozitívne alebo negatívne. Negatívne emócie zužujú pozornosť a naopak pozitívne emócie pozornosť rozširujú, zvyšujú tvorivosť a umožňujú jednoduchšie chápanie súvislostí. Afektívne majú vplyv aj na zapamätanie a neskoršie vybavenie poznatkov, ovplyvňujú rozsah získavaných informácií a tiež motiváciu pri dosahovaní cieľov (Mareš, 2013).

V celej učebnej stratégii je dôležité *stanovenie cieľa*. Každý jedinec si ho prevedie do štruktúry vlastných možností. Tým začína regulovať proces vlastného učenia sa. Rovnako dôležitú úlohu zohráva aj *voľba* v tom, či jedinec v učení vytrvá, či sa nevzdá pri prvých ťažkostiach. Voľba zotrvať pri učení závisí aj od učebnej stratégie. Jedinec stratégiu volí podľa toho, ako sa mu osvedčila pri riešení podobnej úlohy v minulosti a podľa toho, akú úspešnosť tejto stratégie pripisuje (napr. pomáha mu, keď si robí poznámky, podčiarkuje dôležité myšlienky a pod., čím zisti mieru svojho porozumenia). Kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa zohráva *motivácia*, ktorou proces sebaregulácie v podstate začína. Motivácia je faktor, ktorý zvyšuje alebo naopak znižuje intenzitu aktivácie jedinca. Samotní učitelia môžu u svojich žiakov podporiť rozvoj sebaregulácie učenia tým, že u nich navodia pocit významnosti úlohy, že daná úloha má zmysel.

Dnešný učiteľ stojí pred veľkou výzvou: ako riadiť proces edukácie, aby bol zmyselný a spojený s rozvojom osobnosti žiaka? Ako spoznáme, že učenie žiaka baví? Cesta k efektívnemu učeniu nových generácií nevedie cez stále dokonalejšie testy, ale premenou vnútornej organizácie školy a jednostranného vyučovania.

Rozvoj kompetencií sebaregulácie učenia

V súčasnosti sebaregulácia učenia sa stáva aktuálnou témou. Škola poskytuje len mentálny rámec. Nadobudnuté informácie, ktoré vytvorila škola, jedinec ďalej rozčleňuje a dáva do širších súvislostí. Celoživotne vzdelávať sa a pracovať na sebe samom, je potrebné osvojiť si celý rad špecifických kompetencií, najmä kompetencie sebaregulácie procesu učenia. Schmunk a Ertmer (2005) uvádzajú, že jadrom je schopnosť:

1. Stanoviť ciele vlastného učenia (rozhodnúť, čomu sa učiť).
2. Posúdiť svoje potenciality (zhodnotiť svoje schopnosti, žiak za podpory zvonka).
3. Mať pevnú vôľu a vytrvať pri učení.
4. Zvoliť a prakticky uplatniť vhodné stratégie (pre neho samotného).
5. Získavať informácie z viacerých zdrojov.
6. Efektívne využívať time – management.
7. Zhodnotiť svoj pokrok v učení (do akej miery sa podarilo dosiahnuť ciele).
8. Odhaliť a prekonať bloky vo svojom učení.
9. Monitorovať a hodnotiť priebeh svojho učenia.
10. Na základe sebareflexie meniť stratégie učenia.
11. Mať pozitívny obraz o svojom učení.

Človek si nemôže všetky schopnosti sebaregulácie osvojiť v škole, je potrebné, aby ich rozvíjal po celý život. Proces sebaregulácie učenia však neprichádza sám od seba. Je potrebné ho vhodnou intervenciou rozvíjať. V škole by sa mal naštartovať proces celoživotného vzdelávania. Mareš (1998) píše, že senzitívnym obdobím pre nácvik sebaregulácie učenia je vek medzi 6–12 rokom.

Vzťah sebaregulácie učenia a sebahodnotenia

So sebareguláciou učenia sa veľmi úzko súvisí aj *sebahodnotenie*. Je to proces, v ktorom sa žiak zamýšľa nad svojím učením a jeho výsledkami. Proces, v ktorom žiak hodnotí, čo sa mu po-

darilo dosiahnuť (vzhľadom na ciele vlastného učenia sa) a čo sa mu úplne dosiahnuť nepodarilo. Toto „zamýšľanie sa” je dôležité nielen z pohľadu do minulosti, ale predovšetkým do budúcnosti (Švec, 2005). Nevyhnutnou podmienkou pre sebahodnotenie je potrebné zabezpečiť *vhodné podmienky* – klíma triedy, partnerský vzťah, bezpečie a spolupatričnosť. Žiak musí v triede cítiť bezpečie, že môže oznámiť svoj pohľad na dosiahnuté výsledky a jeho hodnotenie nebude terčom výsmechu spolužiakov ani učiteľa, že oznámenie jeho názoru bude rešpektované (Kratochvílová, 2011).

Sebareguláciu učenia sa je procesom regulácie vlastného učenia v zmysle sebariadenia (človek si riadi svoje učenie sám). Dospelý jedinec je si vedomý, čo pozná, čo by chcel poznať a akým spôsobom. Pozná vlastnú stratégiu, aj ako toto poznanie uchopiť a zhodnotiť. Nakoniec musí zhodnotiť, či v tomto snažení uspel a ak nie, navrhuje, čo by mal urobiť inak. Model sebaregulácie učenia Zimmermann (2002) zostavil z troch fáz. Prvá fáza plánovanie predchádza vlastnému učeniu sa a zahŕňa procesy analýzy úloh (premýšlenie a stanovenie vlastných cieľov a strategické plánovanie). V tejto fáze je dôležitá aktivácia motivácie (očakávania, hodnoty, osobne vnímaná zdatnosť). Človek vyvíja úsilie, koncentruje pozornosť, inštruuje seba samého, svoj výkon a robí sebakontrolu a sebahodnotenie. V druhej fáze ide o monitorovanie (voľnú kontrolu). Tá prebieha počas vlastného učenia. Tretia fáza, prebieha po ukončení procesu učenia, predstavuje fázu sebareflexie. Zahŕňa sebaopisovanie (sebahodnotenie) výkonu, prípadne príčin nedosiahnutých výsledkov. Sebareflexia ovplyvňuje dosiahnuté výsledky vzdelávania vo vzťahu k vynaloženému úsiliu. Sebaregulácia učenia sa nie je možná bez sebahodnotenia. Pri sebahodnotení sa žiaci učia sledovať svoje pokroky, lepšie pochopiť proces dosiahnutia stanovených cieľov. Ak jedinec zistí, že jeho štýl učenia nedosahuje požadovaných výsledkov, musí znova prehodnotiť celý proces učenia tak, aby bol cieľ dosiahnutý. Rozvoj sebaregulácie ide ruka v ruku s vnútorným rozvojom sebamonitorovania, sebakontroly, sebahodnotenia a vnímanie osobnej zdatnosti. Žiaci v mladšom školskom veku majú potrebu pozitívneho hodnotenia druhými aj kladného sebahodnotenia. Pre nich je podstatné, aby

do hodnotenia boli zapojení aj oni sami, aby hodnotenie bolo spravodlivé, jasne definované, objektívne a komplexné tak, aby zahŕňalo celú žiakovu osobnosť. Čáp a Mareš (2001) ale upozorňujú že ku komplikáciám dochádza, keď sa sebahodnotenie žiaka dostáva do rozporu s hodnotením iných osôb. Nezhoda medzi vlastným hodnotením a hodnotením zo strany druhých vedie k deformovaniu jedincovho sebahodnotenia a negatívneho prežívania.

Kritériá sebahodnotenia

Pre žiaka je dôležité, aby poznal cieľ svojho smerovania, a to od samého počiatku práce v škole. Tvorba kritérií mu posлuží k porovnaniu aktuálnej úrovne s cieľom, ktorý chce dosiahnuť. Na dosiahnutie kvality naplnenia kritérií sa používajú *indikátory* vyjadrujúce rôznu hodnotu kvality daného kritéria. Do procesu učenia sa indikátory zavádzajú postupne. Žiakom ich učiteľ predkladá, alebo ich tvoria spoločne. Všeobecnejšie kritériá by mali mať mladší žiaci neustále pred sebou vo vizuálnej podobe, aby sa k nim mohli v procese učenia sa vracáť, postupne si ich zapamätávať a neskôr sa podľa nich riadiť, sebahodnotiť a to aj bez viditeľnej pomôcky (Kratochvílová, 2011). Kritériá pomáhajú učiteľovi aj žiakom spoznať celok a jeho čiastkové elementy a vzťahy medzi nimi. Takto si uvedomujú obsah či proces, ktorý majú zvládnuť. Kritériá pomáhajú zhodnotiť výkon, hľadať pozitíva na svojom výkone a nenásilne upozorňovať na zlepšenie výkonu. Žiakov zapájajú do procesu hodnotenia, čím podporujú viaceré funkcie hodnotenia a smerujú k sebaregulácii učenia. Vedú ich k zodpovednosti za svoje výsledky, poskytujú oporu pri sebahodnotení, aj pri hodnotení ostatných. Kritériá by mali byť zrozumiteľné a mal by ich byť primeraný počet. Ak žiaci stanovené kritériá splnia, ich výkon možno hodnotiť spôsobom vyjadrujúcim najvyššiu mieru osvojenia.

Tvorba kritérií si vyžaduje aj správne načasovanie (Kratochvílová, 2011). Môžu vznikať v počiatočnej etape osvojovania si kompetencie. Žiaci tak získajú ucelenú predstavu o požiadavkách na kvalitný výkon. Takýto postup môže na žiakov pôsobiť veľmi mo-

tivačne, ale zároveň môže vyvolávať obavy z nezvládnutia požiadaviek, nakoľko mnohí žiaci na primárnom stupni majú nízku sebadôveru. Z toho dôvodu je potrebné pracovať s kritériami veľmi citlivo. Kritériá môžu vznikať aj priebežne pri osvojovaní si danej kompetencie. S kritériami sa žiaci zoznamujú postupne. Najprv sa zoznámia s prvými kritériami a postupne sa do zoznamu pripisujú ďalšie. Tento postup je pre žiakov primárneho stupňa veľmi zrozumiteľný a tiež pôsobí silne motivačne. Ďalšou možnosťou je tvorba kritérií po osvojení si danej kompetencie. Jedná sa o sumarizáciu toho, čo sa žiaci naučili. Formulácia kritérií po osvojení kompetencie je spätnou väzbou aj pre učiteľa, ako žiaci požadovanú kompetenciu pochopili a následne osvojili. Zoznam kritérií slúži ako východisko pre hodnotenie a sebahodnotenie.

Námety na rozvoj sebahodnotenia

Žiaci na primárnom stupni potrebujú pomoc učiteľa, aby mohli do procesu sebahodnotenia preniknúť a pochopiť jeho význam, pretože sebahodnotenie bude zohrávať dôležitú úlohu v celom ich ďalšom živote. Učiteľ by mal byť pre nich tým najväčším vzorom, ktorý ich vedie krok za krokom k úspešnému cieľu. Aby tento proces bol úspešný, je potrebné dávať podnety, ktoré pomôžu dosiahnuť požadovaný cieľ. Sebahodnotenie má celý rad metód a techník. Je žiadúce, aby si učitelia tieto techniky aktívne vyhľadávali. Preto v nasledujúcej časti niektoré ponúkame.

„Sebahodnotenie pomocou kartičiek”

Sebahodnotenie pomocou kartičiek je veľmi jednoduchá metóda sebahodnotenia, ktorá najmladším žiakom ukáže, ako sa majú zamyslieť nad svojím výkonom. Základom pre túto metódu je vytvorenie kartičiek, ktoré si žiaci môžu vyrobiť sami. Tradične sa používa zelená farba pre úspešný výkon, žltá farba pre priemerné úsilie a červená farba pre neúspech a nezvládnutie. Pre grafické znázornenie je možné ku kartičkám prikresliť buď vztýčený palec nahor, ktorý svojou polohou ukazuje žiakovu úspešnosť, alebo pa-

lec môže byť vodorovne (priemerný výkon), respektíve pri neúspechu nadol. Ďalej môžeme využiť obľúbeného žiackeho grafického symbolu „smajlíka“. Pre úspešné žiakov je na kartičke úsmev, pre priemerný výkon neutrálny výraz a podpriemerný výkon je znázornený zamračenou tvárou.

Kartičky môžu žiaci zdvíhať pri dokončení zadanej úlohy, na konci vyučovacej jednotky, na konci vyučovania, alebo môžu kartičky vkladať do zošitov k vypracovaným cvičeniam. Je to veľmi ľahká forma sebahodnotenia.

„Cesta k úspechu – denník”

Denník cesty k úspechu odporúčajú viacerí autori (Kožuchová a kol., 2011; Brücknerová, 2007) a iní. Brücknerová (tamtiež) odporúča denník, ktorý nazvala „Cesta k úspechu“. V priebehu časového obdobia (napr. mesiaca) sú žiaci hodnotení slovne. Hodnotenie je zaznamenané v denníku (špeciálne upravená žiacka knižka). Na začiatku každého mesiaca sú rodičia oboznámení s cieľmi, ktoré majú žiaci dosiahnuť. Na konci mesiaca si žiak zapíše svoj úsudok na zvládnutie daných cieľov (menší žiaci môžu napr. smajlikom), potom nasleduje posudok zo strany učiteľa. Významným prvkom denníka je list úspechov, ktorý tvorí miesto pre zaznamenávanie úspechov v školskom aj mimoškolskom pôsobení žiaka. Učiteľ si pri pravidelnej mesačnej kontrole denníka prehliadne list úspechov a zapíše si eventuálne pozoruhodnosti a postrehy do svojich poznámok. Na konci mesiaca sa rodičia zoznámia s hodnotením zvládnutých cieľov a potvrdia to podpisom. V denníku je priestor aj pre rodičov, kde môžu písať svoje pripomienky a postrehy.

„Práca s chybou”

Z procesu učenia nie je možné vylúčiť chybu, preto je dôležité pracovať s ňou v prospech žiaka. Ide najmä o procesy detekcie, identifikácie, interpretácie a korekcie chyby, ktoré môžu mať veľký vplyv na výsledok učenia. Výsledok učenia závislý aj na spätnej väzbe. Žiak potrebuje dostať spätnú informáciu o výkone, či už od učiteľa alebo od spolužiakov. Kulič (1971) upozorňuje, že nezáleží

len na frekvencii spätnej väzby, ale predovšetkým na jej kvalite. Práca s chybou začína *detekciou chyby*, kedy dochádza k odhaleniu, že je výkon chybný a na identifikáciu chyby v užšom slova zmysle (zisteniu, o akú chybu ide). Odhalenie chyby môže byť jednoduchým úkonom: porovnať vlastný výkonu so vzorom alebo určeným cieľom tam, kde je daná norma alebo definovaný cieľ. Ďalej nasleduje *interpretácia chybného výsledku*. Interpretácia chybného výkonu spravidla prebieha dvoma smermi – vzhľadom k minulému, ale aj budúcemu výkonu. Prvý smer sa realizuje v spätosti s predchádzajúcou fázou (identifikácia chybného výkonu), kde dochádza k presnejšiemu vymedzeniu charakteru chyby. Zároveň dochádza ku skúmaniu príčin chybnej odpovede alebo riešenia. Výsledkom je *odhalenie oblasti chyby* a miesta neporozumenia. Záverečnou fázou je *korekcia chybného výkonu*, pre ktorú sa v predchádzajúcich fázach pripravujú predpoklady a ktorú tak nemožno od predchádzajúcich fáz oddeľovať. Korekcia je veľmi mnohotvárna a odlišná v závislosti od konkrétneho typu činnosti a konečného cieľa (Kulič, 1971).

„List sebe”

List sebe môže byť ukážkou záverečného sebahodnotenia. Ukazuje sa v ňom úsilie žiaka za dlhšie časové obdobie (Kolár a Šikulová, 2009). Žiak ho môže písať po etapách aj niekoľkokrát za rok. Môže byť adresovaný samotnému žiakovi, ktorý ho píše, ale aj učiteľovi alebo rodičom. List by mal obsahovať sebahodnotenie žiaka (napr. v ktorých predmetoch a ako by sa chcel zlepšiť, čo môže zlepšiť sám a na čo bude potrebovať pomoc. Neoddeliteľnou súčasťou tohto listu je hodnotenie, ktoré napíše učiteľ žiakovi. Listy môže učiteľ odložiť a po čase žiaci zisťujú, či sa im predsavzatie podarilo splniť.

Sebahodnotenie poskytuje obraz o tom, ako žiak vníma a hodnotí sám seba v porovnaní s ostatnými. Vďaka sebahodnoteniu si vytvára o sebe určitý sebaobraz, do akej miery si je vedomý svojich kvalít, či naopak slabších stránok. Jedná sa o subjektívne posudzovanie toho, aký žiak je, čo dokáže. Sebahodnotenie má sa stať

pre žiakov pomôckou k dosiahnutiu úspechu a k preberaniu zodpovednosti.

Sebahodnotenie žiakov v technickom vzdelávaní

Cieľom sebahodnotenia je osvojenie zručnosti samostatne kriticky posúdiť prípravu, priebeh i výsledok vlastnej činnosti z hľadiska spätného pohľadu na svoje výkony. Najmladší žiaci by mali byť schopní hodnotiť sa na prvých dvoch úrovniach Bloomovej taxonómie, teda na úrovni zapamätania a porozumenia (Skalková, 2007). Znamená to, že by mal rozpoznať čiastkové prvky vlastnej práce, ktoré poukazujú na dosiahnutie stanoveného cieľa, opísať a vysvetliť dôvody svojho tvrdenia, identifikovať silné stránky i limity a naplánovať svoju ďalšiu činnosť tak, aby eliminoval možný neúspech. Nemali by sme zabúdať na to, že cesta k sebahodnoteniu žiaka vedie vždy cez hodnotenie učiteľa. Všetky tieto činnosti musí učiteľ najskôr opakovane absolvovať spoločne so žiakom. Až vtedy, ak sa stane proces sebahodnotenia prirodzenou súčasťou výučby a žiaci budú schopní pristupovať otvorene k vlastným chybám aj úspechom (Částková, 2018).

Aby si žiak kvalitne osvojil sebahodnotiace zručnosti, je potrebné mu zaistiť dobré podmienky ako napr. pozitívna klíma triedy, partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakmi, pocit bezpečia a spolupatričnosti, ale aj dostatok času na sebahodnotiace aktivity a uplatnenie kvalitných sebahodnotiacich nástrojov (Kratochvílová, 2011). Na druhej strane pracovné vyučovanie ako špecifický predmet kladie na žiaka osobitné požiadavky ako: technologická disciplína, presnosť, nutnosť dodržiavať špecifické pracovné zásady (hygienu a bezpečnosť pri práci), hospodárne zaobchádzanie s používanými materiálmi a náradím, s vlastnou energiou a časom a i. Osobitné požiadavky sú na hodnotenie skupinovej práce, ako napr. schopnosť zorganizovať a rozdeliť si prácu (zapojenie všetkých členov a vzájomná spolupráca), schopnosť prijímať iné riešenia, dodržiavať podmienky zadania, pohotovosť pri riešení problému (zhotovovanie výrobku), vecná správnosť, kvalita spoločnej

práce, spôsob prezentácie a sebahodnotenia, schopnosť prijímať kritiku okolia a reagovať na pripomienky a i.

Záver

V technickom vzdelávaní Bajtoš (2005) kritériá rozdelil na primárne a sekundárne. Stotožňujeme sa s jeho kritériami delenia, ale dovolili sme si ich upraviť, aktualizovať. Medzi primárne kritériá zaraďujeme: úroveň plánovania a originalita námetu, výber materiálu a nástrojov, úroveň zvládnutia praktických zručností, ktorá predstavuje technickú stránku produktu, originalita produktu, jeho funkčnosť a úroveň prezentácie. K sekundárnym kritériám radíme hospodárnosť pri práci s materiálom, samostatnú aktivitu, časový interval potrebný k realizácii vlastnej činnosti a estetickú úroveň práce. Kritériá môžu byť vymedzené pre rôzne typy činností, vyučovacie metódy, úlohy aj typy cieľov (znalostné, psychomotorické, postojoyé, sociálne). Kvalitu a naplnenie kritérií je možné kvantifikovať prostredníctvom škál alebo indikátorov, ktorých hodnotu možno vymedziť nielen z pohľadu učiteľa, ale aj samotného žiaka (Částková, 2014). Kritériá pre hodnotenie môžu byť základom diskusie, nevyhnutné pre spojenie vonkajšieho hodnotenia žiaka učiteľom i sebahodnotenia žiaka, ktoré je počiatočnej fáze riadené.

Žiaci posudzujú realitu veľmi subjektívne a väčšinou považujú za dôležité iné znaky ako učiteľ, preto je potrebné najprv konkrétne definovať očakávanú kvalitu žiakovej činnosti. Výkon žiaka (prípravu, priebeh a výsledok) je možné hodnotiť na niekoľkých rôznych kvalitatívne odlišných úrovniach. Ak je výučba založená na jasne stanovených kritériách a indikátoroch hodnotenia, uľahčuje sa tak práca nielen učiteľovi, ale aj samotným žiakom.

*Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy **VEGA č. 1/0443/18** – Analýza sebaregulačných štýlov učenia študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorého zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc., (2018–2020).*

*Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy **VEGA č. 1/0383/19** Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021).*

Bibliografia

1. BAJTOŠ, J. 2005. Psychomotorické zručnosti žiakov v technickej výchove - príspevok k teórii hodnotenia. In. Inovácie v edukácii technických odborných predmetov. FRANKO, A. - FANKO, F. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2005. s. 21-25. ISBN 80-8068-361-1. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: <http://www.fhvp.unipo.sk/ktechv/inedutech2005/prispevky/03.pdf>.
2. BRŮCKNEROVÁ, D. 2007. Deník mé cesty k úspěchu aneb Žákovská knížka trochu jinak. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1725/denik-me-cesty-k-uspechu-aneb-zakovska-knizka-trochu-jinak.html>.
3. ČÁP, J.-MAREŠ, J. 2001. Psychológia pre učiteľov. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-835-6, s. 134-135.
4. ČÁSTKOVÁ, P. 2018. Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5395-8.
5. ČÁSTKOVÁ, P. - STOLINSKÁ, D. 2014. Sebereflexe žáka v technické výchově na primární škole. In. Trendy ve vzdělávání. HAVELKA, M., CHRÁSKA, M., KLEMENT, M., a SERAFÍN, Č. 2014, roč. 2014, I, s. 31-35. ISSN 1805-8949. [online], [cit. 2020-05-15]. Dostupné na: http://www.kteiv.upol.cz/tvv_web/tvv14/tvv_2014_proceedings.pdf.
6. FOLTÝNOVÁ, D. 2009. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
7. HOLT, J. 1995. Jak se děti učí. Praha: Agentura Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.
8. KOLÁŘ, Z a ŠIKULOVÁ, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
9. KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. Učebnica didaktiky technickej výchovy. Bratislava: UK. ISBN Dostupná z: http://utv.ki.ku.sk/67_10.5-Methody-diagnostikovania-v-technickom-vzdelavani.

10. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD.
11. KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika* 2008, roč. LVIII, s. 140-155.
12. KULIČ, V. 1971. Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Praha: SPN.
13. MAREŠ, J. 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
14. Mareš, J. 1998. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-346-7.
15. *Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov*. Milénium. 1998. Dostupné na: www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89.
16. SCHUNK, D. H., ERTMER, P. A. 2005. Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In *Handbook of self-regulation*. 2nd edition. BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEPIDNER, M. (Eds.) Burlington, San Diego, London: Elsevier Academic Press, 2005, p. 631-649. ISBN 0-12-3695-19-2.
17. SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-1821-7.
18. ŠVEC, V. 2005. Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe. Praha: ASPI, ISBN 80-7357-072-6.
19. UNESCO. 1997. Učení je skryté bohatství. „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
20. ZIMMERMAN, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: an overview. In *Theory into practice* 2002, Vol. 41, No. 2, p. 64-70. Spring , 2002, College of education, The Ohio State University.

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

ORCID 0000-0002-0318-4023

Catholic University in Ruzomberok

Faculty of Education

Department of Pre-school and Elementary Education

INTERDISCIPLINÁRNE PRESAHY SCÉNICKÉHO VÝTVARNÍCTVA V TECHNICKEJ EDUKÁCIÍ¹

Abstrakt

Príspevok venuje pozornosť charakteristike a analýze využívania interdisciplinárnych vzťahov scénického a kostýmového výtvarníctva v technickom vzdelávaní. Prezentuje možnosti uplatnenia technických postupov pracovného vyučovania v primárnom stupni vzdelávania, ktoré sú nosnou základňou v scénickom a kostýmovom výtvarníctve. Zameriavame sa na spoznávanie dôležitých aspektov vremeselno-umeleckej práce so zreteľom na medzipredmetové presahy a interdisciplinárne súvislosti uplatniteľné v podmienkach súčasného primárneho vzdelávania. Poukazuje na súvstažnosť výtvarno-technického a dramatického a ich potenciál v modernom pedagogickom priestore.

Kľúčové slová: pracovná výchova • primárne vzdelávanie • scéna • kostým • divadlo • umenie • technika.

¹ Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021).

INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN SCENIC AND COSTUME DESIGN IN TECHNICAL EDUCATION

Abstract

The article points out the characteristics and analysis of the use of interdisciplinary scenic and costume design relationships in technical education. The possibilities of applying technical procedures in teaching at preschool level are presented, which provides an important basis for designing scenery and costumes. The focus was on the identification of important aspects of manual and artistic work, taking into account the interdisciplinary relationships and interdisciplinary context, applied in contemporary preschool education. The article shows the artistic, technical and dramatic coherence, and their potential in contemporary pedagogical space.

Keywords: Work Education • Primary Education • Stage • Costume • Theater • Art • Technology.

INTERDYSCYPLINARNE ZWIĄZKI PROJEKTOWANIA AKCESORIÓW SCENICZNYCH W EDUKACJI TECHNICZNEJ

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na charakterystykę i analizę wykorzystania interdyscyplinarnych związków scenicznego i kostiumowego projektowania w edukacji technicznej. Przedstawiono możliwości zastosowania technicznych procedur nauczania pracy na wczesnoszkolnym poziomie nauczania, które są istotną podstawą w projektowaniu scenografii i kostiumów. Skoncentrowano się na identyfikacji ważnych aspektów pracy ręcznej i artystycznej z uwzględnieniem związków międzyprzedmiotowych w kontekście interdyscyplinarnym, zastosowanych w warunkach współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. W artykule pokazano spójność artystyczno-techniczną i dramatyczną oraz ich potencjał we współczesnej przestrzeni pedagogicznej.

Słowa kluczowe: nauczanie pracy (wychowanie przez pracę) • edukacja wczesnoszkolna • scena • kostium • teatr • sztuka • technika.

Úvod

V modernom technickom vzdelávaní sa často uplatňujú princípy medzipredmetových vzťahov ainterdisciplinárnych súvislostí, ktoré zvyšujú efektivitu, záujem a samotnú atraktivnosť predmetu. Ideálnym príkladom aplikácie je práve transfer dôležitých prvkov zviacerých umeleckých aestetických oblastí. Scénické výtvarníctvo, ma vsvojom obsahu zastúpené viaceré umelecké zložky, ktoré svojimi presahmi vytvárajú jeden kompaktný apôsobivý celok. Ide najmä osúhru viacerých výtvarných činností ako je navrhovanie a konštruovanie, kreslenie amaľovanie ako aj časté vytváranie ztextilu či papiera. Všetky aktivity stým spojené majú svoje zázemie práve vpredmetoch, výtvarná výchova apracovné vyučovanie vprimárnom stupni vzdelávania. Vhodnou a efektívnou spoluprácou si tieto predmety výrazne napomáhajú arozvíjajú tak u žiakov manuálnu zručnosť alogické myslenie spolu spodporou rozvoja fantázie akreativity. Prieniky jednotlivých druhov výtvarného umenia tak prinášajú do pedagogickej reality výchovno-vzdelávacieho procesu vprimárnom stupni, radosť anadšenie všetkých zainteresovaných.

Maskovanie v technickej edukácii

Maskovanie amasky patria medzi dôležitý kultúrno-antropologický, historický aumenovedný fenomén apodstatnú súčasť scénického výtvarníctva. Rozmer interdisciplinárnych presahov vjeho základoch je značný od receptívnej cez aktívnu činnosť v celom výchovnovzdelávacom procese v primárnom vzdelávaní. Receptívna oblasť je vhodne zastúpená v správnej prezentácii či už v podmienkach základnej školy (prezentácia prostredníctvom obrazového materiálu, rekvizít, vizuálnych podnetov či prostredníctvom súčasných technológií), alebo vexternom prostredí kultúrnych inštitúcií (galérie, múzea, divadlá). Aktívnu zložku zastupuje samotná činnosť prípravy, technickej realizácie, výtvarného riešenia či tvorivého uplatnenia vkreatívnom procese (Zentko, 2020). Masky samotné spolu sviacerými zložkami maskovania, ako sú tvorba scénického

– divadelného kostýmu, výroba jednoduchých parochní či drobných odevných doplnkov arekvizít prispievajú k rozvoju tvorivého myslenia a kreativity (Duchoňová, 2014). Zapojením pracovného vyučovania do tohto procesu vzniká tvorivá spolupráca výtvarných a technických zložiek. Žiak sa prostredníctvom pracovných postupov zoznamuje s technikami, ktoré dokáže vhodne uplatniť pri realizácii výtvarným návrhom svojich predstáv. Celý systém maskovania patrí medzi dôležitých reprezentantov scénického výtvarníctva, kde sa uplatňuje v plnej miere súvťažnosť technického a výtvarného. Žiaci pri výrobe masiek prechádzajú viacerými technicko-výtvarnými postupmi od samotného návrhu, či technického výkresu až po samotnú výtvarnú a technickú realizáciu.

Maska ako nosný prvok maskovania

Masku, ktorá nám predstavuje kultúrno-spoločenský fenomén, ktorý je zástupným prostriedkom vnútornej, alebo vonkajšej transformácie, môžeme rozdeliť do štyroch základných skupín, toto členenie sa dá uplatniť aj pri rozdelení samotného maskovania (Ebelová, 2012, Zentko, 2020):

1. *masky materiálové* (tzv. škraboška, polomaska, maska celotvarová, celohlavová (prilbovitá), nástavcová, štítová, celotelový objekt,
 2. *masky líčené* (tvarová atelová maľba, divadelné a filmové maskovanie, body painting), maskovanie prostredníctvom líčenia môže značne zvýrazniť estetizáciu výsledného obrazu resp. podoby (Banyár, 2019),
 3. *masky mimické* (psychologické, zámerné a účelové výrazy tváre, masky spoločenských a psychologických kontextoch), do tejto skupiny môžeme zaradiť aj rôzne zjednodušené vyjadrenie emócií,
 4. *masky symbolické* (symbolický atribút postavy, rola, profesia, situácia, zastúpené, vyjadrenie prostredníctvom parochne, predmetu-varecha, okuliare, klaunský nos apod.).
- Tvorba parochní je odľúbenou výtvarno-technickou činnosťou.

ťou. Pre výrobu samotnú je dôležité poznať postupy spájania či už prostredníctvom zošívania, lepenia, alebo viazania. Deti sa zoznamujú vhodným technickým resp. výtvarným materiálom apostupne za pomoci učiteľa navrhujú technologické postupy výroby. Ako vhodný materiál sa ponúka dostupný plast, papier, textil či materiály lineárneho charakteru, vlna, povrazy, nite (vlasy vodníka, zlatovlásky, alebo vily, či starenky apod.). Obľúbenou doplnkovou činnosťou je aj samotná práca na účese.

Pri téme masiek, môžeme pracovať smaskami určenými pre danú dramatizáciu resp. aktivitu ako aj po maskách karnevalových, ale tiež po tých ktoré sú súčasťou nášho kultúrneho dedičstva. Prostredníctvom nich deti získavajú vzťah k svojej kultúre, histórii či kultúrnemu dedičstvu (Gašparová, 2018). Ideálnym príkladom je vhodné uplatnenie prostredníctvom regionálnej výchovy (Vargová, Uhrinová, 2017).

Kostým ako súčasť maskovania

Systém maskovania so zreteľom na kostým amasku patrí k najdôležitejším vizuálnym faktorom divadelnej premeny, osobitným významom pri postavách, kde identifikácia nositeľa nie je žiaduca, alebo musí byť zastretá, ak hra nemá stratiť svoj výraz a zmysel. Dotvára charakter jednotlivca resp. bábkych či rekvizity (Gasper-Ludiková, 2006).

Súčasťou kostýmu môžu byť:

- aj samotné masky a rôzne spôsoby maskovania a tiež parochne, odevné doplnky a rekvizity. Kostým má v dramatiizácii viacero funkcií, medzi nosné považujeme (Blech, 1990, Zentko, Chanasová, 2011, Zentko, 2020),
- *kryciu* (zakrýva hercov osobný vzhľad a mení ho na inú bytosť, resp. vec – napr. strom resp. stromy v lese, kvety na lúke apod.),
- *zobrazovaciú* (predmetne znázorňuje postavu hranú hercom),

- *charakterizačnú* (bližšie určuje dramatickú postavu zo stránky, sociálnej, morálnej a psychologickej),
- *výtvarnú* (zvyšuje efekt vizuálneho pôsobenia aesthetickej výpovede).

Medzi obľúbené činnosti vpracovnom vyučovaní, alebo vo výtvarnej výchove patrí tvorba papierového odevu. Jeho výroba môže byť súčasťou pripravovanej dramatizácie, alebo prezentáciou solitérných modelov vrámci detskej módnjej prehliadky. Pri samotnej realizácii dohliadame na spoznávanie a analýzu použitých materiálov, možnosti spájania materiálov avýtvarnú expresivitu avýraz.

Scéna a scénický systém v technickej edukácii

Súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v primárnom stupni vzdelávania je často krát aj realizácia rôznych krátkych dramatizácií, či dlhších scénických pásiem či inscenácií. Práve vtýchto aktivitách je nevyhnutná aj scénografická výprava do ktorej prípravy je vhodné prizvať samotných žiakov. Na hodinách výtvarnej výchovy apracovného vyučovania sa ponúka významný priestor pre jej samotný návrh anáslednú realizáciu. Scéna nám predstavuje priestor, v ktorom herci resp. v našom prípade žiaci alebo bábk predvádzajú dramatický dej. V kontexte vizuálno-technickej tvorby nám predstavuje umelecky stvárnený priestor (Blech akol., 1990). Celý scénický systém môžeme označiť ako znakovitý systém, ktorý nám združuje súbor znakov patriacich tomu istému materiálu, vytvárajúcich semiologický systém. „*Scéna je súbor priestorových znakov, ktoré lokalizujú, atým zjednocujú priebeh deja.*” (Slivka, 2002). Patrí tu osvetlenie, pohyb, choreografia, scénografia, apod. (Pavis, 2004). Je nevyhnutnou súčasťou aj detského divadla adetských dramatizácií. Deti sa pri výrobe výtvarných dekorácií oboznamujú sjednotlivými technickými atechnologickými postupmi srôznymi druhmi materiálov a takto môžu objavovať výtvarnú expresiu toho ktorého materiálu. Je vhodné ak jednotlivé technické postupy sú dopĺňane oplošné či priestorové výtvarne techniky (Zentko, Chanasová, 2011).

Scéna sa vsúčasných podmienkach školskej edukácie realizuje prevažne ako nemenná zmaľovaných kulís (Mazalán, 2017), ktoré tvoria akési pozadie pre dejovú líniu. Vrámcami dostupných materiálov avhodných technických postupov však môžeme scénografiu oživiť omnožstvom pohyblivých objektov.

Scénické výtvarníctvo a výtvarná expresivita

Vo výtvarnej expresivite sa najčastejšie tvorivé scénické výtvarníctvo využíva práve vmoderných umeleckých prístupoch, tendenciách aformách. Ideálne zázemie tejto aplikácie nachádzame vnávrhoch kostýmov, vovytváraní kulís vakčnom umení, vperformancii (ide ointermediálnu techniku akčného umenia, ktorá je realizovaná pred publikom a obsahuje prvky tanca, poézie, divadla, ale aj nových médií, napr. videa), happeningu (ide ojednu zraných foriem akčného umenia, ktorá ma charakter organizovanej kolektívnej udalosti odohrávajúcej sa na hranici výtvarného umenia, divadla ahudby) či body-arte, ktoré vo všeobecnosti nazývane tiež telové umenie (Jančár, In: Geržová, 1999), (Zentko, 2020). Ide oformu akčného umenia, kde výsledne dielo je vytvorené prostredníctvom vlastného tela, gesta alebo samotného konania. Ľudské telo sa vtomto prípade používa ako bezprostredné výtvarné médium (Šupšaková, 1999). Termín body-art, zahŕňa veľmi rozdielne umelecké stratégie, ktoré sú založené na ľudskom tele, ako hlavnom nositeľovi sociálnych a existenciálnych obsahov (Jablonská, In: Geržová, 1999).

Výtvarná výchova ako samostatný vyučovací predmet v primárnom vzdelávaní vychádza zo spontánneho detského vizuálneho prejavu. Žiaci prostredníctvom rôznych výtvarných činností, hravou formou spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, kombinácie techník a plastiky). Formou výtvarných činností (kreslenia, maľovania, priestorového a objektového vytvárania) sa stretávajú so svetom navrhovania dizajnu, architektúry, fotografie, videa a filmu. Práve svet navrhovania, dizajnu aarchitektúry spolu sdivadlom afilmom vytvára nosnú zák-

ladňu pre spoznávanie scénického výtvarníctva. Výtvarnú výchovu môžeme rozdeliť na receptívnu a aktívnu. Vo výtvarnej výchove sa od žiakov očakáva najmä uplatnenie ich predstavivosti a fantázie; nie napĺňanie dopredu očakávaných výsledkov. Tento vyučovací predmet je založený na tvorivosti žiaka atiež na rozvíjaní jeho vlastných nápadov a koncepcií. Rovnako ako pri pracovnom vyučovaní je dôležitá technická zručnosť a ovládanie jednotlivých nástrojov a zvládanie techník. Žiak dokáže navrhnúť, výtvarne spracovať a následne aj technicky zrealizovať svoju ideu. Výtvarná výchova v svojom obsahu zahŕňa aj rôzne prvky, ktoré ju prepájajú s inými vyučovacími predmetmi, napr. s pracovným vyučovaním s hudobnou výchovou, prírodovedou a vlastivedou s IKT, s matematikou a geometriou. Ponúka sa tam zaujímavý spôsob uplatňovania medzipredmetových vzťahov (ŠVP, 2016).

Scénické výtvarníctvo a práca s materiálom

Azda najideálnejšiu spoluprácu výtvarnej a dramatickej tvorivosti nachádzame v pracovnom vyučovaní. Ide o vyučovací predmet na primárnom stupni vzdelávania, ktorý je zameraný na široké spektrum pracovných činností a aktivít založených na tvorivej tímovej spolupráci a spoznávaní rôznych výtvarných a technických materiálov. Súčasným technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností, ktoré sú prítomné v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Predmet je zameraný na rozvoj praktických pracovných zručností a logického myslenia a dopĺňa tak celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti (ŠVP, 2016). Žiaci sa zoznamujú s technikou konštruovania, analyzujú materiály a spoznávajú ľudové remesla (Huľová, 2018). Ďalšou dôležitou súčasťou je transfer vedomostí do novej situácie a ich využitie v bežnom živote (Kožuchová, 2014) či v tvorivých zamestnaniach (Kováčová, 2015). Žiak tvorivým spôsobom spoznáva materiál, experimentuje s materiálom a následne dokáže zrealizovať svoj výrobok, ktorý má charakter technický, alebo umelecký.

Záver

Implementácia viacerých druhov umenia spolu s tvorivou prácou spojenou využívaním umeleckej expresivity pri poznávaní výtvarno-technických prienikov je v modernom pedagogickom priestore pomerne pestrá. Ide o činnosť, ktorou dominujú postavenie predstavujú zážitkové aktivity v rámci rôznych vyučovacích koncepcií a organizačných foriem vyučovania. Pri tvorivej práci môžeme výrazne podporovať rozvoj medzipredmetových vzťahov, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou a efektívnym sprievodom výchovno-vzdelávacieho procesu v primárnom vzdelávaní. Pre uplatňovanie tém spojených so scénickým akostýmovým výtvarníctvom je vhodné využívať viaceré zložky rôznych umení, ktoré edukačný proces na základnej škole zatriebnia a pestujú. Je v kompetenciách každého pedagóga, ktoré techniky, postupy či metódy uplatní, aby záujem o predmet pracovné vyučovanie znásobil. Našou snahou je podporiť spoluprácu remeselnú-umeleckých či technicko-výtvarných aktivít, ktoré srovnávaním účinkom podporia technickú zručnosť, výtvarnú tvorivosť, estetické cítenie a potrebné logické myslenie.

Použitá literatúra

1. BANYÁR, M. 2019. *Semiotika reklamy, Učebné texty určené pre študentov odboru 3.2.3 Masmediálne štúdiá*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4821-8.
2. BLECH, R. a kol. 1990. *ENCYKLOPÉDIA DRAMATICKÝCH UMENÍ SLOVENSKA M-Ž*. Bratislava: SAV, 1990. ISBN 80-224-0001-7.
3. DUCHOŇOVÁ, Z. 2014. *Využitie drámy vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-565-0011-8.
4. EBELOVÁ, K. 2012. *Maska v proměnách času a kultúr*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-2470-6.
5. GASPER-LUDIKOVÁ, H.: *Výtvarne riešenia v bábkovom divadle*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8052-297-0.
6. GAŠPAROVÁ, M. 2018. Regionálne prvky obsahu primárneho vzdelávania. In: *Zagadnienia społeczne*. NR 1(9), 2018. ISSN 2353-7426.
7. HUĽOVÁ, Z. 2018. Zavádzanie pracovnej výchovy do vzdelávania

- detí predškolského veku v čase. In: *Zagadnienia Społeczne*. NR 2(10), 2018. ISSN 2353-7426.
8. CHANASOVÁ, Z. – ZENTKO, J. 2017. Bábková tvorba ascénický systém v dramatickej výchove pre deti. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE, UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK 2017*, č. 2. Ružomberok: VERBUM, ISSN 1336-2232.
 9. JABLONSKÁ, B. 1999. Body art. In. GERŽOVÁ, J. akol.: *Slovník svetového aslovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
 10. JANČÁR, I. 1999. Happening. In. GERŽOVÁ, J. akol.: *Slovník svetového aslovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
 11. JANČÁR, I. 1999. Performancia. In. GERŽOVÁ, J. akol.: *Slovník svetového aslovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
 12. KOVÁČOVÁ, B. 2015. Zamestnania v rannej ergoterapii. In: LIŠTIAKOVÁ, I. – KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *EXPRESÍVNE TERAPIE VO VEDÁCH OČLOVEKU 2015*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. ISBN 978-80-223-3914-8.
 13. KOŽUCHOVÁ, M. 2014. Retrospektívy aperspektívy koncepcii technického vzdelávania. In: *Trendy ve vzdělávání, 2014* (roč. 7), číslo 1, Olomouc. ISSN 1805-8949.
 14. MAZALÁN, P. 2017. Architektúra ako scénografia. Vplyvy architektonickej symboliky a formy na scénografické koncepty. In: *ALFA 3–4 – Architektonické listy Fakulty architektúry/* 2017, ISSN 1335-2679.
 15. PAVIS, P.: *Divadelný slovník*. Bratislava: Divadelný ústav. 2004. ISBN 8088987245.
 16. SLIVKA, M.: *Slovenské ľudové divadlo*. Bratislava : Divadelný ústav, 2002. ISBN 978808898739.
 17. ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1999. Projekty aalternatívne formy vo výtvarnej výchove. Bratislava: Gradient, 1999, ISBN 80-967231-4-6.
 18. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2016.
 19. VARGOVÁ, M. – UHRINOVÁ, M. 2017. *Vybrané kultúrne aspekty v predprimárnej edukácii*. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE, UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK 2017*, č. 2. Ružomberok: VERBUM, ISSN 1336-2232.
 20. ZENTKO, J., CHANASOVÁ, Z. 2011. *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2011. ISBN 978-80-8084-809-5.

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.

ORCID 0000-0001-9032-0478

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovenská republika

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

VYBRANÉ ASPEKTY UČENIA SA PROSTREDNÍCTVOM SKÚSENOSTÍ – INTERDISCIPLINÁRNY PRÍSTUP¹

Resumé

Dynamika projektového a zážitkového učenia vnáša do tradičnej školy aktivitu a osobnú zainteresovanosť žiakov v oveľa väčšej miere ako statické modely tradičnej edukácie. Edukačný obsah projektov je súčasťou dennej reality žiakov, prostredia, v ktorom žijú. Preto ich vlastná angažovanosť a vzájomné spolupráca pri riešení jeho problémov im poskytujú priamu odpoveď na význam a zmysluplnosť toho, čo sa učia. Príspevok prezentuje príklad komplementácie technického a spoločenskovedného vzdelávania na primárnom stupni základnej školy, cez edukačný projekt v okolí Banskej Bystrice využitím zážitkového učenia.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie • technické vzdelávanie • poznávanie bydliska • regionálna výchova • technické pamiatky • zážitkové učenie • edukačný projekt • integrácia obsahov • rozvíjanie technického myslenia a zručností.

¹ Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č.1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019-2021).

SELECTED ASPECTS OF LEARNING THROUGH EXPERIENCE – INTERDISCIPLINARY APPROACH

Abstract

The dynamics of project-based and experiential learning brings activity and personal involvement of students to a traditional school to a much greater extent than static models of traditional education. The educational content of such projects is part of the daily reality of students and the environment in which they live. Therefore, their own involvement and mutual cooperation in solving their problems provide them with a direct response to the meaning and justness of what they learn. The article presents an example of complementing technical and social education at the first level of primary school, through an educational project conducted in the vicinity of Banská Bystrica, based on learning through experience.

Keywords: Primary Education • Technical Education • Cognition of Residence • Regional Education • Technical Monuments • Experiential Learning • Educational Project • Content Integration • Development of Technical Thinking and Skills.

WYBRANE ASPEKTY UCZENIA SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZANIE – PODEJŚCIE INTERDYSCYPLINARNE

Streszczenie

Dynamika uczenia się opartego na projektach i doświadczaniu wnosi do tradycyjnej szkoły aktywność i osobiste zaangażowanie uczniów w znacznie większym stopniu niż statyczne modele tradycyjnej edukacji. Treści edukacyjne takich projektów są częścią codziennej rzeczywistości uczniów i środowiska, w którym żyją. Dlatego zaangażowanie i wzajemna współpraca w rozwiązywaniu problemów środowiska zapewniają uczniom bezpośrednią odpowiedź na pytania o znaczenie i sensowność tego, czego się uczą. W artykule przedstawiono przykład uzupełnienia edukacji technicznej i społecznej na pierwszym poziomie szkoły podstawowej, poprzez projekt edukacyjny w okolicach Bańskiej Bystrzycy, z wykorzystaniem uczenia się przez doświadczanie.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna (kl. I–IV) • edukacja techniczna • poznanie miejsca zamieszkania • edukacja regionalna • za-

bytki techniki • uczenie się przez doświadczenie • projekt edukacyjny • integracja treści • rozwijanie myślenia i umiejętności technicznych.

Úvod

Tradičná versus moderná škola sú dnes veľmi častou témou diskusií aj štúdií v odborných kruhoch, ale aj medzi laickou verejnosťou, ktorá vlastnou skúsenosťou so školou a jej vzdelávaním prešla. Hľadanie optimálnej línie medzi obidvomi konceptmi je náročné a nejednoznačné. Čo je však overené, je fakt, že najtrvácnejšie výsledky edukácie nadobúdame vtedy, ak vieme, prečo sa danú tému, „učivo“ učíme, že to určite v aktuálnom čase použijeme, a preto potrebujeme, ak nás proces učenia zaujal, cítime sa pri učení pohodlne a neohrozene a celý proces vnímame ako druh zábavy. Takto ponímané učenie cez konkrétnu činnosť, riešenie skutočných, aj keď modelových problémov, ktoré sa okolo nás vyskytujú a s ktorými sa denne stretávame, ich vyhľadávaním, vlastným objavovaním, skúmaním a bádaním popisuje pragmatizmus. Princípy pedagogického pragmatizmu, vychádzajúce z filozofie pragmatizmu, a ktoré reprezentuje Ch. Peirce, John Dewey, Ferdinand C. S. Schiller, W.H. Kilpatrick a iní (Višňovský, 2009) sú založené na tvrdení, že za predmet poznania môžeme považovať len to, čo má praktický význam a zrejmý úžitok pre konkrétneho jedinca. Zmysluplnosť je veľmi dôležitým princípom neformálneho poznávania a ideálom, ku ktorému má deti viesť aj školské vzdelávanie.

Modernizácia tradičnej edukácie na princípoch pedagogického pragmatizmu navrátila do pedagogickej teórie a praxe aj staronové stratégie – zážitkové učenie a projektové učenie (Huľová, 2017), ktoré stavia na zážitkoch a osobnej skúsenosti žiakov v procese poznávania. Na metódach zážitkového učenia je postavený aj princíp regionálnej výchovy – rozvoj osobnosti prostredníctvom edukatívnej intervencie javov najbližšieho prostredia, v ktorom žiak žije a s ktorými sa reálne stretáva. Je to komplex javov, ktoré konkrétny región charakterizujú – lokalizácia miestnej krajiny v širšej krajine, regionálna geografia, prírodné prostredie regiónu – živá a neživá

príroda, regionálna história, prírodné a kultúrne dedičstvo regiónu a ich ochrana, významné osobnosti a ich dielo, tradičná hmotná aj duchovná ľudová kultúra regiónu, obyvateľstvo – jeho národnostné, konfesijné zloženie, osídľovanie, migrácia, multikultúrnosť regiónu, súčasný život regiónu – kultúra, školstvo, komunitné a občianske aktivity, inštitúcie, pracovné príležitosti, umelecké telesá, šport, cestovný ruch, atď. Integratívna funkcia regionálnej výchovy podporuje medzipredmetový a interdisciplinárny prístup vo vyučovaní, kde dáva pri rozvoji kompetencií žiakov priestor v spájaní cieľov a tém rôznych vyučovacích predmetov.

Jednými z mnohých obsahových a cieľových integrít sú témy vo vyučovacom predmete vlastiveda. Vlastiveda sa na Slovensku vyučuje v 3. a 4. ročníku primárneho vzdelávania základnej školy. Má významné miesto v utváraní predstáv žiakov o priestore a čase, bezprostrednom mieste ich života a elementárnych historických dejoch a plynutí času. Svojím zameraním má za cieľ podnecovať, a motivovať žiakov aj prostredníctvom zážitkového učenia (ŠVP, 2015). Pri poznávaní najbližšieho prostredia plní ciele aj regionálnej výchovy.

Technické pamiatky v edukácii

Pri poznávaní svojho mesta vo vlastivede v 3. ročníku základnej školy poznávajú aj kultúrno-historické pamiatky mesta. Učitelia v Banskej Bystrici a okolí majú na výber veľké množstvo regionálnych prvkov, ktoré svojim žiakom sprostredkujú a vzhľadom na obmedzené časové možnosti školskej edukácie hrá veľmi dôležitú úlohu využívanie motivačnej funkcie regionálnej výchovy. Táto pri vhodnom vedení učiteľom môže podporiť záujem aj o vlastné a individuálne poznávanie zaujímavých miest a ich histórie a to nielen vo svojom meste. História mesta Banská Bystrica je veľmi bohatá, jej banícka minulosť spojená s ťažbou a vývozom medi zabezpečilo už v stredoveku mestu slávu a prosperitu. Ďalšou devízou mesta je jeho blízkosť a spojitosť s prírodou. Leží na rozhraní štyroch pohorí – Nízke Tatry, Veľká Fatra, Kremnické vrchy a Slovenské Rudoho-

rie, ktoré otvárajú jej ráz mesta a jeho okolia a ovplyvňovali aj život a živobytie obyvateľov v minulosti. Do súčasnosti sa zachovalo veľké množstvo kultúrno-historických pamiatok nielen priamo v meste Banská Bystrica. Baníctvo, lesy a vodné toky okolia mesta dokumentuje aj veľké množstvo technických pamiatok, ktoré sa zachovali a ktoré umožňujú prostredníctvom priameho pozorovania aktívnu žiacku zainteresovanosť na zadanom probléme. Môže byť súčasťou priameho žiackeho bádania – vlastného zážitku – cez ktorý ich môžu nielen poznávať, ale aj hľadať princíp ich fungovania, pochopiť ho, zostaviť vlastný model, zostaviť geometrický plán – technický výkres zariadenia, výpočty, ich overenia a mnohé iné.

Najznámejšie technické pamiatky mesta Banská Bystrica a okolia:

- Špania Dolina – banícka obec, dnes rezervácia ľudovej architektúry, v ktorej sú zachované mnohé banícke domy, klopačka, špaňodolinský banský vodovod zo 16. storočia, ktorý patrí medzi najvýznamnejšie technické diela svojej doby. Jeho trasa bola dlhá približne 36 km a privádzala vodu, potrebnú na pohon ťažných strojov, z Nizkých Tatier až k banským šachtám v Španej Doline. Špaňodolinská meď sa vyvážala od 15. do 17. storočia na trhy do celého sveta. Ťažbu striebra a medi pripomínajú dodnes bane a štôlne,
- Medený Hámor – dnes miestna časť mesta, v ktorej v minulosti takmer päťsto rokov fungoval hámor, ktorý spracovával vyťažенú rudu,
- Banská Bystrica – priamo v centre mesta na Námestí Štefana Moyzesa môžeme vidieť prototyp reťazovej strechy – svetový unikát jedinej takejto konštrukcie na svete (Rideg, J.) Jej autor Bedřich Schnirch ju postavil v roku 1826 z kujaného železa konštrukčne na princípe závesných reťazových mostov (Králková, E., 2006),
- Dolný Harmanec v doline Rakytovo – sa nachádza drevený vodný žľab, ktorý sa používal na splavovanie dreva. Vybudovaný bol v 19. storočí a jeho celková dĺžka je približne 2,5 km, ktorý je dodnes funkčný. Pri jeho výrobe bolo použité smrekové drevo bez iných materiálov (Apfel, 2009),

- Motyčky – Staré Hory – vodné dielo z roku 1923 pozostávajúce z nádrže v časti Motyčky, z privádzača vody v Dolnom Jelenci a vodnej elektrárne v Starých Horách,
- Hronsek – drevený evanjelický artikulárny kostol, kultúrno-historická pamiatka zaradená na zozname kultúrnych a prírodných pamiatok UNESCO. Je postavený výlučne z dreva, bez použitia kovových alebo iných materiálov.

Na príklade uvedených, ale aj ďalších technických pamiatok mesta a jeho okolia môže učiteľ plniť edukačné ciele aj primárneho vzdelávania v rôznych vyučovacích predmetoch – prírodovede, vlastivede, pracovnom vyučovaní, matematike, slovenskom jazyku, ale aj výtvarnej či telesnej výchove. Záleží len na dobrej orientácii učiteľa vo svojom prostredí, dobrých znalostiach a najmä použiteľných zdrojoch a jeho záujme a motivácii vytvárať pre žiakov zaujímavé a motivujúce, hravé výučbové prostredie.

Vplyv integrovaného projektu na technické a spoločenskovedné vzdelávanie

Edukačný projekt „Drevený vodný žľab Dolný Harmanec v doline Rakytovo“ poskytuje žiakom komplexnú skúsenosť s miestnou technickou pamiatkou. Bol realizovaný so žiakmi 4. ročníka základnej školy v Banskej Bystrici. Z pohľadu edukácie integruje témy z predmetov: vlastiveda, pracovné vyučovanie, prírodoveda, matematika, slovenský jazyk, výtvarná výchova, telesná výchova. Prierezové témy: regionálna výchova a ľudová kultúra, environmentálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia. Jeho riešenie ovplyvňuje nadšenie a motiváciu žiakov plniť školské úlohy, ktoré sú transformované ako reálne ciele skutočných reálnych problémov z najbližšieho okolia bydliska žiakov.

Ciele projektu sú integrované z uvedených vyučovacích predmetov. Z kognitívnych cieľov pre žiakov vyberáme: pochopiť funkciu a význam jednoduchých strojov – naklonenej roviny a páky. Pochopiť pojmy uhol a povrch naklonenej roviny, určiť vhodný terén pre jej použitie. Vedieť určiť niekoľko praktických príkladov

využitia páky a naklonenej roviny v bežnom živote. Vedieť popísať silomer a jeho použitie, merať silu silomerom, vypočítať a graficky znázorniť rôzne veľkú silu vzhľadom k sklonu naklonenej roviny. Overiť si výpočty v reálnom priestore vodného žľabu v Dolnom Harmanci, atď. Veľmi dôležité sú afektívne ciele, ktoré sa zameriavajú na schopnosť kooperácie žiakov, koordinácie požadovaných algoritmov postupov činnosti, vytváranie vnútornej motivácie k poznávaniu nových neznámych miest, vytváranie pozitívneho vzťahu k svojmu bydlisku, formovanie hrdosti na schopnosti a zručnosti predkov, atď. Psychomotorické ciele sú zamerané na rozvíjanie praktických zručností používať páku a manipulovať s ňou, ukladať drevo do žľabu, presúvať ho, vytvoriť elementárny technický výkres, používať silomer a ďalšie. Z cieľov vyplývajú viaceré úlohy, ktoré žiaci v projekte riešia – v yhľadávajú informácie z rôznych zdrojov, návrhy postupov pri vyhľadávaní a určovaní jednoduchých strojov v bežnom živote, osvojujú si postupy pri meraní silomerom, riešia problémové situácie, merajú rýchlosti prepravy dreva vo vodnom žľabe – porovnávajú s rýchlosťou prepravy dreva s použitím ľudskej sily, porovnávajú veľkosti sily odmeranej silomerom vzhľadom na uhol naklonenej roviny, zostavujú grafy, v ktorých ilustrujú namerané údaje. Dôležité úlohy sú aj tie, ktoré sú zamerané na vlastné návrhy žiakov – napríklad optimálneho miesta na využitie naklonenej roviny vo svojom okolí, návrhy na využitie páky a mnohé ďalšie. Žiaci zisťujú polohu technickej pamiatky od Banskej Bystrice, merajú vzdialenosť na mape, vzdušnou čiarou aj po ceste, zisťujú v ktorom pohorí sa nachádza, určujú svetové strany, zaznamenávajú svoje zistenia do zápisníkov, poznávajú druhy stromov v okolí žľabu, pozorujú a určujú stopy zvierat a veľa ďalších úloh, ktoré môžu byť v projekte určené cieľmi.

Realizácia projektu bola súčasťou výskumu, ktorý mal za cieľ overiť vplyv zážitkového učenia na zvyšovanie poznatkov a praktických, použiteľných vedomostí žiakov v prírodovednom, technickom a spoločenskovednom vzdelávaní (Blažíčková, 2012). Metódou použitou k zberu dát bol kváziexperiment a komparácia výsledkov pretestu a posttestu experimentálnej a kontrolnej skupiny žiakov po edukačnej intervencii projektu zážitkového učenia. V didactic-

kom teste, ktorý bol použitý, boli úlohy teoretického aj praktického charakteru. Získané dáta boli spracované deskriptívnou aj inferenčnou štatistikou. V preteste obidve skupiny žiakov preukázali takmer rovnaký počet bodov, po kvantitatívno-kvalitatívnej analýze získaných dát, realizovaných deskriptívnou aj matematickou štatistikou sa potvrdilo, že experimentálna trieda dosiahla celkovo lepšie výsledky z posttestu ako kontrolná, pretože sa zistil štatisticky významný rozdiel v jeho celkových dosiahnutých hodnotách $p < 0,001$.

Vysoko významný štatistický rozdiel sa potvrdil v dvoch praktických úlohách didaktického testu na hladine významnosti $p < 0,001$, teda experimentálna trieda v nich dosiahla lepšie výsledky ako kontrolná. Aj v ďalších praktických úlohách sa potvrdili štatisticky významné rozdiely: $p < 0,01$ a $p < 0,05$, čo znamená, že experimentálna trieda v nich dosiahla väčší počet bodov ako kontrolná. Vo výsledkoch teoreticky zameraných úloh dosiahla experimentálna trieda lepšie výsledky v dvoch úlohách na hladine významnosti $p < 0,001$. Výsledky preukazujú, že napriek lepším výsledkom v postteste v experimentálnej triede len v menšom počte úloh (5 úloh), praktické úlohy zvládli s pochopením a s výsledkami potvrdzujúcimi hypotézu o významnom zlepšení schopností žiakov riešiť problémy z bežného života v porovnaní s kontrolnou triedou. Hypotéza predpokladajúca významné zlepšenie aj v teoretickej oblasti u žiakov v experimentálnej triede sa potvrdila čiastočne. Štatisticky významný rozdiel v prospech experimentálnej triedy sa objavil v menej ako 50% úloh, vo všetkých však dosiahli žiaci experimentálnej triedy lepší priemer ako žiaci kontrolnej triedy. Tretia hypotéza predpokladala zlepšenie vzťahu žiakov experimentálnej triedy k prírode oproti kontrolnej skupine. Táto bola overovaná kvalitatívnou analýzou narácií. V nich boli využité metódy logického uvažovania – myšlienkové operácie – analýza, syntéza, dedukcia, indukcia, komparácia. Žiaci rozprávali a odpovedali na otázky, ako im technika a technické vynálezy uľahčujú život a to aj pred realizáciou projektu aj po ňom. Žiaci experimentálnej triedy mohli zakomponovať do svojich príbehov vlastné zážitky, poznatky, ktoré získali pri priamej skúsenosti s danou témou na príklade vodného

žľabu v Dolnom Harmanci. Vychádzali zo svojich vlastných pocitov a toho, čo sa ich naozaj „dotklo”. Z príbehov žiakov po týchto skúsenostiach bolo možné konštatovať, že sa ich vzťah a postoje k prírode oproti kontrolnej skupine zlepšili.

Záver

Záujem žiakov o poznávanie je veľký. Majú očakávania, ktoré erudovaný učiteľ dokáže naplniť vtedy, ak opustí tradičný prístup vyučovaciemu procesu, ktorý určoval dynamiku pre učiteľa a žiakov situoval do roly statického subjektu. Aktuálne spoločenské trendy vyžadujú aktívny prístup človeka k životu, schopnosť flexibility, tvorivosti, angažovanosti a otvorenosti. Tieto kompetencie si musia osvojiť v škole, ktorej úlohou je pripraviť ich do života nielen poznatkovo ale najmä osobnostne kvalitne vybavených. Zapojenie žiakov do riešenia problémov, ktoré sú skutočné a ktoré sami identifikujú vo svojom okolí je jednou z ciest, ako pre vzdelávanie nadchnúť všetky deti, aj tie, ktoré vyrastajú v málo podnetnom a nepodporujúcom prostredí. Radosť z učenia a poznávania je jedným z dôležitých vkladov do ich budúcnosti. Je to náročná úloha pre učiteľa aj školské vzdelávanie, ale základné východisko k efektívnemu vzdelávaniu pre skutočný život. Je to výzva aj pre prípravu budúcich učiteľov a učiteľky, ktorú je dôležité pre kvalitné a zmysluplné vzdelanie detí prijať.

Literatúra

1. APFEL, E. a kol., 2006. *Lesy mesta Banská Bystrica*. Banská Bystrica: Mestské lesy, 2009. ISBN 978-80-970278-0-3.
2. BLAŽÍČKOVÁ, I., 2012. *Prírodovedné a technické poznávanie v primárnom vzdelávaní v okrese Banská Bystrica prostredníctvom zážitkového učenia*. Banská Bystrica, PdF UMB. Diplomová práca. Ne publikované.
3. HUĽOVÁ, Z., 2017. *Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy*. Banská

- Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-557-1275-8.
4. KRÁĽOVÁ, E., 2006. Svetovo unikátna strecha jubiluje. In *Bystričský permon*. Roč. IV., č.3. Banská Bystrica: OZ Permon. ISSN 25859420.
 5. RIDEĽ, J., <https://www.cechstrecharov.sk/sub/cechstrecharov.sk/images/Rideg-clanok.pdf> (cit. 17.5.2020).
 6. SINGULE, F., 1966. *Pedagogické směry 20. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN, 14-1010-66.
 7. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie., 2015. Bratislava: ŠPÚ, 2015.
 8. VIŠŇOVSKÝ, Emil. Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme. Bratislava: Veda, 2009, 286 s., ISBN 978-80-224-1104-2.

Mgr. et Mgr. Žaneta Žitňáková

ORCID 0000-0001-6399-280X

Comenius University Slovak Republic

Department of Special Education

Faculty of Education

CHILD-CENTRED PLAY THERAPY FOR CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Abstract

Play is an intrinsically motivated activity in which a child expresses his feelings and inner conflicts. Play helps a child to reduce tension and overcome emotionally challenging situations. Play is a natural way of communication for children as well as talking is a natural way of communication for adults. In the playroom, toys are used instead of words, and the child can use them to express what is difficult to say. Our aim is to briefly introduce the play therapy focused on children as well as the selected results of research in the given area, and outline the possibilities of using the mentioned therapy to facilitate the work with children with hearing disabilities.

Keywords: Child-centred Play Therapy • Hearing Disabilities • Children.

TERAPIA ZABAWOWA SKONCENTROWANA NA DZIECIACH Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHOWĄ

Streszczenie

Zabawa jest czynnością wewnętrznie motywowaną, w której dziecko wyraża swoje uczucia i wewnętrzne konflikty. Zabawa pomaga dziecku

zmniejszyć napięcie i przezwyciężyć sytuacje trudne emocjonalnie. Zabawa to naturalny sposób komunikacji dla dzieci, a rozmowa to naturalny sposób komunikacji dla dorosłych. W pokoju zabaw zamiast słów używa się zabawek, a dziecko może je wykorzystać do wyrażenia tego, co trudno mu powiedzieć. Celem publikacji jest krótka prezentacja terapii zabawowej skierowanej do dzieci, wyników wybranych badań na ten temat a także możliwości zastosowania takiej terapii w pracy z dziećmi z upośledzeniem słuchu.

Słowa kluczowe: terapia zabawowa skoncentrowana na dziecku • niepełnosprawność słuchowa • dzieci.

Introduction

Even in a field such as psychology, various prejudices have been maintained over the last decades in relation to both diagnosis and therapy of people with hearing disabilities. The first changes in the understanding of this issue began to appear as late as in the 1920s. At that time, experts began to require the application of methods that would consider the hearing disabilities of patients as part of their psychological diagnosis. It was assumed that due to the often-criticized deficiencies of people with hearing disabilities (such as language and communication problems, abstract thinking problems, and many personality difficulties), psychoanalytically-oriented therapy or cognitive-behavioural therapy were not considered appropriate for these people. In the past, some therapists refused to use person-centred psychotherapy with people with hearing disabilities, because they were convinced that the sign language could not interpret unconditional acceptance and empathy. It can be stated that the scientific literature recommended applying direct forms of interventions to people with hearing disabilities. This reflected the belief that these people were socially and mentally weaker, incomprehensible, incapable of introspection and understanding relationships. As a result of such a belief, people with hearing disabilities preferred to discuss their problems with people who understood them and with whom they spent most of their time. These people were mainly teachers, priests or social

workers. However, changes in societal norms and advances in linguistics, sociolinguistics and psychology have brought knowledge that has gradually changed the mindset about the effectiveness of various therapeutic approaches in the mental health care of people with hearing disabilities. The aim of our work is then to point out the usage possibilities of the play therapy centred on children with hearing disabilities. Although the application of play therapy to children with severe hearing loss will differ in some respects from therapy applied to children with mild hearing loss, we will try to outline at least the basic preconditions for successful application of the therapy to this diverse group of people. We also realize that the scope of the article allows us to focus only on the partial area of this complex problem, which is the usage possibilities of child-centred play therapy with children with hearing disabilities. Nevertheless, we hope that the article will encourage the experts to further explore and utilise the issue.

Play therapy

There are several approaches to play therapy, and each of them considers therapy in a specific way. Therefore, there is not only one definition of play therapy. There are several definitions in the scientific literature that explain this term. The British Association of Play Therapists defines play therapy as „the dynamic process between child and Play Therapist in which the child explores at his or her own pace and with his or her own agenda those issues, past and current, conscious and unconscious, that are affecting the child's life in the present. The child's inner resources are enabled by the therapeutic alliance to bring about growth and change. Play Therapy is child-centred, in which play is the primary medium and speech is the secondary medium. Play Therapy encompasses many approaches, but the foundation of all approaches is child-centred.” (British Association of Play Therapists, 1996)

(American) Association for Play Therapy defines play therapy as „the systematic use of a theoretical model to establish an in-

terpersonal process wherein trained play therapists use the therapeutic powers of play to help clients prevent or resolve psychosocial difficulties and achieve optimal growth and development.” (Association for Play Therapy, 2012)

Types of play therapy

Play Therapy encompasses many approaches, but the primary distinction is: *non-directive play therapy* (e.g., child-centred play therapy) in which the play is led by child and the therapist plays a facilitating role; *directive play therapy* (e.g., cognitive-behavioural play therapy) in which the play is led by the therapist; *family play therapy* (directive – e.g., Thera play or indirective – e.g., filial therapy). Dighton divides play therapy in a different way (according to Cattanaach, 2003). As well as Van Fleet et al. (2010) he divides play therapy into child-led and therapist-led therapy. The third type is a collaborative approach in which the therapist uses both directive and non-directive strategies. All approaches use the play as a communication channel with the child. In the Slovak and Czech literature (Vymětal, & Rezková, 2001) there is also the term playing or game therapy, which the authors use as a synonym of play therapy. In our article, we will use all these terms to refer to play therapy.

Child-centred play therapy

In this article, we will continue to focus on child-centred play therapy (CCPT), which Landreth (2002) defines as a non-directive therapy that helps children with their emotional and behavioural problems. The founder of child-centred play therapy is Virginia Axline, a student of Carl Rogers. In her publication *Play therapy* (1947) she describes the basic principles of such a therapy and the therapist's role. Geldard & Geldard (2008) claim that Virginia Axline's work can in many ways be a parallel to Rogers's work with adults. Axline also believed in the ability of children to successfully solve

their own problems in a safe and stable therapeutic relationship. In addition, she used Rogers' active listening technique and followed the principles of empathy, warmth, reception and authenticity.

Child-centred play therapy is based on loyalty to certain beliefs about children and their natural potential to grow up. Vymětal & Rezková (2001) declare that a therapist should be convinced that a child has the potential to solve its own problems. The therapist's role is to create a sense of security for the child to show his/her potential and develop safely. The therapist does not lead or direct the child. Therapy is based on „being with a child” and „putting” to his/her current mindset.

Play therapy for children with hearing disabilities

Landreth (2010) states that the concerns and obstacles of using play therapy for children with disabilities as well as for children with hearing disabilities are secondary. Firstly, these children are essentially the same as other children, and their reactions and feelings are also the same, claims the author. These children face difficulties in communication, education, or possible inadequate relationships with peers. We agree with Landrett (2010) that all children need understanding, acceptance and human values, and their health disadvantages do not change these needs.

Numerous researchers confirm the effectiveness of play therapy for children with hearing disabilities, such as the 1975 research by Oualline (1975, in Landreth, 2010). The author of the research used the Vieneland Social Maturity Scale, The Child Behaviour Rating Scale, and Behaviour Problem Checklist to record changes after play therapy. The research sample consisted of children aged four to six years with diagnosed severe hearing loss and various behavioural problems. The children underwent individual non-directive play therapy for ten weeks. According to research results, these children improved their score in the Vienelend Social Maturity Scale. The parents' and teachers' answers also brought interesting results. After therapy significant changes occurred in-

cluding the improvement of the child's independence and more advanced forms of behaviour. The parents confirmed that after playing therapy their child is emotionally more mature. In communication with the children, the therapists relied mainly on lip-reading, natural gestures and facial expressions. The therapists used the sign language to a limited extent.

Another interesting research was carried out in 1979 by Sisco & Kranz & Lund & Schwarz (1979, in Chapel, 2005). Ten children with hearing disabilities aged between four and thirteen years participated in the research that lasted three years. The research results were based on assessments of teachers and other professionals who encountered children. The observed changes after the therapy included: the improvement of interpersonal behaviour, improvement of competencies in interpersonal relationships, improvement of communication skills, significant decrease of aggressive behaviour of children with hearing disabilities to other pupils. Even in this research, not only the sign language was used to communicate with the children. The therapists adequately explained to the children the purpose of their meetings and used the forms of communication that the children understood best. According to the researchers, this was the decisive factor to build trust in a relationship with the therapist.

Furthermore, Smith & Landreth (2004, in Chapel, 2005) attempted to adapt filial therapy to the needs of teachers working with hearing impaired children aged 2 to 6 and 11 years. It was a special program for children with hearing disabilities, who were educated together with children without these disabilities. The experimental group consisted of one class where the oral method was used for communication and three classes where total communication was used. The contrast group, on the other hand, consisted of one class where total communication was used and three classes where the oral method of communication was used. The research results showed that in the group of children, where teachers developed their ability to empathize with children and other parental skills, there was an overall reduction in children's problematic behaviour as well as a decrease in internalized behaviour that could

lead to depression, emotional difficulties or anxiety. The research results did not show any differences between groups that used different forms of communication. In summary, the benefits of play therapy, as mentioned in the scientific literature, include support for the self-esteem and self-efficacy of children with hearing disabilities, as well as building responsibility for their actions, identity support and communication developing. By Huřová (2008), imagination developing through learning about one's own emotions and the inner world can be another benefit of this therapy.

However, the use of play therapy with children with hearing disabilities requires some adjustments. These include, for example, the use of a vibrating light bell to announce the last five minutes of a „half-hour play”. However, apart from such technical adjustments that can be made in the therapy room, communication between the therapist and the child is a separate chapter. In addition to favourable results, the research has also raised many questions and problems related to the use of the sign language during play therapy. The use of the sign language that forces a child to shift attention from toys and play remains questionable. Although this issue requires further investigation, it is possible to formulate at least partial recommendations for use of child-centred play therapy in children with hearing disabilities. Primary recommendations include ensuring that the therapist and the child can communicate effectively. Since the therapist is proficient in communicating with hearing-impaired children, it increases the child's self-confidence in communication. As Tarcsiová (2005) states, *„trouble-free two-way communication is not only a precondition for existence in society, but it is also the basis for a personality development”*. Furthermore, it is extremely important that the child understands the therapist's messages and does not misinterpret them. In our opinion, effective play therapy requires a perfect knowledge of the child and especially his/her communication skills before the therapy is initiated. It is also necessary to know the specifics of playing with hearing-impaired children. As Landreth (2010) further claims, it is understandable that children with health disabilities are likely to build trust in therapist slowly because of their past expe-

periences of rejection and underestimation from adults. According to the author, the play therapist must be sensitive and consider that these children have faced many challenges during their lives. There are many recommendations in the literature for trainee play therapists, e.g., to maintain a balance between seeking new means of communication and following principles of child-centred play therapy. (Tapia-Fuselier Jr. & Ray, 2018). Finally, one of the recommendations is also to consult the work with more experienced colleagues or work under supervision. The scientific literature also contains recommendations for the selection of toys for the play room. (Moore, 2002) A doll with a hearing aid or cochlear implant and various other toys such as miniature wheelchairs or crutches may be beneficial. (Lorenz, 2008) At the end of this section, we will mention a few skills that therapists who want to work effectively with people with hearing disabilities should have (Sussman & Bauer, 1999, in Chapel, 2005): communicativeness, trustworthiness, previous work experience with people with hearing disabilities, ability to recognize and work with countertransference, confidence in the effectiveness of applied treatment, ability to learn from failure and finally, they do not put people in a pigeon hole just because of their hearing disabilities.

Conclusion

According to Landreth (2010), children with health disabilities, including children with hearing disabilities, often respond negatively to interventions that reveal their differences. This may increase their sense of discomfort, rejection and inadequacy. The focus of child-centred play therapy is the child itself and not the attempt to correct his/her behaviour. For this reason, child-centred play therapy seems to be an appropriate way of supporting children and pupils with hearing disabilities. As Huřová (2017, p.125) states, *„we know very little about the life of children, who want to tell us something, but can't find the way how.”* Precisely in play therapy also children with hearing disabilities can use toys

instead of words and this way express what they couldn't express otherwise.

References

1. Association for play therapy. 2012. *About play therapy overview*. Obtained from: <http://www.a4pt.org/ps.playtherapy.cfm?ID=1158>.
2. Axline, Virginia Mae, 1974. *Play Therapy*. New York: Ballantine Books, 1974. 374 p. ISBN 978-0-345-30335-6.
3. British association of play therapists. 1996. *Code of ethics and practice*. Obtained from: <http://www.bapt.info/aboutbapt.htm>.
4. Cattanach, A. 2003. *Introduction to play therapy*. New York: Brunner-Routledge.
5. Geldard, K. & Geldard, D., 2008. *Child psychotherapy and counseling*. 1. ed. Praha: Portál, 2008. 336 p. ISBN 978-80-7367-476-2.
6. Huřová, Z. 2008. Edukačné požiadavky s ohľadom na špecifiká žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. In *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry* : sborník z mezinárodní vědecké konference, Ústí nad Labem 2008 / ed. Ivana Brtnová Čepičková; rec. Naděžda Pelcová, Marta Langová. - Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2008. - ISBN 978-80-7414-035-8. - S. 351-356.
7. Huřová, Z. 2017. Social aspects of aggression in the adaptation process of pupil and role of the school psychologist. In *School psychologist*. ISSN 1212-0529. -online, 18 (1), 2017, s. 120-126.
8. Chapel S. L. 2005. *Child – Centered Play Therapy with Deaf Children: Exploring Linguistic and Cultural Implications*. Obtained from:
9. <https://pdfs.semanticscholar.org/a3d2/aa67eba6050d34f87155e47b2dcb7955b975.pdf>
10. Landreth, Garry L., 2002. *Play therapy: The art of the relationship*. 3rd ed. New York: Brunner Routledge. 2002. 408 p. ISBN-13: 978-0415886819.
11. Landreth, Garry L., 2010. *The Play Therapy Interventions with Childrens Problems*. 2nd ed. Rowman and Littlefield Publishing Inc., 2010. 265 s. ISBN 978 – 0 – 7657 – 0381 – 1.
12. Lorenz, D. C. (2008). Can I play? Therapy for children and adolescents with disabilities. *Vitas Online*. (7), 1–11.
13. Moore, S. M. (2002). Play therapy with deaf children. *APT Newsletter*. (21), 25–26.

14. Tapia - Fuselier, J. L., Jr., & Ray, D. C. 2019. Culturally and linguistically responsive play therapy: Adapting child-centered play therapy for deaf children. *International Journal of Play Therapy*. 28 (2), 79–87.
15. 14.Tarcsiová, D. 2005. *Communication system of hearing impaired and ways of overcoming their communication barrier*. 1. ed. Bratislava: Sapia, 2005. 222 p. ISBN 80-969112-7-9.
16. Van Fleet, R. 2009. Filial therapy: Theoretical integration, empirical validation, and practical application. In A. Drewes (Ed.), *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy. Evidencebased and other effective treatments and techniques*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons. (257-280).
17. Vymětal, J. & Rezková, V. 2001. Rogers' approach to adults and children. 2. ed. Praha: Portál,2001. 236 p. ISBN: 80-7178-561-X.

ZgSp2353-7426/21.05.2020/20.07.2020/31.07.2020/05

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.

ORCID 0000-0001-7526-8675

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

KOMPARÁCIA ROZDIELNOSTÍ A PRIENIKOV NÁZOROV UČITEĽOV 1. A 2. STUPŇA NA TESTOVANIE PIATAKOV

Resumé

Dôležitou súčasťou externého hodnotenia kvality vzdelávania v slovenských školách sú výsledkov žiakov v testovaniach. Od roku 2016 sa do škôl zavádza i testovanie žiakov 5. ročníka, ktorého cieľom je zistiť úroveň vzdelávacích výsledkov žiakov získaných v primárnom vzdelávaní. V pedagogickej verejnosti je výrazná polarita názorov na hodnotenie škôl podľa výsledkov žiakov v testovaniach. V primárnom vzdelávaní totiž test nepatrí medzi prioritné nástroje hodnotenia žiakov a žiaci majú s písomnou formou hodnotenia, prostredníctvom testu, menej skúseností. V štúdiu sa zaoberáme analýzou názorov učiteľov na testovanie žiakov T5, prezentujeme čiastkovo celkové výsledky dotazníka realizovaného celoplošne v slovenských základných školách. Hlavným cieľom štúdie je prezentovať komparáciu názorov učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov 2. stupňa základnej školy, ktorí vyučujú testované predmety. Pozornosť zameriavame na analýzu sporných odpovedí učiteľov obidvoch stupňov vzdelávania a poodhaľujeme čitateľovi možné dôvody zistených rozdielností názorov učiteľov na T5 ako nástroj hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov.

Kľúčové slová: kvalita vzdelávania • hodnotenie • testovanie • test • komparácia názorov • učitelia • stupne vzdelávania.

**COMPARISON OF DIFFERENCES
AND COMMON ELEMENTS IN OPINIONS
OF SLOVAK PRIMARY SCHOOL TEACHERS
OF 1st AND 2nd STAGES
ON TESTING PUPILS IN 5TH GRADE**

Abstract

An important part of the external evaluation of the quality of education in Slovak schools are pupils' test results. Since 2016, testing of pupils in 5th grade has been introduced to schools, the aim of which is to determine the outcomes of early school education. There is a strong opinion polarisation on the evaluation of schools based on the results obtained by students in tests. In early childhood education, testing is not one of the priority tools for the assessment of pupils' progress, as they have less experience of written assessment. The study deals with the analysis of teachers' opinions on testing 5th grade pupils, presenting the overall results of the questionnaire carried out nationwide in Slovak primary schools. The main aim of the survey was to compare the opinions of teachers of early childhood education (grades 1-4) - 1st stage and teachers of elementary school (grades 5-8/grades 5-9) - 2nd stage. It focused on the analysis of controversial responses of teachers at both levels of education and revealed to the reader the possible causes of differences in teachers' views on T5 as a tool to assess students' learning outcomes.

Keywords: Quality of Education • Evaluation • Testing • Comparison of Opinions • Teachers • Levels of Education.

**PORÓWNANIE RÓŻNIC I ELEMENTÓW WSPÓLNYCH
W OPINIACH SŁOWACKICH NAUCZYCIELI
SZKÓŁ PODSTAWOWYCH 1. I 2. STOPNIA
NA TEMAT TESTOWANIA UCZNIÓW KLAS 5.**

Streszczenie

Ważną częścią zewnętrznej oceny jakości edukacji w słowackich szkołach są wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach. Od 2016 r.

w szkołach wprowadzono testowanie także uczniów klas 5, którego celem jest określenie poziomu edukacji uczniów po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej. W środowisku pedagogicznym istnieje znaczna polaryzacja opinii na temat oceny szkół na podstawie wyników uzyskanych przez uczniów w testach. W edukacji wczesnoszkolnej test nie jest jednym z priorytetowych narzędzi oceny uczniów, ponieważ uczniowie mają mniejsze doświadczenie z pisemną oceną poprzez testy. W badaniu dokonano analizy opinii nauczycieli na temat egzaminowania uczniów klas 5, przedstawiono wybrane ogólne wyniki ankiety wdrożonej w całym kraju w słowackich szkołach podstawowych. Głównym celem badania było porównanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (klas 1–4) – 1. stopnia i nauczycieli szkół podstawowych (klas V–VIII/klas V–IX) – 2. stopnia, którzy uczą testowanych przedmiotów. Skoncentrowano się na analizie kontrowersyjnych odpowiedzi nauczycieli na obu poziomach edukacji i przedstawiono możliwe przyczyny różnic w poglądach nauczycieli na temat T5 jako narzędzia oceny wyników nauczania uczniów.

Słowa kluczowe: jakość edukacji • ocena • testowanie • test • porównanie opinii • nauczyciele • poziomy edukacji.

Teoretické nastolenie výskumného problému

Pojem kvalita je v dnešnom svete vo všetkých sférach života najfrekventovanejším pojmom. V školských systémoch hovoríme o „učiacej sa spoločnosti“ a všetky vyspelé i menej rozvinuté krajiny sa snažia vybudovať čo najdokonalejšie vzdelávacie systémy. Mnohé medzinárodné inštitúcie (napr. OECD/CERI, ENABLE) i slovenské národné inštitúcie (napr. ŠŠI a NÚCEM) sa predbiehajú v úsilí vymedziť kritériá a indikátory na meranie kvality vzdelávania v školách. Průcha (1999) hovorí, že z medzinárodného pohľadu sa vyjavujú dva úplne protichodné trendy, ktorými sú globalizácia a internacionalizácia. Na jednej strane existuje výrazné smerovanie ku globalizácii vzdelávania vo svete, podobne, ako je to v ekonomickej sfére. Prejavuje sa to hlavne tým, že do vzdelávacej politiky a do praxe škôl v jednotlivých krajinách prenikajú niektoré konkrétne inovácie, ktoré sú zavádzané v iných krajinách a odrážajú sa na zvýšení kvality vo vzdelávaní. V súčasnej dobe je i na Slovensku

výrazná snaha zabezpečovať, aby vzdelávací systém rešpektoval potreby klientov (žiak, rodič, spoločnosť) a preberal zodpovednosť za výsledky svojho fungovania. Na druhej strane pretrváva fakt, že vzdelávacie systémy vo svete sa vzájomne odlišujú a majú svoje špecifiká. Ich jedinečnosť pramení zo závislosti na historických, kultúrnych, náboženských a iných tradíciách, ktoré sú silné a je obtiažne ich ustálené špecifiká meniť.

Školstvo na Slovensku sa zmieta v hľadaní optimálneho prístupu k edukácii v základných školách smerom k zvyšovaniu kvality. Po vstupe Slovenska do Európskej únie sa naše školy začali zapájať do medzinárodných meraní vzdelávacích výsledkov (PIRLS, PISA, TIMSS a ďalšie), čo spôsobilo zmenu pohľadu na kvalitu vzdelávania u nás. Problémom slovenského školstva je povrchný prístup k prepracovanosti modelu vzdelávania a jeho hodnotiacich nástrojov. Snaha kopírovať princípy úspešných zahraničných školských systémov má chaotický efekt, pretože je vložená do nepripravenej pôdy a podmienok vzdelávania v našich školách. Hlavní aktéri vzdelávania v slovenských školách sú učitelia, ich nepripravenosť na zmeny spôsobuje nízky efekt zavedených zmien v zvyšovaní kvality. Verejnosť rozumie číslam, preto porovnávanie percentuálnej úspešnosti žiakov škôl v testovaniach je prehľadným ukazovateľom kvality slovenských škôl, najmä pre odborníkov vo sfére ekonomiky školstva a vzdelávania. Ukazuje sa však, že vedieť si správne vysvetliť výsledky merania efektívnosti a kvality, znamená brať do úvahy determinanty vstupov a procesov vzdelávania vyplývajúcich práve zo špecifik jednotlivých krajín.

Testovanie žiakov na národnej úrovni poskytuje informácie, ktoré majú slúžiť na hodnotenie nielen výkonu žiakov, ale i školy, práce učiteľov a celého systému vzdelávania na Slovensku. Natiska sa otázka, či nerobí testovanie z individualít štatistiku, ktorej výsledky síce naznačujú tendencie, ale nevypovedajú o realite. Je potrebné si uvedomiť, že na výsledky testovania má vplyv aj rodinné a sociálne zázemie žiaka. Je nevyhnutné zmeniť tendenčné pohľady na testovanie žiakov a snažiť sa, aby v hodnotení kvality vzdelávania nebolo prvoradým kritériom. Babiaková (2013) upozorňuje, že manažéri v najvyšších orgánoch EÚ, ktorí sa zaoberajú

problematikou kvality vzdelávania zdôrazňujú potrebu prepojenia externej evalvácie (výsledky testovania) s internou evalváciou – autoevalváciou každej školy. Problematiku autoevalvácie slovenskej školy rieši pedagogická teória, ale historicky zavedená kontrola a hodnotenia školy orgánmi štátnej správy je u nás hlboko zakorenená, a tak sa často stáva škola iba objektom hodnotenia.

Za spracovanie výsledkov testov je zodpovedný v zmysle zákona š. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM). Analýzy v správach NÚCEMu o výsledkoch žiakov v testovaniach sú spoločne s výsledkami inšpekčnej činnosti v slovenských školách najsmeroďatnejším ukazovateľom pre verejnosť i ministerstvo školstva, či je škola dobrá, teda kvalitná. Ak hovoríme o humanisticky orientovanej edukácii v školách, je zrejmé, že hodnotením kvality jej poskytovania žiakom určite nie sú iba výsledky v testovaniach. Avšak interné hodnotenie, tzv. autoevalvácia školy, je verejnosti často neznámym pojmom. Širokej verejnosti je prístupná len na stránkach školy v podobe SWOT analýzy, prípadne je prezentovaná na celoškolských zasadnutiach rodičovského združenia. Sporné názory na meranie vzdelávacích výsledkov po ukončení primárneho vzdelávania testovaním sú i v radoch učiteľov a sú platformou pre stanovenie nášho výskumného problému:

- *Stotožňujú sa učítelia s Testovaním 5 ako objektívnym nástrojom merania výsledkov primárneho vzdelávania tak, ako je to deklarované v jeho cieľoch?*
- *Existujú rozdiely v názoroch učiteľov na T5 so zavedením testovania piatakov?*

Metodológia výskumu

Predmetom výskumnej štúdie je testovanie piatakov T5 a porovnávanie názorov učiteľov 1. a 2. stupňa ZŠ, ktorí vyučujú testované predmety (materinský jazyka a literatúra a matematika).

Cieľom výskumnej štúdie je zistiť a porovnať názory učiteľov 1. a 2. stupňa základnej školy na zavedenie testovania v 5. ročníku,

ako nástroja na zistenie vzdelanostnej úrovne žiakov pri vstupe na nižší sekundárny stupeň vzdelávania.

V mesiacoch január až marec 2017 sme zisťovali použitím elektronického dotazníka vlastnej konštrukcie názory učiteľov na testovanie piatakov. Dotazník obsahoval 15 otázok, z ktorých 13 bolo uzavretých a 2 otvorené otázky, v ktorých učitelia voľne vyjadrovali názory na pozitíva a negatíva zavedenia testovania piatakov T5. Dotazník sme spracovali cez aplikáciu google-doc.

Výskumnú vzorku tvoria učitelia 1. stupňa a učitelia 2. stupňa (predovšetkým vyučujúci testovaných predmetov) základných škôl na Slovensku. Dotazník v elektronickej forme vyplnilo 786 učiteľov zo všetkých krajov Slovenska, z toho 391 vyučujúcich na 1. stupni ZŠ a 395 vyučujúcich testovaných predmetov (materinský jazyk a MAT) na 2. stupni základnej školy.

Pre vyhodnocovanie získaných údajov z dotazníkov sme použili štatistické analýzy. Pracovali sme v programe Excel a v štatistickom programe SPSS 22.0. V rámci deskripcie sme pracovali s absolútnymi početnosťami (frekvenciami) a relatívnymi početnosťami (percentami). Zistenia sme prezentovali pre prehľadnosť tabuľkovo a aj prostredníctvom grafov (koláčových a stĺpcových – 100 % skladaných). Pre vyhodnotenie výskumných otázok sme použili relevantné štatistické testy a to konkrétne Chí kvadrát test nezávislosti a Mann – Whitneyho U test. Chí kvadrát test nezávislosti bol použitý v prípade, ak sme chceli porovnať dve skupiny v nominálnej premennej. Samotný test slúži na overenie nulovej hypotézy, že očakávané a vo vzorke získané početnosti sa rovnajú, teda že dve nominálne premenné sú nezávislé. Veľkosť účinku pri Chí kvadráte teste nezávislosti bola zisťovaná koeficientom Cramerovo V. Pre hodnotu 0,1 sme použili interpretáciu, že veľkosť účinku je nízka, pre hodnotu 0,3, že veľkosť účinku je stredná a pre hodnotu 0,5 že veľkosť účinku je vysoká.

Mann – Whitneyho U test je neparametrickým testom (obdobu parametrického t testu pre dva nezávislé výbery) a my sme ho použili v prípadoch, kde sme dve skupiny porovnávali v ordinálnej premennej. Test slúži na overenie nulovej hypotézy, že distribúcie dvoch porovnávaných súborov sú rovnaké.

Veľkosť účinku pri Mann-Whitneyho U teste sme rátali cez Cohenovo d (https://www.psychometrica.de/effect_size.html). Pre jeho interpretáciu sme použili nasledovné rozlíšenie: hodnota 0,2 znamenala nízku veľkosť účinku, hodnota 0,6 strednú veľkosť účinku a hodnota 0,8 vysokú veľkosť účinku.

Spracovanie a analýza výsledkov dotazníka

Odpovede učiteľov na uzavreté otázky v dotazníku sme spracovali do nasledujúcej tabuľky, v ktorej uvádzame ku každej otázke dve odpovede učiteľov s najvyšším percentom voľby.

Tabuľka 1. Odpovede na otázky dotazníka

Obsah otázky	Odpovede učiteľov s najvyššou voľbou	v %
Naplnenie cieľov testovania T5	Áno, čiastočne, poskytuje spätnú väzbu O určitom výkone	49,5
	Skôr nie, poskytuje výsledky len o spôsobilosti písať test	34,5
Vplyv zavedenia T5 na výučbu V primárnom vzdelávaní	Čiastočne áno, hlavne v mesiacoch pred termínom testovania	46,1
	Skôr nie, občas zaradíme úlohy z testov	26,2
Sledovanie stránky www. nucem	Niekedy, pred testovaním a tesne po ňom	50,9
	Zriedkavo, len keď ma kolegovia upozornia na niečo zaujímavé	20,6
Vplyv výsledkov v T5 na hodnotenie učiteľov vedením školy	Skôr nie, učitelia sa v našej škole hodnotia aj na základe iných kritérií	45,4
	Čiastočne áno, výsledky vyhodnocujú na pedagogickej rade a zasadnutiach MZ	32,5
Vzťahy na pracovisku vo vzťahu k T5	Máme dobré vzťahy, testovanie ich neovplyvňuje	76,7
	Vzťahy sa zhoršili práve kvôli výsledkom žiakov v T5	9,5

Príprava žiakov na T5 v škole	Iné (zmena rozvrhu týždeň pred testovaním - len SJL a MAT, riešenie úloh z testov z minulých rokov, rodičia si hradia súkromné doučovanie, škola nerealizuje žiadne špeciálne aktivity na T5)	34,1
	Zakúpili sme (rodičia finančne uhradili) publikácie s testami na prípravu na T5	20,6
Položky, s ktorými majú žiaci najväčšie problémy v T5 (najviac 2 odpovede)	Čítanie zadania úloh, Zvládnutie stresu, Množstvo úloh a strán testu, Zápis do odpovedového hárku	75,336,3 32,327,1
Prežívanie testovania žiakmi	Sú motivovaní, tešia sa, ale sú veľmi stresovaní kvôli zodpovednosti	48,9
	Sú demotivovaní, ale nerobia si z T5 „ťažkú hlavu“	27,0
Súlad úloh v T5 s kurikulumom	Väčšinou áno	56,1
	Väčšinou nie	37,3
Spôsob prípravy testov učiteľmi	Samostatne, podľa vlastného úsudku o ovládaní učiva žiakmi	55,2
	Väčšinou si stiahnem test z virtuálnej knižnice alebo iných internetových stránok	31,3
Čas na vypracovanie testu	Áno, väčšine žiakov postačuje	50,6
	Skôr nie, stíhajú len najlepší žiaci	43,9
Termín testovania	Testovanie by malo byť v júni 4. Ročníka	51,9
	Nesúhlasím vôbec s testovaním T5	31,3
Vplyv testovania na kvalitu výučby	Nie, zostane rovnaká, žiaci budú len vedieť lepšie písať testy	61,5
	Kvalita sa zníži, budú sa riešiť testové úlohy	30,7

Zdroj: vlastné spracovanie

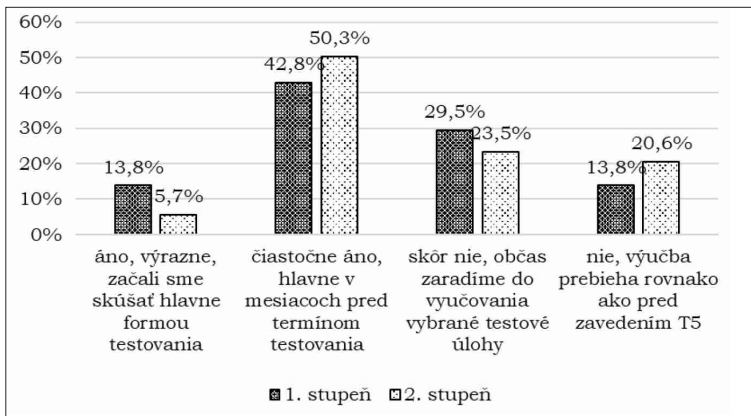
V posledných dvoch otvorených otázkach učitelia vyjadrili názor, že testovanie prináša skôr negatíva ako pozitíva (podrobnejšie uvádzame v diskusii v závere).

Komparácie závislostí v odpovediach učiteľov – podľa stupňa výučby

Vo vybraných otázkach z dotazníka pre učiteľov (v tabuľke 1 označené tmavším podfarbením) sme porovnali odpovede, v ktorých boli štatisticky významné rozdiely v kategórii odpovedí učiteľov 1. a 2. stupňa. Komparácie odpovedí učiteľov sú zobrazené graficky.

Otázka č. 1: Majú učitelia 1. a 2. stupňa rozdielne názory na vplyv T5 na výučbu slovenského jazyka a literatúra a matematiky v ich škole?

Graf 1 Vplyv zavedenia T5 na výučbu a hodnotenie testovaných predmetov



Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri porovnaní učiteľov sme použili Mann-Whitneyho U test. Učitelia 1. stupňa vo vyššej miere ako učitelia 2. stupňa hodnotia, že zavedenie T5 má vplyv na výučbu a hodnotenie testovaných predmetov v primárnom vzdelávaní ($U = 69530$, $p = 0,037$). Vecná významnosť vykazuje nízky efekt ($d = 0,141$).

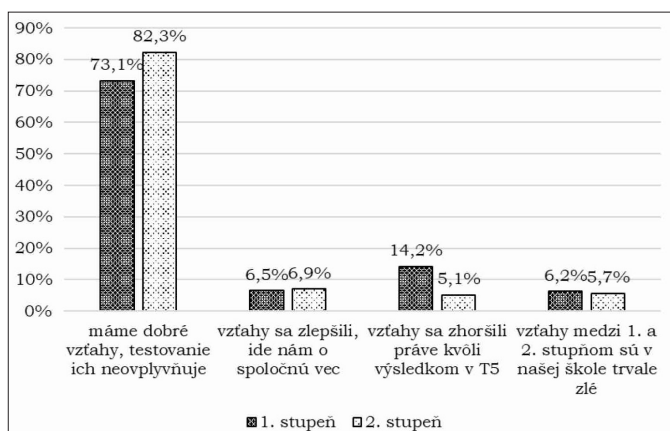
Vplyv zavedenia T5 na výučbu a hodnotenie žiakov v testovaných predmetoch pociťujú učitelia 1. i 2. stupňa najmä v mesiacoch tesne pred termínom testovania. Testovanie piatakov prebieha v novembrovom termíne, kedy sú žiaci v podstate ešte v procese adaptácie prechodu na 2. stupeň základnej školy. Učitelia 2. stup-

ňa intenzívnejšie pripravujú žiakov na testovanie, a teda pociťujú zásah testovania do výchovno-vzdelávacieho procesu intenzívnejšie.

Učitelia 1. stupňa uvádzajú, že v dôsledku zavedenia T5 zaraďujú častejšie vybrané testové úlohy do vyučovania. Častejšie preverujú vedomosti žiakov práve formou testu. Vo vzťahu k zavedeniu testovania pociťujú potrebu návratu k direktívnejšiemu prístupu vo výučbe. Častejšie overujú vedomosti práve písomným skúšaním, ktoré však nepatrí na 1. stupni k najfrekvencovanejším nástrojom hodnotenia. Vnímajú dôležitosť úspešnosti svojich bývalých žiakov v T5 pre hodnotenie výsledkov primárneho vzdelávania, ktorého sú realizátormi.

Otázka č. 2: Existujú rozdiely v názoroch učiteľov 1. a 2. stupňa o vplyve T5 na ich vzťahy?

Graf 2. Vplyv T5 na vzťahy na pracovisku medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa



Zdroj: vlastné spracovanie.

Pre porovnanie učiteľov sme použili Chí kvadrát test nezávislosti. Učitelia 2. stupňa hodnotia vo vyššej miere vzťahy medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa vo vzťahu k T5 ako dobré na ich škole, pričom testovanie ich neovplyvňuje ($\chi^2(3) = 18,762$, $p = 0,000$). Vecná významnosť vykazuje nízky efekt (Cramerovo $V = 0,155$).

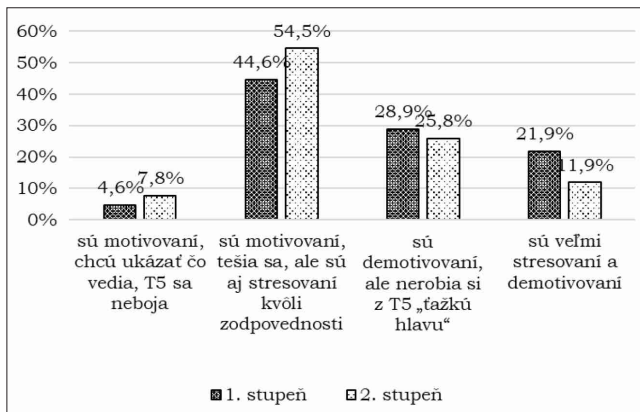
Úspešnosť žiakov v T5 je hodnotením výsledkov primárneho vzdelávania a pri nižšej úspešnosti žiakov je často negatívne hod-

notený konkrétny vyučujúci z 1. stupňa (triedny učiteľ). V takom prípade citlivejšie vníma zmeny vo vzťahoch a definuje ich vo vzťahu k svojej osobe ako zhoršené.

Pri vstupe do základnej školy sú v stupni úrovne rozvoja medzi deťmi rozdiely. Učitelia, ktorí pracujú so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, vynakladajú veľké úsilie na postupné dorovnávanie týchto rozdielov, ale ukazuje sa, že výsledky týchto žiakov v T5 sú oveľa slabšie ako u ostatných. To však neznamená, že problém treba vidieť iba na strane učiteľ a ním realizovanej výučby. Zmysluplné by bolo hovoriť o „pridanej hodnote vzdelávania“ a nie o porovnávaní výsledkov žiakov v T5 ako podkladu pre hodnotenie kvality primárneho vzdelávania.

Otázka č. 3: Sú rozdiely medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa v názoroch na prežívanie T5 žiakmi?

Graf 3. Hodnotenie prežívania T5 žiakmi- učiteľia 1. a 2. stupňa



Zdroj: vlastné spracovanie.

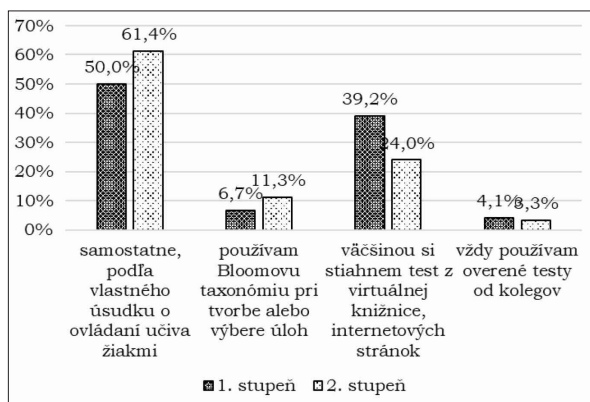
Pre porovnanie názorov učiteľov sme použili Mann-Whitneyho U test. Učitelia 2. stupňa vo vyššie miere uvádzajú motivovanosť žiakov pre T5 ($U = 62912,5$, $p = 0,000$). Vecná významnosť vykazuje nízky efekt ($d = 0,283$).

Učitelia 1. stupňa citlivejšie hodnotia, ako žiaci prežívajú záťažové situácie. Poznajú, aký má stres vplyv na výkony každého z ich

bývalých žiakov. Vedia si teda výsledky ich žiakov v T5 vysvetliť i cez determinant stresu a obáv zo zlyhania.

Otázka č. 4: Pripravujú učitelia 1.a 2. stupňa testy odlišným spôsobom?

Graf 4. Príprava testov na bežné hodnotenie žiakov – učitelia 1. a 2. stupňa



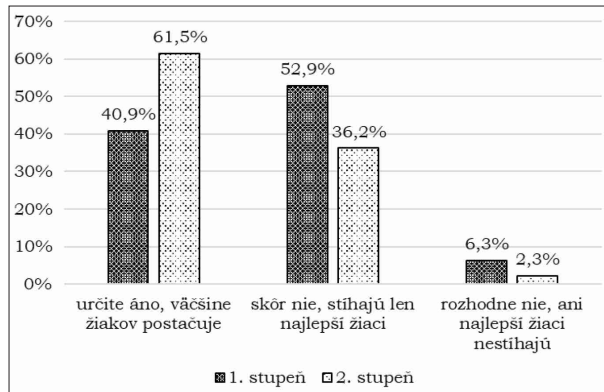
Zdroj: vlastné spracovanie

Pre porovnanie učiteľov sme použili Chí kvadrát test nezávislosti. Medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa existuje štatisticky významný rozdiel v príprave testov na bežné hodnotenie žiakov ($\chi^2(3) = 23,478$, $p = 0,000$). Vecná významnosť vykazuje nízky efekt (Cramerovo $V = 0,174$).

Vo vzťahu k používaniu testov ako nástroja na hodnotenie žiakov je znepokojujúce, že učitelia v prevažnej miere využívajú testy zostavené podľa vlastného úsudku alebo stiahnuté z virtuálnej knižnice.

Otázka č. 5: Majú učitelia 1. a 2. stupňa odlišný názor na časové vymedzenie pre vypracovanie úloh v T5?

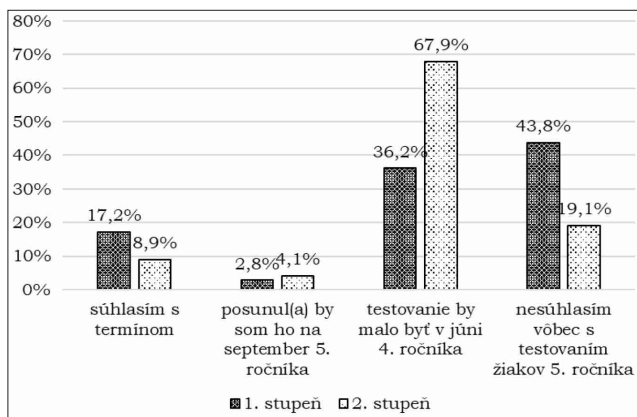
Štatistické porovnanie učiteľov bolo prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu. Učitelia 2. stupňa vo vyššej miere ako učitelia 1. stupňa súhlasia s tým, že čas na vyriešenie úloh v testoch T5 je postačujúci. ($U = 58973,5$, $p = 0,000$). Vecná významnosť vykazuje nízky efekt ($d = 0,381$).

Graf 5. Čas pre vyriešenie úloh v testoch T5 - učitelia 1. a 2. stupňa

Zdroj: vlastné spracovanie.

Väčšina učiteľov 1. stupňa zdieľa názor, že čas na vypracovanie úloh v T5 je nepostačujúci a stihnú len najlepší žiaci. Žiaci zapisujú odpovede do odpovedového hárku, čo tiež zaberie čas, kvôli pozornému vpísaniu v správnom riadku a stĺpci. Čas na vypracovanie je nepostačujúci, najmä ak vezmeme do úvahy ešte aj zvládanie stresu, ktorý má vplyv na koncentráciu testovaných žiakov.

Otázka č. 6: Existujú rozdiely medzi učiteľmi v návrhu termínu T5?

Graf 6. Návrh termínov testovania T5 – učitelia 1. a 2. stupňa

Zdroj: vlastné spracovanie

Pre porovnanie učiteľov sme použili Chí kvadrát test nezávislosti. Učitelia 2. stupňa vo vyššej miere uvádzajú, že testovanie T5 by malo byť v júni 4. ročníka. ($\chi^2(3) = 87,33$, $p = 0,000$). Vecná významnosť vykazuje stredne vysoký efekt (Cramerovo $V = 0,334$).

Medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa sú značné rozdiely v názoroch na termín testovania žiakov po ukončení primárneho vzdelávania. Až 43,8% učiteľov 1. stupňa vyjadrilo nesúhlas s testovaním žiakov v 5. ročníku. Prevažná časť učiteľov 2. stupňa by posunula termín na jún do 4. ročníka, s čím súhlasí aj 36,2% učiteľov 1. stupňa. Učitelia 1. stupňa však prejavili v dotazníku nespokojnosť s takouto formou hodnotenia výsledkov primárneho vzdelávania na národnej úrovni a ostro T5 kritizovali aj v otvorených otázkach dotazníka.

Diskusia

Od zavedenia testovania piatakov sa nerealizoval celoslovenský výskum, ktorý by reflektoval názory učiteľov o prijatí testovania ako veľmi podstatného nástroja na hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov po ukončení primárneho vzdelávania. Učitelia ocenili možnosť vyjadriť svoje názory prostredníctvom predloženého dotazníka k problematike testovania piatakov. Z údajov o respondentoch sme zistili, že z krajov, kde žiaci dosahujú nižšiu úspešnosť v T5 (Prešovský, Košický, Banskobystrický), sa učitelia zapojili do dotazníka vo vyššom percentuálnom zastúpení ako z krajov, kde boli žiaci v T5 úspešnejší (Bratislavský, Trnavský). Taktiež sa do dotazníka zapojilo percentuálne viac učiteľov zo škôl, ktoré sú v sídlach do 3 000 obyvateľov, čiže z vidieckych základných škôl. Tu je nutné poznamenať, že práve na vidieku je v školách viac žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a učitelia veľmi citlivo vnímajú porovnávanie ich výsledkov v T5 s výsledkami ostatných žiakov.

Na základe spracovania komparácií názorov učiteľov na Testovanie 5 môžeme konštatovať, že medzi učiteľmi podľa stupňa realizácie výučby (1. a 2. stupeň) existujú isté rozdielnosti vo vnímaní

T5, jeho realizácie, vplyvu na výchovno-vzdelávací proces i celkovo na hodnotenie práce učiteľov vo vzťahu k meraniu kvality školy. Rozdiely v názoroch na testovanie prameňa najmä z istej „dotknuteľnosti“ konkrétneho učiteľa vo vzťahu k výsledkom žiakov v T5. Kým učitelia 1. stupňa sú vo vzťahu k výsledkom T5 „hodnotenými odovzdávateľmi“, učitelia 2. stupňa sú „prijímateľmi žiakov“ a ich výsledkov dosiahnutých ukončením primárneho vzdelávania.

Je potrebné podotknúť, že učitelia počas primárneho vzdelávania používajú test ako hodnotiaci nástroj viac-menej len na sumatívne hodnotenie, avšak s rešpektovaním psychologických zásad vyplývajúcich z veku testovaných žiakov. Ukazuje sa, že učitelia „budú musieť“ sústrediť pozornosť pri vzdelávaní žiakov aj na rozvíjanie kompetencie zameranej na techniku písania testov. Veľký problém pri písaní testov robí žiakom rozsah testu, 10-stranové testy nie sú žiaci zvyknutí z primárneho stupňa vypracovávať. Najrozsiahlejšie písomné testy v primárnom vzdelávaní trvajú maximálne 40 minút, ide o výstupné testy. Test v T5 trvá 60 minút. Problém robí žiakom aj vpisovanie odpovedí do odpovedového hárku. Môžeme to považovať za istú zručnosť, ktorú si žiak musí postupným precvičovaním osvojovať. Učitelia sú demotivovaní pre ďalšiu prácu, ak ich bývalí žiaci dosiahnu v T5 nízku úspešnosť. Rozdiely v názoroch učiteľov 1. a 2. stupňa vznikajú i následkom rozdielnosti vnímania testu ako prostriedku hodnotenia. V nižšom sekundárnom vzdelávaní je totiž test často dôležitým prostriedkom hodnotenia žiakov.

Testovanie žiakov ukazuje aktuálnu nevyhnutnosť zameriavať sa na rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov myslenia žiakov na úrovni analýzy a hodnotenia. Ešte vždy dominujúce hodnotenie reprodukcie poznatkov je potrebné viesť smerom k vedeniu žiakov k tvorivému kritickému mysleniu. Rozvíjanie kritického myslenia sa dá vo výučbe realizovať najmä uplatňovaním inovatívnych aktivizujúcich metód. Základným predpokladom takto realizovanej výučby však ostávajú kompetentní učitelia.

Záver – O odporúčania pre prax

V súvislosti s výsledkami výskumu sme vypracovali nasledovné odporúčania:

- Učiteľom odporúčame hľadať v T5 nové impulzy a výzvy pre skvalitňovanie výučby, najmä viesť žiakov k samostatnému mysleniu a rozvíjaniu analytických myšlienkových procesov, taktiež k prehlbovaniu schopnosti aplikácie faktických poznatkov v praxi a situáciách bežného života. Ďalej učiteľom odporúčame zvýšiť spoluprácu v kolektívoch pri tvorbe testov ako hodnotiacich nástrojov školy.
- Riaditeľom škôl odporúčame nepreceňovať výsledky T5 vo vzťahu k meraniu kvality školy a hodnoteniu učiteľov, ktorých sa T5 bezprostredne týka. Zároveň ani úplne neprehliadať vo vzťahu k zvyšovaniu kvality výučby na primárnom stupni vzdelávania výsledky, analýzy a odporúčania poskytnuté tvorcami testov.
- Inštitúciám, ktoré sa venujú vzdelávaniu učiteľov odporúčame venovať pozornosť tvorbe vzdelávacích programov pre učiteľov o uplatňovaní Bloomovej taxonómie v tvorbe úloh pre žiakov i pri tvorbe testov.

Analyzovanie názorov učiteľov na T5 je významným ukazovateľom, ako ďalej v realizácii a vyhodnocovaní výsledkov žiakov v T5 pokračovať. Tiež ako pokračovať vo výučbe v primárnom vzdelávaní tak, aby žiaci dosiahli čo najlepšie výsledky, ale hlavne, aby sa dosiahnutie vysokej percentuálnej úspešnosti v T5 nestalo hlavným cieľom edukácie v primárnom vzdelávaní. Hlavným cieľom je totiž celostný rozvoj osobnosti žiaka, čo môže byť zabezpečené len úpravou podmienok na mieru edukačných potrieb každého zo žiakov.

Literatúra

1. ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman. 305 s. ISBN 80-200-0524-2.

2. BABIAKOVÁ, S. a kol.: *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica : Belianum, Vydavateľstvo UMB. 264 s. ISBN 978-80-557-0738-9.
3. BROZMANOVÁ, M. 2017. *Analýza vzdelávacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v národnom kontexte*. Dizertačná práca.
4. GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského. 270 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
5. GONDOVÁ, M. 1997. *Všeobecná teória pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica : PF UMB. 110 s. ISBN 80-8055-063-8.
6. GREGER, D., WALTEROVÁ, E. 2006. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny: srovnávací analýza. In *Orbis scholae*, 2006, č. 1, s. 13-29.
7. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
8. JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR P., a kol. 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5402-8.
9. KAČÁNI, V. a kol. 2003. *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka*. Banská Bystrica : PF UMB. 176 s. ISBN 80-8055-785-3.
10. KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB. 104 s. ISBN 80-88825-00-8.
11. KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. 168 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
12. KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
13. KRESILA, J. 2010. Reforma kurikula na Slovenku v komparatívnom kontexte. In *Pedagogický časopis*. 1/2010, s. 102-121. ISSN 1338-2144.
14. LADÁNYOVÁ, E. 2007. *Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-89225-38.
15. LAPITKA, M. 1990. *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava: SPN. 144 s. ISBN 80-08-00782-6.
16. PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. 70 s. ISBN 978-80-557-0435-7.
17. PORUBSKÝ, Š. 2012. *Školské reformy na Slovensku v medzinárod-*

- nom historickom kontexte*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 145 s. ISBN 978-80-557-0384-8.
18. PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION EURYDICE The Education Information Network in the European Union Available in DEENESFRITNLPO D/1994/4008/2 ISBN 2871162174.
 19. ROTLING, G. 1996. *Metodika tvorby učiteľského didaktického testu*. B. Bystrica : MPC. 134 s. ISBN 80-8041.110-7.
 20. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
 21. *Štátny vzdelávací program ISCED 1 - primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
 22. TUREK, I. 1995. *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 102 s. ISBN 80-85185-96-2.
 23. WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1.díl. Brno: Paido, ISBN 80-7315-083-2.
 24. WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2.díl. Brno: Paido, ISBN 80-7315-083-2.
 25. WEIR, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. New York : Phoenix ELT. 341 s. ISBN 978-0-13-947532-0.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

ORCID 0000-0002-2927-297X

Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická Fakulta

Katedra výtvarnej kultúry

VZŤAH VÝTVARNEJ A TECHNICKEJ EDUKÁCIE NA POČIATOČNÝCH STUPŇOCH VZDELÁVANIA V PONÍMANÍ ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY¹

Zhrnutie

V príspevku sme naznačili prieniky obsahov výtvarnej a technickej edukácie na príkladoch výtvarno-technických zadaní. Hodnotenia realizovaných aktivít študentami sme porovnali a ukázali reflexiu troch vybraných zadaní: technicky náročnejšie zadanie – ručný papier, mierne náročné – výroba farebných kried a najmenej náročnú asambláž. Tvorivý potenciál podľa študentov je najvyšší pri asambláži. Ručný papier a výrobu kried považovali za techniky s vyšším stredným tvorivým potenciálom (priemer hodnotení od 3,25 – 4,24 na 5 bodovej škále). Systematická integrácia obsahov technického, výtvarného, prírodovedného zamerania

¹ Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019–2021). Príspevok je jedným z výstupov projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB, ktorého zodpovedná riešiteľka je Mgr. Lenka Lipárová, PhD., (2019–2021).

ale aj možnosť integrovať obsahy iných predmetov je závislá na ochote a schopnosti učiteľov a teda aj na ich vysokoškolskej príprave. Zo zistení vyplýva, že je podnetné v príprave učiteľov venovať priestor variovaníu rôznych techník pri zachovaní čo najväčšej tvorivej slobody.

RELATIONSHIP OF ART AND TECHNICAL EDUCATION AT THE EARLY STAGES OF EDUCATION IN THE PERCEPTION OF STUDENTS OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION

Abstract

The article presents the relationship between art and technical education on the examples of artistic and technical exercises performed by pupils of early school education. After completing the exercises, pupils evaluated them on a scale of 1–5 in terms of their creative potential. The experiment showed that systematic integration of the content of technical, visual and natural sciences in technical education depends on the willingness and skills of teachers as well as their academic preparation. Thus, providing teachers with teaching methods with the greatest possible creative potential gives good results in their professional development.

Keywords: Art Education • Technical Education • Reflective Education • Analysis of Art Techniques • Needs of Students.

ZWIĄZKI SZTUKI I EDUKACJI TECHNICZNEJ NA WCZESNYCH ETAPACH NAUCZANIA W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW KIERUNKU EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Streszczenie

W artykule przedstawiono związki między sztuką i edukacją techniczną na przykładach ćwiczeń artystyczno-technicznych wykonywanych przez studentów kierunku edukacja wczesnoszkolna. Po wykonaniu ćwiczeń studenci oceniali je w skali 1–5 pod względem potencjału twórczego. Prezentowany eksperyment pokazał, że systematyczna integracja treści nauk technicznych, wizualnych i przyrodniczych w edukacji technicznej zależy od chęci i umiejętności nauczycieli oraz ich przygotowania uniwer-

syteckiego. Zatem dobre wyniki w kształcenia nauczycieli daje przedstawianie im metod o jak największym potencjale twórczym.

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna • edukacja techniczna • edukacja refleksyjna • analiza technik artystycznych • potrzeby studentów.

Úvod

Školské reformy prebiehajúce od deväťdesiatych rokov 20. storočia výrazne obmedzili priestor pre technickú výchovu na primárnom stupni. Je to najmä výtvarná výchova, ktorá má preberať ciele vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Kritika súčasnej praxe na školách je smerovaná voči nedostatočnému tvorivému potenciálu realizovaných postupov a redukovaniu výtvarnej výchovy na výrobu “produktov” bez hlbšej väzby k vzdelávacím obsahom. Najmä bez väzby na edukačné ciele. Príspevok má za cieľ načrtnúť prieniky obsahov predmetných vzdelávacích oblastí a prezentovať naše čiastočné zistenia. Aplikovaný akčný výskum bol realizovaný v školských rokoch 2016 až 2020 v rámci projektu *KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*. Cieľom projektu je rozvoj didakticky orientovaných predmetov, ktoré zabezpečujeme na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici.

Prieniky vzdelávacích oblastí v predprimárnom vzdelávaní

Intuitívne chápeme, že tvorivosť nemožno zmysluplne uplatniť bez pochopenia a zvládnutia techniky. Pri uvažovaní o potrebe technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania začneme načrtnutím vzťahu medzi výtvarnou a technickou edukáciou. To že sú oblasti úzko prepojené budeme demonštrovať na konkrétnych príkladoch z praxe. Načrtneme zistenia reflexívne ladennej výučby výtvarnej edukácie v predmetoch *základy výtvarnej*

edukácie a výtvarné aktivity v MŠ/ZŠ so študentkami predškolskej a elementárnej pedagogiky. Ročníky študentov, ktorí momentálne študujú, patria k tým, ktoré boli najviac ochudobnené o technické vzdelávanie na 1. stupni základnej školy. Z prehľadu premien technického vzdelávania na primárnom stupni školy v 20. a 21. storočí (Huľová, 2019, s. 34) vidieť, že od roku 2008 bolo pracovné vyučovanie redukované na minimum – na 1 hodinu v 4. ročníku.

Reflektívne koncipovaná výučba má za cieľ zistiť aktuálne potreby súčasnej generácie študentov, aby sme flexibilne dokázali navrhovať aktualizované modely ich prípravy. Hľadaním obsahovej komplementarity týchto dvoch oblastí by sme chceli načrtnúť model prípravy budúcich učiteľov zasahujúci a prepájajúci obe vzdelávacie oblasti s cieľom senzibilizovať študentov pre dve roviny problémov vynárajúcich sa z akejkoľvek výtvarnej aktivity. Sú to práve tie ročníky študentov, ktorí prešli základnou školou ochudobnenou o pracovné vyučovanie. Aj z toho dôvodu zisťujeme ich vôľu vzdelávať sa v tejto oblasti. V súčasnosti sa znovu prebúdzá záujem o techniku v škole v podobe tradičných remesiel, či starších technologických postupov. Prostredníctvom našich zistení argumentujeme potrebu posilnenia kontinuálneho technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania a aj v príprave učiteľov.

Huľová (2019, s. 106) naznačila potrebu *„reformy po obsahovej, ako aj po výkonovej stránke, zameranú na koncepčné riešenie smerované do budúcnosti“*. V závere práce *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy* uvádza, že *„pre takúto reformu vzdelávací systém potrebuje vzdelaných učiteľov aj v oblasti technického poznania, myslenia či hodnotenia, ktorí dokážu zmeny takého rozsahu realizovať a kvalifikovane implementovať do edukačnej reality“*. Je prirodzené, že predmety výtvarná výchova a pracovné vyučovanie sa do veľkej miery obsahovo aj výkonovo dopĺňajú, keďže majú spoločné korene v predindustriálnej spoločnosti. Už v 17. storočí J. A. Komenský požadoval spojenie školy so životom a výcvik žiakov *v ručných prácach a remeslách*. Rozvoj techniky, ktorý priniesla industriálna doba zásadným spôsobom ovplyvnil aj podobu výtvarného umenia (vznik fotografie, filmu, moderna a postmoderna). Tým sa výrazne predurčil aj charakter školskej vý-

tvarnej výchovy, ktorá má hlavnú úlohu – rozvíjať tvorivosť žiakov.

Vychádzame z obsahov, ktoré definujú kurikulárne dokumenty: ŠVP ISCED 0,1 (2008) a inovované ŠVP (2015, 2016). Obsahy technickej a výtvarnej edukácie sú zahrnuté do oblasti *Človek a svet práce* a *Umenie a kultúra* podoblast Výtvarná výchova.

Umenie a kultúra

V predprimárnom vzdelávaní je hlavným cieľom **výtvarnej výchovy** v oblasti *Umenie a kultúra* dosiahnuť, „aby deti prostredníctvom hravých výtvarných činností s materiálmi a nástrojmi pomocou jednoduchých výtvarných vyjadrovacích prostriedkov vyjadrovali svoje predstavy, rozvíjali si fantáziu a tvorivosť, získavali a rozvíjali si elementárne výtvarné schopnosti, zručnosti a návyky. Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity”.

Oblasť *Umenie a kultúra* je priestorom, kde sa má žiak učiť „vnímať a chápať hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície”. Je formulovaná potreba rozvíjať ich kritické myslenie najmä vo vzťahu k masmédiám. Prostredníctvom tematických celkov zameraných na kultúrnu tradíciu a dedičstvo sa žiak oboznamuje s kultúrnou tradíciou svojho regiónu, národa, krajiny, čím sa u neho rozvíja povedomie kultúrnej identity, ale súčasne aj interkultúrne kompetencie. V primárnom vzdelávaní je cieľom kontinuálne rozvíjať vrodené a prirodzené predpoklady žiakov a pozitívne stimulovať sklony k hravosti a spontánnosti.

Človek a svet práce

Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce* v predprimárnom vzdelávaní je *utváranie a rozvíjanie základných zruč-*

ností dieťaťa, pričom sa dôraz kladie na rozvíjanie tých, ktoré sú v rámci vývinového hľadiska pre dieťa dôležité; napríklad vytvára grafomotorické predispozície, lepšie zvláda sebaobslužné činnosti, zvláda bežné úkony v domácnosti. Tu sa kladie dôraz na úlohu učiteľky – vytvárať dostatočný priestor s dostatočným materiálnym zabezpečením na to, aby každé dieťa malo rovnakú možnosť prakticky si rozvíjať zručnosti, ktoré sú špecifikované vzdelávacími standardmi. (ŠVP ISCED 0. 2016, s. 16) Tiež sa kladie dôraz na rozvíjanie technického myslenia detí. Dieťa spoznáva vlastnosti materiálov v praktickej činnosti. Pokusom a omylom skúšať rôzne riešenia, tvorivo pristupovať k využívaniu dostupných materiálov a nástrojov. V uvedenom procese nie je učiteľkinou úlohou zadávať nemenné postupy, ale viesť deti k tvorbe vlastných postupov, resp. k spontánnej modifikácii zadávaných postupov. Obsah tejto vzdelávacej oblasti sa člení do piatich podoblastí: Materiály a ich vlastnosti, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie.

V primárnom vzdelávaní je oblasť *Človek a svet práce* založená na návrhoch pracovných činností, ktorými sú žiaci vedení k získaniu základných zručností z rôznych oblastí ľudskej práce. Žiaci majú spoznávať a využívať technické materiály, konštruovať, spoznávať základy stravovania a prípravy jedál, ľudové tradície a remeslá, povolania a získavať prvé skúsenosti zo sveta práce.

Z charakteristiky predmetu je pracovné vyučovanie zamerané na široké spektrum pracovných činností a technológií založených na tvorivej tímovej spolupráci. Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti.

Pedagogická reflexia výtvarno-technických zadaní

Z charakteru výtvarnej výchovy na počiatkových stupňoch vzdelávania vyplýva, že aj budúci učitelia sa pripravujú činnosťne, najlepšie v ateliéri. Výtvarnú činnosť je potrebné reflektovať z pedagogického hľadiska. Zozbierať a sprístupniť reflexie študentov nám umožňuje prostredie elektronického kurzu. Je to efektívny

spôsob komunikácie, sprostredkovania učebných obsahov a poskytuje interaktívny reflexívny priestor pre podporu praktických hodín výtvarnej výchovy. Ide teda o akýsi *virtuálny ateliér*, kde študenti zdieľajú svoje realizácie, skúsenosti, názory a postoje v rámci študijnej skupiny.

Naprieč oboma predmetmi (s ťažiskom v druhom semestri) rozpracúvame tému *Techniky a materiály na výtvarnej výchove*. Tie je možné poznávať predovšetkým praktickou činnosťou a tvoria základnú učiteľovej praxe. Študenti majú získavať zručnosti v práci s výtvarným materiálom cestou výtvarnej hry a experimentu. Cieľom je aj budovať metodickú zručnosť prípravy didaktického projektu a to cestou analýzy výtvarných techník z pohľadu ich didaktického potenciálu.

Vyberáme zadania s rôznou mierou náročnosti, so zameraním na techniky využiteľné v práci s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Jednotlivé výtvarné zadania dopĺňame ukážkami študentských riešení a sú doplnené o kvantifikované údaje hodnotenia týchto úloh a kvalitatívnu analýzu ich reflexie. K zadaniam dostali študenti technicko-metodické pokyny s odkazmi na zdroje (videá, obrázky). Mali možnosť ich realizovať na seminároch, ale aj doma v rámci samoštúdia.

Výskumnú vzorku charakterizujeme ako dostupný výber do ktorého sa dostali študentky, ktoré absolvovali predmety v rokoch 2016/17 a 2019/20. Študenti si mali vybrať minimálne 50% z navrhovaných zadaní. Dostatočná miera voľnosti pri výbere výtvarných zadaní je dôležitá pre zabezpečenie autonómie a motivácie v štúdiu. Počet vypracovaných riešení nám tiež napovedá o *úspešnosti – lákavosti* úlohy pre študentov.

Po praktickej realizácii mali výsledný produkt zdokumentovať a odovzdať cez stránku kurzu. Tiež sa mali vyjadriť k realizovanej technike či postupu. Mali odhadnúť na základe vlastnej skúsenosti s realizáciou a zadania a tiež s deťmi: náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy na 5 bodovej škále.

Tabuľka 1. Najmenšiu a 5 najväčšiu mieru vlastnosti

Náročnosť na prípravu učiteľa	Zvládnuteľnosť pre dieťa	Tvorivý potenciál aktivity
1 minimálna príprava	1 príliš ľahká	1 celkom zatvorené riešenie
2 jednoduchá príprava	2 ľahká	2 zatvorené riešenie
3 stredne náročná príprava	3 primeraná	3 očakávané riešenie s možnými variáciami
4 náročná príprava	4 ťažká	4 otvorené riešenie
5 veľmi náročná príprava	5 veľmi ťažká	5 celkom otvorené riešenie

Získané hodnotenia sme kvantitatívne vyhodnotili, vypočítali priemernú hodnotu pre každú dimenziu hodnotenia danej aktivity. Pre ľahšiu čitateľnosť uvádzame na nasledovných stranách grafické znázornenie priemeru študentskej voľby, údaje v grafe následne interpretujeme a dopĺňame o ukážky študentských riešení. Na záver uvedieme porovnanie priemerného hodnotenia aktivít a formulujeme zistenia.

Výber výtvarno-technických zadanií

Zo súboru všetkých hodnotených zadanií v rokoch 2016–2020 sme vybrali pár, ktoré dobre vystihujú charakter a intenzitu prepojenia obsahov technického vzdelávania. Všetky prezentované postupy obsahujú výtvarné, ale aj technické problémy. Vzťah medzi nimi je obvykle úzky a vzájomne spätý. Problém chápeme ako niečo, čo sa prostredníctvom praktickej skúsenosti učíme vidieť, pochopiť a riešiť. Úroveň riešenia, ako aj odhaľovanie problémov sú preto závislé od skúsenosti (Huľová, 2017). Pokúsme sa o ilustratívne pomenovanie hlavného problému pre každú oblasť a naznačenie ich vzťahu cez materiál.

Tabuľka 2. Pomenovanie hlavného problému pre každú oblasť a naznačenie jej vzťahu k materiálu

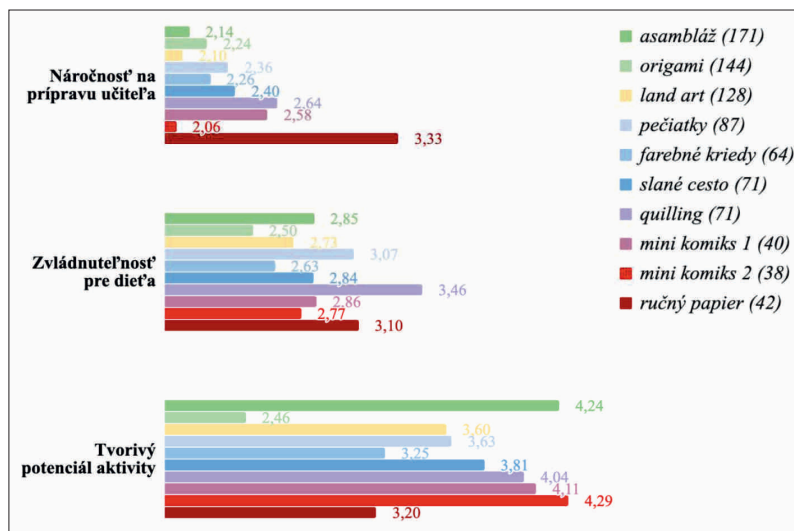
Výtvarné zadanie	Výtvarný problém	Materiál	Technický problém
Asambláž	Znak	Drobný kovový odpad	Fotografovanie
Land art	Kompozícia	Nájdenný prírodný materiál	Inštalácia
Ručný papier	Recyklácia	Odpadový papier a buničina	Proces výroby
Origami	Tvar a plocha	Papier menšej gramáže	Skladanie
Quilling	Plocha a tvar	Papier väčšej gramáže	Stáčanie
Kriedy	Tvar a stopa	Sadra	Odlievanie
Reliéf z cesta	Hmota a tvar	Slané cesto	Miesenie a tvarovanie
Pečiatky	Matrica a odtlačok	Rôzne	Rezanie - lepenie - odtlačovanie
Komiks	Znak a dej	Rôzne	Zobrazenie - skladanie snímanie

Interpretácia hodnotenia aktivít študentami po vypracovaní

Cieľom reflektívne orientovanej prípravy budúcich učiteľov je aj zisťovanie úrovne a povahy ich pedagogického nadhľadu nad realizovanými praktickými výtvarnými úlohami. Čerpáme zo skúsenosti študentov ako absolventov primárneho vzdelávania, ako aj z ich projekcie seba v pozícii učiteľa. Hodnotenia realizovaných aktivít sme porovnali a usporiadali podľa počtu vypracovaní: najnáročnejšie podľa študentov sú: *ručný papier*, ostatné študenti videli ako stredne (slané cesto, pečiatky) a ostatné málo náročné. Z hľadiska toho, či deti túto techniku zvládnu, boli študentmi za najnáročnejšie považované: *pečiatky* a *ručný papier*, stredne a mierne náročné boli *land art*, *farebné kriedy*. Za najmenej náročnú pre deti študenti považovali *origami*. Tvorivý potenciál podľa študentov je najvyšší pri *asambláži*, *slanom ceste*, *land arte* a *pečiatkach*. *Ručný papier* a

výrobu kriedy, považovali za techniky s vyšším stredným tvorivým potenciálom. Najmenej tvorivého potenciálu videli v *origami*. Môžeme tiež konštatovať, že študenti si volili na vypracovanie skôr tie úlohy, ktoré považovali za ľahšie zvládnuteľné pre dieťa. Zohráva tu teda svoju rolu faktor „*voľby ľahšej cesty*“. Organizácia výučby umožňuje študentom 50% možnosť voľby pri výbere zadanií.

Graf 1. Porovnanie priemerných hodnotení aktivít študentov a počet vypracovaní (2020)



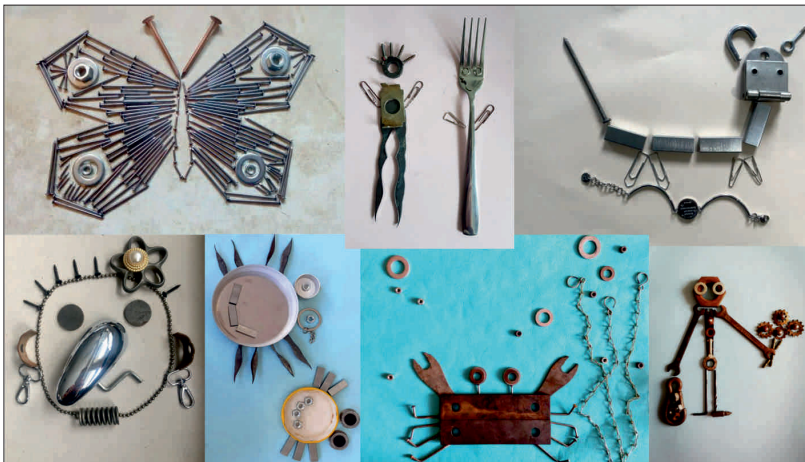
Asambláž – inštalácia z nájdeného kovového materiálu

Zadanie s trochu voľným názvom *asambláž* zaraďujeme ako jedno z úvodných, pretože sa snažíme dodržiavať kritérium postupnosti. V niekoľkých veľmi jednoduchých zadaniach podobného typu ide o manipuláciu s rôznymi druhmi materiálov, ich rozlišovanie podľa kritérií, inštalovanie v novej zmysluplnej, alebo abstraktnej kompozícii a nacvičovanie zručností dokumentačného fotografovania výtvarných prác a produktov. Študentky robia denne niekedy až desiatky fotografií, ale neznamená to automaticky rozvinuté zručnosti. Pozorovali sme chyby, ktoré pri dokumentova-

ní prác robia, zhrňme ich: nevedomosť potreby plánovania záberu, nedostatočná práca so svetlom, tmavosť, nízky kontrast podkladu, zlá orientácia záberu, problémy s kompozíciou záberu, nedostatočný zoom, nezvyk v „*postprodukcii*“ – pracovať s fotografiou ďalej a upravovať ju. Sériou technicky veľmi jednoduchých výtvarných zadanií, sa snažíme upriamiť pozornosť študentov na potrebu kvalitnejšej dokumentácie svojich a detských produktov.

V tomto prípade nejde teda skutočne o techniku asambláže, pretože prvky sa nefixovali, len nainštalovali a odfotografovali. Podobným spôsobom variujeme úlohu s rôznym nájdenným materiálom. Snažíme sa prakticky ilustrovať, že aj skutočne jednoduché výtvarné zadania môžu byť obsahovo hodnotné a produkovať problémy, ako podnety učenia v oboch rovinách. Technické problémy: vlastnosti materiálov, rozlišovanie a triedenie kovov podľa najrôznejších kritérií, v prípade kovu možno riešiť magnetizmus, bezpečnosť pri manipulácii s kovom, povrch a oxidácia. Výtvarný problém: kov a jeho vlastnosti, orientácia na ploche, usporadúvanie častí do celku, tvorba vizuálneho znaku.

Obrázok 1. Ukážky rôznych riešení kompozície z nájdenných kovových predmetov študentkami (2020) a priemer hodnotení v dimenziách



Úlohu realizovalo celkom 171 študentov. Okrem hodnotenia na škále mali študenti reflektovať zadanie z pedagogického pohľa-

du v týchto bodoch: Zhodnotiť kompozíciu a originalitu. Študenti tak cielene rozvíjali svoju schopnosť uvažovať o kompozícii a popisovať ju s využitím vhodných jazykových prostriedkov (kompozícia stredová, vyvážená, harmonická a pod.). Hodnotenie originality je priamo závislé od možnosti posúdiť riešenia v množine. Zobrazenie svojho riešenia v súbore ostatných riešení študentov im dá možnosť nadhľadu nad vlastným riešením a rozvíja schopnosť posudzovať originalitu riešenia. Zhodnotenie využitia techniky v práci s deťmi dáva priestor na zamyslenie sa od akého veku a za akých podmienok je takéto zadanie vhodné. Vede k uvažovaniu nad zásadami bezpečnosti pri práci a budovaniu zručnosti predvídania a plánovania vo výtvarno-technických aktivitách. Aplikovanie stratégie recyklácie vedie k uvedomovaniu si rozličných aspektov tejto stratégie naprieč témami a vzdelávacími oblasťami. Za pozitívum považujeme výpovede študentov o potrebe pestovať v deťoch schopnosť hľadiť nielen na seba a svoje potreby, ale aj na životné prostredie a potreby iných ľudí. Recyklovanie v najširšom zmysle možno považovať za súčasť zmien nezdravo konzumného správania. Tému recyklácie vo výtvarnej edukácii venujeme teoretickú stať a cieľom je, aby si študentky uvedomovali, ako túto stratégiu možno využiť vo vzdelávaní a integrovať viaceré témy: recykláciou sa snažíme napodobniť prírodný kolobeh látok a zvyšujeme citlivosť na potrebu minimalizácie odpadu.

Výroba ručného papiera

Ručný papier realizujeme v predmetoch programov predškolskej a elementárnej pedagogiky v spolupráci s akad. mal. Evou Hnatovou, ArtD. Ako výrazne technologická aktivita si vyžaduje prispôsobené podmienky a dostatočnú materiálovú vybavenosť – v *ateliéri technológií* na Katedre výtvarnej kultúry je všetko potrebné vybavenie. Je možnosť realizovať hodiny aj v exteriéri – v areáli Pedagogickej fakulty UMB.

Obrázok 2. Výroba ručného papiera deťmi a študentkami (2016–2020)



Pre deti zväčša veľmi príjemná mokrá technika recyklácie papiera odhaľuje postupy známe tisíce rokov. Deti však môžu mať aj prirodzený odpor siahnuť do papierovej hmoty, je dobré im pomôcť a prenechať im čistejšiu časť práce.

Recyklácia papiera obsahuje podnety učenia v oboch rovinách. Technické problémy: rozlišovať druhy papiera vhodné na recykláciu, príprava materiálu a nástrojov: namáčanie papiera, mletie/mixovanie papierovej masy, farbenie papierovej masy, príprava a práca so sitom, postoje k prírodným zdrojom. Výtvarný problém: experimentovanie s materiálom a technologickým postupom, kultúrne vedomosti – pôvod papiera.

Ručný papier realizovalo a reflektovalo zatiaľ celkom 104 študentov. Mali zhodnotiť náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy: Okrem hodnotenia na škále mali študenti reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu v týchto bodoch: Zhodnotenie využitia techniky v práci s deťmi. Študenti hodnotili techniku celkovo pozitívne. Oceňovali, že

sa deti naučia pracovať s odpadovým materiálom. Môžu si uvedomiť že priemyselná výroba papiera má dopad na životné prostredie.

Buduje teda postoje k odpadovému materiálu, uplatňujú sa ich pracovné zručnosti, trénujú si trpezlivosť. Tú potrebujú pri čakaní na odkvapkávanie prebytočnej vody zo sitka a pri čakaní na výsledok. Aktivita je rozvíjajúca v sociálnej rovine, lebo je potrebné spolupracovať v skupine.

Výroba kried a hry s kriedami

Jedno zo zadaní, ktoré kombinuje technologické aj výtvarné problémy je spojenie technologického postupu výroby kried a návrh výtvarnej (alebo spoločenskej, pohybovej) hry pre deti zvoleného veku. Študenti mali pochopiť a vedieť samostatne zopakovať technologický postup odlievania zo sadry, ktorý môžeme využiť okrem iného aj na výrobu vlastných kried. Technologický postup je veľmi jednoduchý a dá sa uplatniť už v predprimárnom vzdelávaní. Zadanie ohodnotilo 65 študentov.

Vidíme tu napríklad tieto problémy. Technické problémy: výber vhodných foriem, príprava sadry, dodržanie technologického postupu, správne odhadovanie objemov, zručnosť pri prelievaní, rešpektovanie času tvrdnutia, v prípade výroby farebných kried ešte: získavanie farbiva, príprava farebnej sadry, alebo dodatočné kolorovanie. Výtvarný problém: experimentovanie s materiálom, navrhovanie výtvarnej hry, tvorivý zásah do prostredia.

V rámci reflexie študenti navrhovali vlastnú hru s kriedami pre deti. Niektoré ich návrhy mali charakter výtvarnej hry, napr. obkresľovanie tela, rúk na zem, alebo na tabuľu, vo dvojiciach, dokresľovanie oblečenia a detailov, výrazov tváre, dokresľovanie prostredia. Ako príklad poslúži hra inšpirovaná Tonym Orricom (vľavo hore). Hra spojená s geometriou: úlohou je nakresliť mestečko, s podmienkou kresliť len pomocou geometrických tvarov. Našli využitie kried na kreslenie plánov pre rôznorodé spoločné hry: kreslenie prekážkovej dráhy. *Hra na žabky* – deti skáču ako žabky z jedných stôp na druhé do kruhu. *Dráha pre kamaráta*, ktorý má

zatvorené oči a treba ho navigovať, bežná „škôlka”. *Hra na včielky a kvetinky.*

Obrázok 3. Námety na hry s kriedami navrhnuté študentkami (2016)



Použitá literatúra

1. HULOVÁ, Z. 2017. *Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov - pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy*. Banská Bystrica : Pí UMB, 2017, 1. vyd. 79 s. ISBN 978-80-557-1275-8.
2. HULOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. Ružomberok: Pí KU, Vydavateľstvo VERBUM, 2019, 1.vyd. 145 s. ISBN 987-80-561-0686-0.
3. Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – primárne vzdelávanie. ČLOVEK A SVET PRÁCE. Pracovné vyučovanie. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/clovek-svet-prace/>.
4. Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy - ISCED 1 - primárne vzdelávanie. UMENIE A KULTÚRA. Výtvarná výchova. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovo->

- vany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/ume-nie-kultura/.
5. ŠVP ISCED 0. 2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – ISCED 0 2016. Bratislava: MŠV-VaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>.
 6. ŠVP ISCED 1. 2008. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>.
 7. ŠVP ISCED 1. 2015. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>.

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

ORCID 0000-0002-7187-3226

Matej Bel University, Banská Bystrica

Department of Psychology

Faculty of Education

RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND A TEACHER'S TRANSFORMATIVE LEADERSHIP

Abstract

Only minimal attention is paid to the complexity and potential of psychological knowledge of the effectiveness of educational leadership in Slovakia. The aim of this study is to analyze the interrelationships between transformative leadership and personal causality among Slovak teachers. The research group consisted of 113 primary and high school teachers in the Slovak Republic. The level of personal causality was determined using the Origin-Pawn questionnaire (De Charms, 1976) and individual types of a transformative leader's behavior were determined using the Leader Behavior Inventory (LPI, Kouzes & Posner, 2017). The relationships of the variables were subjected to a Pearson correlation coefficient. The average values of individually monitored types of behavior in the selected model of the transformative leader were closer to below-average values. Most often, our respondents tended to support the heart and enable growth. The correlations between the observed types of behavior and personal causality were significant and positive.

Keywords: Transformative Leader • Internality • Locus of Control • Teacher.

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY POCZUCIEM UMIEJSCOWIENIA KONTROLI A PRZYWÓDZTWEM TRANSFORMACYJNYM NAUCZYCIELA

Streszczenie

Tylko minimalną uwagę zwraca się na złożoność i potencjał wiedzy psychologicznej w skuteczności przywództwa w edukacji na Słowacji. Celem artykułu jest analiza powiązań między przywództwem transformacyjnym a osobowością słowackich nauczycieli. Grupa badawcza składała się ze 113 nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Republice Słowackiej. Poczucie umiejscowienia kontroli określono za pomocą kwestionariusza Origin/Pawn/Pešiak (De Charms, 1976), a poszczególne typy zachowań lidera transformującego za pomocą Inwentarza zachowań lidera (LPI, Kouzes & Posner, 2017). Zależności między zmiennymi poddano współczynnikowi korelacji Pearsona. Średnie wartości poszczególnych monitorowanych typów zachowania wybranego modelu lidera transformacyjnego były bliższe wartościom poniżej średniej. Korelacje między obserwowanymi typami zachowań a sposobem interpretowania przyczyn zdarzeń były znaczące i pozytywne.

Słowa kluczowe: przywódca transformujący • osobowość • miejsce kontroli • nauczyciel.

Introduction

The transformation of education, following the example of many foreign models, cannot be prevented. According to foreign studies, leadership plays a key role in increasing the efficiency of school education as a process of deliberate social influence, where the focus is on communication, creating a new paradigm and improving school culture. Through studying professional resources, it is possible to divide the key concepts of education leadership into three categories: school leadership, educational leadership, and teacher leadership, whilst this categorization does not take into account the related specifications of leadership (e.g. transactional, transformational, instructional, collaborative leadership, etc.), but only target groups, i.e. school management and teachers. „*Teacher leadership* is generally considered to be the ability and

energy to contribute to the school development beyond own classroom responsibilities. Teacher leaders are those who work with their colleagues to influence educational and pedagogical practice throughout the whole school..." (ozier, 2007, p. 56).

Our previous analyses (Sollárová et.al., 2019) confirm that the terms „school leadership” and „teacher leadership” are most clearly defined in terms of content, where „school leadership” refers only to school/education managers, while „teacher leadership” is defined and applies only to teachers. Leadership is often defined as a process, person, performance, or a group depending on the initial theory. One of the most current is the transactional and transformative approach to leadership. Transformative leadership is based on the leader’s inner motivation and charisma, using four basic tools: idealized influence (the goal is to identify his followers), inspiration (the goal is to share the leader’s vision with followers), intellectual stimulation (the goal is to involve followers in solving the problem) and personal approach (individual approach). These characteristics are also anchored in the theory of Kouzes and Posner (2013) and their tools for measuring leadership types of behavior (Leadership Personality Inventory, LPI).

Transformative leadership shows behavior that is observable, measurable, and developable. Therefore, it becomes a suitable evaluation criterion and a goal of development programs. Despite the development of adequate forms of behavior, many studies (Judge & Bono, 2000; Lim & Ployhart, 2004, etc.) confirm the existence of permanent personality characteristics of leaders that affect whether or not and how the leader will apply a transformative approach and thus influence the group performance.

The most analyzed model of leadership-related personality characteristics is the Big Five model by Costa and McCrae. An extensive meta-analysis from 2002 (Judge & Bono, 2000) is devoted to the issue of personality traits of the Big Five in relation to leadership, performed on 73 research samples. Other, frequently researched variables in relation to the emergence of leadership among respondents, include e.g. emotional intelligence, self-efficacy, masculinity, dominance, motivation or internality. Measuring

the leader's effectiveness is complex and most frequently realized from three perspectives – measuring the performance of the group, evaluating the others (superiors, colleagues, etc.) and self-evaluation (self-effectiveness). Performance motivation as a tendency to deliver high performance also contributes significantly to the effectiveness of the leader. One of the theories attempting to elucidate the individual components of performance motivation is the theory of causal attributions inextricably linked to the theory of control location (Heider, Weiner, Heckhausen, in Nakonečný, 1996). Attribution theory helps to understand how a person explains his achievements, because the consequences of these explanations are important for performance-oriented behavior in the future in relation to the time stability of the attributed cause. The attribution is a subjective perception of events, things, words and such. The attention focus is primarily on perceived causes of behavior. The primary interest of attribution theories is the analysis of processes where the subject explains the behavior of others and their own by attributing certain behaviors or external forces, to the behavior based on observation and social situations.

Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest and Rosenbaum were the first to apply the causal attribution approach in performance motivation research (in Weiner, B. - Kukla, A., 1970). They proposed a classification scheme in which the individual causes can be divided depending on their time stability and depending on whether they relate to the person him/herself (internal) or to the environment (external). The research of these authors shows that the cause of behavior can be attributed to oneself, a deliberate stimulus from the environment or the overall situation. Here, the attribution theory overlaps with the control localization theory. The success or failure explained by the person provides information about the place of control. People with an internal place of control attribute their success to abilities and effort, the failure to the lack of effort, i.e. they see the source of action in themselves (personal attribution). People with an external control location see their successes and failures in the role, a chance, the lack of skills, mood, bias of others or their help, i.e. more or less in the stimuli of the

environment (stimulus attribution) and in the situation (situational attribution). Success or failure in the performance of tasks has an objective basis in the form of a result that is higher or lower than the aspired goal.

The role of emotions in performance motivation is undeniable, especially in the case of fear and anxiety. The ability to perform successfully under the influence of fear largely determines the course of mental processes. On the background of a negative mental state, the performance is subsequently deformed and is often the cause of an unsuccessful result. The fear of failure is not the only inhibitory factor of success- aimed activity, but the fear of failure can inhibit human activity only in conjunction with low appreciation of one's abilities. In addition to fear and anxiety, joy, happiness, enjoyment, shame, guilt or anger also play an important role in performance motivation. Shame and guilt are often the result of failure in a performance situation. Shame is the result of the attribution of failure due to low abilities, and guilt is the result of the attribution of lack of effort. Shame is evoked by the public characteristic of the self, which is not controllable by the will.

Guilt follows a breach of the norm and is caused by a judgment of one's own responsibility. For this reason, shame leads to hopelessness and closure, and guilt encourages the behavior leading to modification of action. There is a relationship between the two emotions, which can be interpreted as the fact that both emotions contain negative self-esteem, which is painful, evokes tension, agitation and depression. Hopelessness occurs when individuals have a low ability or a task that is too demanding. In despair, the stability of the causes is also important. If an individual anticipates that the failure will recur in the future, hopelessness may occur. From the above-mentioned, the key role of human emotionality clearly follows – not only at the level of perception and orientation in one's own emotions, but also their management or management for success, which motivated us to analyze the relationship between transformative leadership and personal causality in teachers. This orientation is based on the project of APVV-17-0557 "Psychological approach to the creation, implementation and verification of the

competence model of development in education leaders”, where one of the goals is the preparation of an undergraduate program for the development of personal competencies of a teacher-leader. The aim of the study was to find out whether there is a connection between the main types of behavior of a transformative leader and the causation in his/her behavior.

Research question:

Will there be a connection between different types of behavior of transformative leaders among teachers and their internality?

Sample

The research group consisted of primary and secondary school teachers who voluntarily participated in our research and were acquainted with its purpose, processing or use of data. The research group consisted of 113 teachers with an average age of 43 years. The gender representation was 84 women (74%) and 29 men (26%).

Methods

We determined the level of personal causality through the Origin-Pawn questionnaire (De Charms, 1976), which is based on De Charms’ theory of motivation dividing individuals into originators (they have their destiny in their own hands, trust their own abilities, are active, have an initiative and they control their actions themselves) and pawns (low self-confidence, they are passive, resigned to fate - organized from the outside).

The questionnaire has the form of an assessment scale. It contains 18 statements to which the respondent expresses the degree of agreement on a scale of 1 - 4 (1 = strongly disagree, 2 = partially disagree, 3 = partially agree, 4 = strongly agree). For our use, we have modified the questionnaire so that the record sheet is part of it instead of being on a separate sheet of paper. The resulting score ranges from 15 to 60. The higher the score, the more a person feels autonomous, competent, capable, independent and proactive. We

subjected the questionnaire to the method of back language translation for its use in our population, while we excluded items 5, 9, 14 from the total score due to their low differentiating ability in our population. The reliability of the questionnaire measured by Cronbach's alpha was .791.

The level of transformative leadership was determined using the Leadership Practices Inventory Kouzes & Posner, 2017, for which, as the first and unique tool in Slovakia, we have exclusive usage rights secured by an agreement with John Wiley & Sons, Inc. (All rights reserved. Used with permission for Kaliska within the project APVV-17-0557). LPI is an inventory that focuses on the analysis of five main types of a leader's behavior that can be measured, learned, but also trained. The authors of the theory, through long-term analysis of interviews, case studies and analysis of a number of research findings, tried to identify the behavior of a leader, which can lead to exceptional changes. They identified 5 basic types of behavior: 1) Showing the way; 2) Inspiration with a common vision; 3) Activity support; 4) Allowing others to grow; 5) Stimulating the heart. The score takes values from 6 to 60, with a higher score indicating a higher occurrence of the given behavior. The reliability of the questionnaire measured by Cronbach's alpha for individual components takes values from .732 - .774.

The research data were processed using the program SPSS Statistics version 19. The univariate and bivariate descriptive analyses were followed by inferential statistical procedures. We assessed the normality of the variables distribution based on the distribution form description (skwness, kurtosis) and, as tab. 1 shows, none of the coefficients indicates significant deviations from the normal distribution. Therefore, we used Pearson's correlation coefficient to analyze the interrelationships.

Results

Table 1 shows that our respondents showed the highest average values in the variable of heart support (AM = 28.25) and the

lowest average values in the category of activity support (AM = 19.32) among the individual types of observed leadership behavior.

Table 1. Descriptive statistics of a transformational leader's behaviour and internality

	Mean	Median	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Modeling the way	21.31	22	.93	12	49	-.544	-.051
Inspiring the shared vision	23.36	24	.45	16	51	.033	-.591
Enabling other to act	19.32	20	.74	15	48	-.325	-.054
Challenging the process	24.73	25.5	.48	17	54	-.036	.258
Encouraging the heart	28.25	30	.75	14	45	.024	-.109
Internality	21.71	20	.71	23	58	.142	.502

Table 2 presents our research findings on the relationship between internality and individual types of leadership behavior.

Table 2. Correlate coefficients between transformational leader's behaviour and internality

	Internality
Modeling the way	.370**
Inspiring the shared vision	.339**
Enabling other to act	.469***
Challenging the process	.512***
Encouraging the heart	.517***

** p < 0,01

*** p < 0,001

We found significant positive correlations between origin and behavioral tendency Heart support ($r = .517^{***}$), Growth facilitation ($r = .512^{***}$), activity support ($r = .469^{***}$), but also show-

ing the path ($r = .370^{**}$) and inspiration with a common vision ($r = .339^{**}$).

Discussion and Conclusion

Leadership is known as the process of achieving goals through influencing followers based on a strong and attractive vision (Leithwood & Beatty, 2008). Leadership manifests itself in various ways in organizations and is influenced by a large number of factors, the most important being the leader's personality, the characteristics of his followers, the specificity of the educational context /in our case/ in which the process takes place. The interaction of all these factors results in the style of leadership practiced in the organization, regardless of size or area of activity. In recent years, two types of leadership have come to the fore: transactional and transformative. Transaction leaders influence people through a transaction: money or other reward (or punishment) in exchange for their work performance (predominance of external motivation). Transformative leadership involves a strong personal identification with the leader: followers share his vision and act beyond their own interest (internal motivation). (Miller, 2018). Following performance motivation, people who believe they can influence results through their own efforts, skills and qualities are referred to as internalists (originators), while those who perceive that their results are determined by external forces such as happiness. A coincidence, fate, and power of others are referred to as externalists (pawns). Several studies (Yukl, 2008; Kaufman, 2011; Dion, 2012) focused on the influence of the place of control on the leadership in the organization, different styles, as well as the employees' reactions to the leadership style. Findings suggest that leading internalists and externalists tend and exhibit different leadership styles (Tomal et al., 2014). At the same time, several studies confirm the connections of transformative leadership and internal localization of control (Chemers, 2000). However, all of them were implemented outside the educational context, which

led us to try to verify this relationship in our cultural and historical conditions of the educational environment.

Our findings clearly show that Slovak teachers are not very inclined to take the leading role. The average values of individual monitored behavior types of the selected model of the transformative leader were closer to below-average values. Most often, our respondents tended to support the heart, which is a behavior typical of mutual support and appreciation of the work of others. The second type of behavior used is enabling the growth, whose pillar is building trust and emotionally positive relationships in the team. Less often, our respondents look to the future and try to inspire others with a common vision. This finding partially confirms the predominance of transactional leadership in the conditions of educational practice in Slovakia, the essence of which lies in the existence of formally given leaders and thus leads to the school rather than the teacher leader. In our conditions, teachers are still predominantly motivated from the outside – by the financial side of the profession. This is also indicated by the lowest average score in the case of showing the way and support of activity (teachers do not significantly show leadership ambitions, do not take the initiative and do not present the values to which they would try to pull other colleagues). This leads us to recommend the development of leadership behavior as early as during the undergraduate preparation of students in teacher-trainee programs.

In analyzing the interrelationships of these types of behavior of the transformative leader and attributing the causes of our behavior, we found a weak and moderately significant relationship. We can therefore argue that our research has shown the existence of a relevant positive correlation between the place of control as a dimension of personality, and the behavior of a leader in terms of a transformative leadership style. In other words, a leader who believes he can influence results through his own efforts, skills, and qualities tends to behave like a transformative leader. The internal localization of control is therefore an important factor in the leader's effectiveness in the educational environment, too.

Compliance with ethical standards

Ethical approval procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the Institutional research committee Matej Bel University.

Acknowledgements

This study has been funded by project APVV *Psychological approach to development, implementation and evaluation of the competence model of educational leaders' development* (No. 17-0557).

References

1. De CHARMS, R. 1976. Enhancing motivation: Change in the classroom. New York: Irvington Publishers. 211 p.
2. DION, M. 2012. Are ethical theories relevant for ethical leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 33, No. 1, p. 4–24.
3. DOZIER, T. 2007. Turning good teachers into great leaders. In: *Teachers as Leaders*. Vol. 65, no. 1, p. 54–59.
4. CHEMERS, MM. 2000. "Leadership research and theory: A functional integration," *Group Dynamics: Theory, research, and practice*, Vol. 4, No. 1, p. 27–43.
5. JUDGE, TA & BONO, JE. 2000. Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No. 5, p. 751–765.
6. KAUFMAN, B. 2011. Leadership strategies: build your sphere of influence. *Business Strategy Series*, Vol. 12, No. 6, p. 315–320.
7. KOUZES, JM & POSNER, BZ. 2017. Leadership Practices Inventory Self; LPI: Leadership Practices Inventory Observer; LPI: Leadership Practices Inventory Workbook. Published by the Leadership Challenge®.
8. LEITHWOOD, K & BEATTY, B. 2008. *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
9. LIM, BC & PLOYHART, RE. 2004. Transformational leadership: Relations to the five-factor model and team performance in typical and

- maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 4, p. 610–621.
10. MILLER, PW. (Ed). 2018. *The Nature of School Leadership. Global Practice Perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
 11. NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 286 s.
 12. SOLLÁROVÁ, E. et.al. 2019. Leadership in education characteristics of the key concepts. In *Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019 : sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference : proceedings of the 18th international conference* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2019. p. 198-207.
 13. TOMAL, DE, SCHILLING, CA & WILHITE, RK. 2014. *The Teacher Leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. London UK: Rowman & Littlefield.
 14. YUKL, GA. 2008. *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
 15. WEINER, B & KUKLA, A. 1970. An attributional analysis of achievement motivation. In *Journal of Personality and social Psychology*, 15: 1 – 20.

Mgr Patryk Urban

ORCID 0000-0001-5546-3115

„Wulkan”, Białystok

ETYKA ZAWODOWA POLICJANTA. CZEŚĆ II. BADANIA ANKIETOWE

Streszczenie

Etyka zawodowa policjanta stanowi pewien zbiór zasad moralnych, obejmujących zarówno powszechnie obowiązujące w określonej epoce i społeczeństwie, jak i wynikające ze specyfiki wykonywanego zawodu. W myśl zasad etycznych, których głównym postulatem jest poszanowanie godności ludzkiej w każdej sytuacji i w stosunku do każdego, etyka, nie powinna być dla policjanta tylko dodatkiem, lecz wyrazem jego odpowiedzialności wobec człowieka i za człowieka. Celem artykułu jest pokazanie aspektów etycznych Policji w Polsce i procesu kształtowania się zasad etyki oraz ich znajomości w organach policyjnych i w świadomości policjantów. Problematyka ta została ujęta w wymiarze historycznym, a także współczesnym z wyraźnym uwzględnieniem nowej filozofia działania – *CommunityPolicing*. Na bazie problemów teorii przedstawionych w pierwszej części artykułu (Zagadnienia Społeczne 2(12) 2019) przeprowadzono badania ankietowe policjantów koncentrując je na pytaniu: jaką wiedzę i jakie poglądy w kwestii zagadnień etyki zawodowej prezentują policjanci?

Słowa kluczowe: etyka • kodeks etyczny • policja • formacje bezpieczeństwa • aksjologia • deontologia • badania ankietowe.

POLICE OFFICER'S CODE OF ETHICS.**PART II. SURVEY****Abstract**

The professional ethics of a policeman constitutes a certain set of moral principles, covering both, those generally applicable in a particular era and society, and those arising from the characteristic of the profession. According to police officer's code of ethics, whose main objective is to respect human dignity in every situation and in relation to everyone, ethics should be an expression of a police officer's responsibility towards and for people. The aim of the article is to show the ethical aspects of the Police in Poland, the process of shaping the principles of ethics and the knowledge of the professional conduct rules among police officers and authorities. These issues have been presented in the historical as well as contemporary dimension with reference to the new operating philosophy – *Community Policing*. Based on the problems of theories presented in the first part of the article (Social Issues 2(12) 2019), a survey among policemen was conducted, focusing on the question: what knowledge and views on issues of professional ethics are presented by police officers?

Keywords: Ethics • Code of Ethics • Police • Security Formations • Axiology • Deontology • Survey.

* * *

Policja jako zmilitaryzowana formacja wymaga od swoich funkcjonariuszy nie tylko zachowania zgodnego z prawem, ale też wzorcowych postaw moralnych. Policjanci funkcjonują w rzeczywistości pełnej sprzeczności wpływających na sposób, formę i skuteczność realizowanych zadań służbowych. Wymusza to konieczność zdefiniowania etycznych aspektów działania funkcjonariuszy uwzględniających nadrzędne wartości, wśród których dobro człowieka jest najważniejsze.

Celem badań było określenie wiedzy policjantów o etyce zawodowej oraz ich stosunku do jej zagadnień. Tak ogólnie sformułowany cel obejmował:

- kwestie etyczne w policyjnej służbie,
- prawa człowieka w kontekście służby w Policji,

- oraz zagadnienia związane z określeniami „odpowiedzialna służba” i „odpowiedzialny policjant”.

W tej sytuacji jako problem badawczy przyjęto następujące pytanie: **Jaką wiedzę i jakie poglądy w kwestii zagadnień etyki zawodowej prezentują policjanci?**

Wiedzę o opiniach i poglądach policjantów uzyskano stosując metodę sondażu diagnostycznego. W celu rozwiązania problemu badawczego utworzono narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety ze skategoryzowaną kafeterią pytań.

Próbie reprezentacyjną dla badanej populacji stanowili funkcjonariusze Policji w Białymstoku. Badanie zostało przeprowadzone w styczniu 2019 roku w obiektach Policji. Kwestionariusze zostały przekazane do rozdania w ustalonej grupie policjantów. Na wypełnienie kwestionariuszy respondenci mieli dobrą. Po tym czasie wypełnione kwestionariusze wróciły do autor w celu zliczenia wskazań i ich analizy. Przed rozdaniem kwestionariuszy respondentów poinformowano o celu badania i zapewniono o jego anonimowości. Nie było trudności z wypełnieniem ankiety ani odmowy jej wypełnienia. Proces badawczy przebiegał sprawnie w zorganizowany, spójny sposób w dobrej atmosferze. Łącznie ankietowaniem objęto 71 osób, które były zainteresowane tematyką prowadzonego badania.

Tabela 1. Charakterystyka respondentów

Kategoria podstawowa	Kategoria uzupełniająca	Liczba	Udział %
Płeć	Kobiety	9	12,7
	Mężczyźni	62	87,3
Wiek	20-25	9	12,7
	26-30	16	22,5
	31-35	35	49,3
	Powyżej 36	11	15,5
Wykształcenie	Średnie	16	22,6
	Wyższe – inny kierunek	14	19,7
	Wyższe – kierunek związany z pracą w Policji	41	57,7
	Inne	0	0

1. Staż służby	Do 3 lat	16	22,5
	3 – 10 lat	34	47,9
	Powyżej 10 lat	19	29,6

Źródło: Badania własne.

Większość osób, które wypełniły ankietę to mężczyźni – 62 osoby (87,3%). W badaniu wzięło udział tylko 9 kobiet (12,7%). Wśród ankietowanych przeważającą grupę stanowiły osoby w wieku 31–35 lat. W tym przedziale wiekowym mieściło się 35 badanych (49,3%). W grupie wiekowej 26–30 znalazło się 16 osób (22,5%), a powyżej 36 lat miało 11 osób (15,5%). 9 respondentów (12,7%) to osoby w wieku 20–25 lat. Średnia wieku wszystkich badanych policjantów wynosiła 29 lat. Najdłuższy staż pracy w formacji – powyżej 10 lat – deklarowało 29,6 % ankietowanych (21 osób). 47,9 % czyli 34 policjantów pracuje od 3 do 10 lat, a najkrócej, bo do 3 lat – 16 policjantów (22,5%). Średnia stażu służby wszystkich badanych z kolei to 6,5 roku.

Kobiety:

Wiek	20–25 lat / 4 osoby
	26–30 lat / 2 osoby
	31–35 lat / 3 osoby
	powyżej 36 lat / 0
Staż służby	do 3 lat / 3 osoby
	3–10 lat / 4 osoby
	powyżej 10 lat / 2 osoby

Mężczyźni:

Wiek	20–25 lat / 5 osób
	26–30 lat / 14 osób
	31–35 lat / 32 osoby
	powyżej 36 lat / 11 osób
Staż służby	do 3 lat / 13 osób
	3–10 lat / 30 osób
	powyżej 10 lat / 19 osób

41 respondentów (57,7%) posiadało wykształcenie wyższe o kierunku związanym z pracą w Policji. Natomiast 19,7% badanej grupy, to jest 14 osób ukończyło inne kierunki. Wykształceniem średnim legitymuje się 16 osób co stanowi 22,6%.

W kwestionariuszu wyróżniono trzy grupy pytań: kwestie etyczne w policyjnej służbie, prawa człowieka a służba oraz odpowiedzialna służba, odpowiedzialny policjant.

Kwestie etyczne w policyjnej służbie

Tabela 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Co według Pana/Pani należy rozumieć pod określeniem „etyka”?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Zasady i normy moralne postępowania	30	42,3
2.	Sposób postępowania	28	39,4
3.	Zagadnienia o moralności	13	18,3
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

30 badanych (42,3%) wskazało, że przez pod określeniem „etyka” rozumie zasady, normy moralnego postępowania. 28 osób (39,4%) uznało, że jest to sposób postępowania, a 13 (18,3%) respondentów stwierdziło, że są to zagadnienia o moralności (Tabela 2).

Tabela 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy Pana/Pani zdaniem w nauce można wyróżnić dział *etyka zawodowa policjanta*?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Raczej tak	37	52,1
2.	Raczej nie	23	32,4
3.	Nie mam zdania	11	15,5
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Niewiele ponad połowa respondentów 52,1 % (37 osób) uważa, że nauka wyodrębnia etykę zawodową policjanta. Z kolei 32,4% (23 osoby) badanych twierdzi, że badacze nie zajmują się tym zagadnieniem. Część grupy 15,5% (11 osób) nie miała zdania w tej kwestii (Tabela 3).

Tabela 4. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy zdaniem Pana/ Pani w policyjnej służbie jest miejsce na etyczne postępowanie?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Raczej tak	16	22,5
2.	Zdecydowanie tak	24	33,8
3.	Zdecydowanie nie	2	2,8
4.	Raczej nie	29	40,8
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

40,8% (29 osób) ankietowanych uznało, że w policyjnej służbie raczej nie ma miejsca na etyczne postępowanie, a *zdecydowanie nie* zaznaczyły 2 osoby (2,8%). Równocześnie odpowiedź *zdecydowanie tak* wskazało 33,8% (24 osoby) ankietowanych. Z odpowiedzią *raczej tak* utożsamili się 16 osób (22,5%). Zatem pozytywne podejście do etycznego postępowania w służbie wykazało 56,3% ankietowanych (Tabela 4).

Tabela 5. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy uważa Pan/Pani, że etyczne postępowanie policjanta ma wpływ na osiąganie pozytywnych wyników w pracy?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Tak	36	50,7
2.	Nie	32	45,1
3.	Nie mam zdania	3	4,2
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Według 50,7% (36 osób) ankietowanych etyczne postępowanie policjanta wpływa na osiąganie pozytywnych wyników pracy. Ale przeciwnego zdania jest aż 45,1% badanych (32 osoby). 4,2% całej grupy (3 osoby) nie ma zdania na ten temat (Tabela 5).

Tabela 6. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Kto zdaniem Pana/Pani powinien zajmować się propagowaniem zasad etyki w Policji?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Przełożeni policyjni	26	36,6
2.	Nauczyciele szkół policyjnych	26	36,6
3.	Każdy policjant we własnym zakresie	19	26,8
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

36,6% (26 osób) respondentów twierdzi, że propagowaniem zasad etycznych wśród policjantów powinni zajmować się przełożeni. Taka sama liczba ankietowanych uznaje, że jest to zadanie dla nauczycieli szkół policyjnych 36,6% (26 osób). Tylko 26,8% (19 osób) zaznaczyło, że policjant powinien to robić w zakresie samokształcenia (Tabela 6).

Tabela 7. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Skąd czerpie Pan/Pani informacje na temat etyki zawodowej?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Zajęcia na uczelni	26	36,6
2.	Książki	20	28,2
3.	Internet	16	22,5
4.	Prasa	9	12,7
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Dla 26 osób (36,6%) źródłem informacji na temat etyki zawodowej jest lub była głównie uczelnia. 20 osób (28,2%) poszukuje informacji o etyce zawodowej w książkach. 16 osób (22,5%) uważa, że wiadomości na temat etyki dostarcza Internet, a 9 osób (12,7%) dowiaduje się o tym z prasy (Tabela 7).

Prawa człowieka a służba

Tabela 8. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Jakie prawa człowieka uważa Pana/Pani za najważniejsze (*Proszę wybrać 3*)?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania	40	18,8
2.	Prawo do życia	65	30,5
3.	Prawo do sprawiedliwego procesu sądowego	30	14,1
4.	Prawo do posiadania własności prywatnej	8	3,8
5.	Prawo do ochrony zdrowia	50	23,4
6.	Prawo do nauki	10	4,7
7.	Prawo do pracy	10	4,7
	Razem	213	100,0

Źródło: Badania własne.

Za najważniejsze zdaniem ankietowanych trzeba uznać prawo do życia, które uzyskało 65 ogółu wskazań (30,5%). Również ważnym okazało się prawo do ochrony zdrowia z liczbą 50 wskazań (23,4%). Kolejnym wyborem ankietowanych jest prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania zakreślone 40 razy (18,8%). Tuż za nim znalazło się prawo do sprawiedliwego procesu sądowego 30 zaznaczeń (14,1%). Prawo do nauki i prawo do pracy respondenci ocenili równorzędnie – po 10 zaznaczeń (4,7%). Prawo do posiadania własności prywatnej znalazło się na ostatnim miejscu z 8 (3,8%) wskazaniami (Tabela 8).

Tabela 9. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Który dokument z zapisem o prawach człowieka uważa Pan/Pani za najważniejszy?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Konstytucja RP	36	50,7
2.	Deklaracja Praw Człowieka	21	29,6
3.	Konwencja Praw Człowieka	14	19,7
4.	Karta Praw Dziecka	0	0
5.	Żadne z powyższych	0	0
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Według połowy badanych (50,7% – 36 osób) najważniejszym dokumentem, w którym zostały zapisane prawa człowieka jest Konstytucja RP. Następny w kolejności to Deklaracja Praw Człowieka, który wskazało 29,6% (21) pytanych. 19,7% (14) respondentów jako najważniejszy dokument uznało Konwencję Praw Człowieka. Pozostałe kategorie w katalogu odpowiedzi nie uzyskały żadnych wskazań (Tabela 9).

Tabela 10. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Jakie Pana/Pani zna organizacje zajmujące się ochroną praw człowieka?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Polski Czerwony Krzyż	29	40,8
2.	Amnesty International Polska	16	22,5
3.	Caritas Polska	14	19,7
4.	Rzecznik Praw Obywatelskich	12	16,9
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z Tabeli 11 40,8% (29 osób) ankietowanych uważa, że organizacją, która zajmuje się ochroną praw człowieka jest Polski Czerwony Krzyż. 22,5%, czyli 16 osób wskazało Amnesty

International Polska a 19,7% (14 osób) Caritas Polska. Najmniej pytanym 16,9% (12 osób) za organizację zajmującą się ochroną praw człowieka uznało Instytucję Rzecznika Praw Obywatelskich (Tabela 10).

Tabela 11. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy według Pana/ Pani policjanci znają prawa człowieka?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Tak	42	59,2
2.	Nie	19	26,8
3.	Nie wiem	10	14,1
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Więcej niż połowa respondentów, bo 42 osoby (59,2%) uważała, że policjanci znają prawa człowieka. Ale opinię przeciwną miało 19 osób, czyli 26,8% ogółu badanych. 10 osób (14,1%) twierdziło, że nie wiedzą jak naprawdę sytuacja wygląda (Tabela 11).

Tabela 12. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy zdaniem Pana/ Pani policjanci przestrzegają praw człowieka w swojej pracy?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Raczej tak	45	63,4
2.	Raczej nie	15	21,1
3.	Nie mam zdania	11	15,5
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

63,4%, (45 badane osoby) policjantów biorących udział w badaniu uważa, że funkcjonariusze przestrzegają prawa człowieka w swojej pracy. Jednak inaczej myśli 21,1% (15 osób) ankietowanych. Nie ma zdania w tej kwestii 15,5% czyli 11 osób (Tabela 12).

Odpowiedzialna służba, odpowiedzialny policjant

Tabela 13. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy uważa Pan/Pani, że cechą służby w Policji jest odpowiedzialność?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Zdecydowanie tak	35	49,3
2.	Raczej tak	33	46,5
3.	Nie mam zdania	3	4,2
4.	Raczej nie	0	0
5.	Zdecydowanie nie	0	0
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że prawie połowa badanych 49,3% (35 osób) uważa służbę w Policji za zdecydowanie odpowiedzialną, a 46,5% (33 osoby) za raczej odpowiedzialną. W tej sytuacji 95,8% ankietowanych jest zdania, że cechą służby, którą pełnią jest odpowiedzialność. Tylko 4,2% (3 osoby) nie miały zdania w tej kwestii (Tabela 13).

Tabela 14. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Jak Pan/Pani ocenia funkcjonariuszy Policji pod względem ich osobistej odpowiedzialności?

Lp.		Liczba odpowiedzi	Udział %
1.	Dobrze	58	81,7
2.	Źle	9	12,7
3.	Nie mam zdania	4	5,6
	Razem	71	100,0

Źródło: Badania własne.

Według badanych funkcjonariusze Policji to osoby odpowiedzialne. Ankietowani w 81,7% (58 osób) oceniają dobrze odpowiedzialność policjantów. Badanych. Źle wyraża się 12,7% (9 osób).

Natomiast 5,6% (4 osoby) nie ma zdania w tym temacie (Tabela 14).

Zaprezentowane wyniki badań umożliwiają dokonanie kilku stwierdzeń.

1. Określenie „etyka” u policjantów powoduje skojarzenie z zasadami, normami i sposobami postępowania.
2. O istnieniu etyki zawodowej policjanta wie zaledwie połowa ankietowanych.
3. Na takim samym poziomie jest przekonanie, że w policyjnej służbie jest miejsce na etyczne postępowanie.
4. Z mało powszechną wiedzą o istnieniu etyki zawodowej policjanta i stosowaniu etycznego postępowania w służbie na takim samym poziomie koreluje pogląd o wpływie etycznego postępowania na osiąganie lepszych wyników w pracy.
5. Zdaniem policjantów propagowanie zasad etyki w Policji należy w równej mierze do przełożonych i nauczycieli szkół policyjnych. Niewielu jest zwolenników własnego wkładu pracy w poznanie zasad etycznego postępowania w służbie.
6. Policjanci uważają, że najwięcej informacji o etyce zawodowej można uzyskać w czasie zajęć na uczelni, no ewentualnie z książek.
7. Wskazania respondentów układają prawa człowieka według ich ważności dla policjantów w sposób następujący:
 - prawo do życia,
 - prawo do ochrony zdrowia,
 - prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania
 - oraz prawo do sprawiedliwego procesu sądowego.
8. Za najważniejszy dokument z zapisem o prawach człowieka ankietowani uznali Konstytucję RP.
9. Natomiast za główną organizację zajmującą się ochroną praw człowieka został uznany Polski Czerwony Krzyż, a następnie Amnesty International Polska. Rzecznik Praw Obywatelskich został ledwie zauważony.
10. Zdaniem policjantów znajomość praw człowieka wśród funkcjonariuszy nie jest powszechna.
11. Znacznie lepiej prezentuje się przestrzeganie praw człowieka przez policjantów w czasie służby.

12. Bardzo jednomyślnie natomiast praca w Policji jest oceniana jako „odpowiedzialna służba”.
13. Nieco bardziej wstrzemięźliwie jest oceniana „odpowiedzialność funkcjonariusza” jako cecha jego osobowości.

Ocena wiedzy policjantów na temat etyki zawodowej nie jest jednoznaczna. Policjanci poprawnie kojarzą znaczenie określenia „etyka”. Ale o istnieniu etyki zawodowej policjanta raczej wiedzą mało, uważając, że na ten temat informacje mogą uzyskać na uczelni. W kwestii propagowania zasad etyki policyjnej jest eksploatowana rola przełożonego i system szkoleń funkcjonariuszy. Konstytucja RP jest tym dokumentem – uważają badani, w którym zapisano prawa człowieka a główną organizacją zajmującą się ich ochroną jest Polski Czerwony Krzyż.

Z kolei pogląd o potrzebie etycznego postępowania w policyjnej służbie reprezentuje niewiele ponad połowa badanych i to w taki sam sposób ma odzwierciedlenie w przekonaniu, że etyczne postępowanie nie ma decydującego wpływu na osiąganie pozytywnych wyników w pracy. Natomiast policjanci mają dość sprecyzowane poglądy na normy moralne. Nadrzędne zasady dla nich to ochrona życia i zdrowia ludzkiego jako wartości podstawowych. Nie bez znaczenia jest też praworządność w kontekście prawa do sprawiedliwego procesu. Jednak według opinii respondentów nawet nie dwie trzecie policjantów zna prawa człowieka a stosuje je w pracy nieomal tylko tyle samo. Jednocześnie jednak powszechnie uważa się pracę w Policji za odpowiedzialną służbę, chociaż cechę osobowości jaką jest odpowiedzialność badani respondenci przypisali tylko czterem na pięciu policjantom.

W tej sytuacji ostateczna odpowiedź na pytanie badawcze *Jaką wiedzę i jakie poglądy w kwestii zagadnień etyki zawodowej prezentują policjanci?* nie może być do końca satysfakcjonująca, prezentująca bardzo dobrą wiedzę i oparte na wysokim poczuciu moralności poglądy. Nie jest oczywiście źle, nawet nie raczej źle, ale poziom wiedzy i jakość poglądów wychodzą tylko ponad średnią. A to oznacza potrzebę propagowania etyki zawodowej wśród funkcjonariuszy, nie tylko przez przełożonych i uczelnie, ale również wymaganie od policjantów samokształcenia w tej dziedzinie.

Etyka w działaniach zawodowych policjanta jest stawiana równorzędnie z normami prawnymi regulując te jego zachowania, których normy prawne nie obejmują. Etyka wydaje dyrektywy i ogranicza swobodę działania tak aby policjant pozostał bezstronny, apolityczny i nie przekraczał uprawnień nadanych mu przez państwo. Pomoc w etycznym postępowaniu w organizacji mają stanowić Kodeksy etyczne. Kodeksy są „drogowskazem” jak postępować w trudnych chwilach by odnaleźć się w rzeczywistości.

Przyjęcie do określonej grupy zawodowej warunkują różne kryteria, a wśród nich kwalifikacje moralne i cechy osobowe. Ma to wpływ na rangę zawodu, która wynika także z treści przysięgi zawodowej składanej przez kandydatów. Obowiązków zawodowych i moralnych nie można od siebie oddzielić. W zasadzie jednak te pierwsze dotyczą technicznej strony czynności zawodowych podczas gdy reguły etyki dotyczą wewnętrznej kwalifikacji człowieka. Reguły etyki określają postępowanie zawodowe policjanta z punktu widzenia dobra i zła moralnego, krzywdy i sprawiedliwości. I takie właśnie szczególne zobowiązania etyczne i moralne ma policjant, ponieważ jest reprezentantem organu wykonawczego państwa, odpowiedzialnym za ochronę bezpieczeństwa i porządku publicznego oraz życia i zdrowia drugiego człowieka.

Etyka zawodowa policjanta, choć nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania i stawia pewne ograniczenia z racji specyfiki zawodu oraz „rodzi” dylematy natury moralnej, to nie przeszkadza w wykonywaniu tej profesji, a raczej wpływa pozytywnie na działania zawodowe i prywatne policjanta, pomagając mu w podejmowaniu właściwych decyzji w tym trudnym zawodzie, czyniąc go w oczach społeczeństwa nie tylko stróżem prawa, ale też i może przede wszystkim stróżem moralności by zyskał zaufanie społeczeństwa i był dumny z noszenia munduru.

Jak pisał rzymski poeta Horacy „*sapere aude*” czyli „*miej odwagę być mądrym*”¹. Żeby takim się stać trzeba posiadać dużą wie-

¹ *Sapere aude* (w tłum. z łac. „miej odwagę być mądrym”) – sentencja autorstwa Horacego (Listy I, 2, 40). Sentencja w całości brzmiała: „*Dimidium facti, qui bene coepit, habet, sapere aude, incipe*” (Połowę pracy ma za sobą, kto dobrze zaczął, miej [więc] odwagę być mądrym [i] zacznij). Zob. Mała encyklopedia kultu-

dzę i postępować roztropnie. Ma to istotne znaczenie w kwestiach dotyczących bezpieczeństwa, a w szczególności w sytuacjach zagrożenia, z którymi mają do czynienia policjanci. A zagrożenia dla jakości i etyczności środowiska policyjnego są związane z nadużyciami charakterystycznymi dla nowoczesności takimi jak egoizm, zanik autentyczności, a także kryzysy wartości, które towarzyszą epoce konsumpcjonizmu i kreowanym antywartościom.

ry antycznej A-Z. PWN. Warszawa 1983, s. 327 i 660 oraz Cz. Jędraszko, Łacina na co dzień, Warszawa 1983, s. 260.

ZgSp2353-7426/25.03.2020/20.06.2020/31.07.2020/09

Mgr Filip Dobrowolski

ORCID 0000-0002-3646-9519

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie

**BEZPIECZEŃSTWO
MIESZKAŃCÓW BLOKOWISK
NA PRZYKŁADZIE OSIEDLI „RUBINKOWO”
I „NA SKARPIE” W TORUNIU**

Streszczenie

W pierwszej części artykułu przedstawiono strukturę dwóch największych toruńskich blokowisk, historię ich powstania oraz charakterystykę. Kolejna część to analiza zagrożeń, której dokonano w oparciu o dokumentację administracji osiedli oraz dane statystyczne właściwego miejscowo komisariatu Policji. Natomiast na podstawie wywiadów przeprowadzonych z pracownikami spółdzielni mieszkaniowych oraz badań ankietowych funkcjonariuszy dzielnicowych, dokonano mapowania tych zagrożeń i wskazano miejsca niebezpieczne oraz propozycje rozwiązań z zakresu kształtowania bezpiecznych przestrzeni publicznych, które mogą poprawić stan bezpieczeństwa lokalnej społeczności.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo społeczności lokalnych • blokowiska • bezpieczna przestrzeń • spółdzielnia mieszkaniowa.

SAFETY OF RESIDENTS OF „RUBINKOWO” AND „NA SKARPIE” HOUSING ESTATES IN TORUŃ

Abstract

The first part of the article presents the structure of the two largest housing estates in Toruń, the history of their creation and characteristics. The next part is an analysis of threats, which was carried out on the basis of the documentation of the administration of housing estates and statistical data of the local police station. On the basis of interviews conducted among employees of housing cooperatives and district officers, these threats were mapped and, as a result, dangerous places were indicated. The article discusses selected ideas for creating safe public spaces, which can improve the safety of the local community.

Keywords: Security of Local Communities • Housing Estates • Safe Space • Housing Association.

Wprowadzenie

Zarówno wielorodzinne bloki jak i ich skupiska (tzw. blokowiska) na stałe wpisały się w krajobraz Europy. Dotyczy to zarówno tej części kontynentu, w której znajduje się Polska, jak i architektury miast w państwach zachodnich, np. Francji, gdzie blokowiska stały się niejako symbolem segregacji przestrzennej. Z uwagi na liczne różnice gospodarcze i kulturowe, które były efektem „żelaznej kurtyny”, w Polsce blokowiska miały pełnić inną rolę i być odpowiedzią na ową segregację. Obecnie jednak uznaje się, że „mieszkańcy blokowisk są «pozamykani» w swoich «betonowych klatkach» a życie społeczne toczy atrofia”¹.

W Polsce określenia „blok” i „blokowisko” pod względem znaczeniowym są traktowane tożsamo. Wynika to z faktu, że w miejscach, w których stawiano budowle z wielkiej płyty zazwyczaj powstawały

¹ A. Janiszewska, E. Klima, A. Rochmińska, *Poza domem – przestrzeń publiczna mieszkańców blokowisk małych miast*, [w:] *Przestrzeń publiczna i sektor usług w małych miastach*, (red.) B. Bartoszewicz, T. Marszał, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica”, nr 15/2013, s. 271.

całe zespoły budynków wielorodzinnych współcześnie nazywanych betonowymi osiedlami. Pomysłodawcą i projektantem pierwszej tego typu konstrukcji mieszkalnej był Le Corbusier. Jego koncepcja jednostki marsylskiej, która powstała na początku lat 50. XX wieku w Marsylii stała się kolebką późniejszych blokowisk. W Polsce największy rozwój osiedli blokowych przypada na lata 1950–1980. Osiedla te w przeciwieństwie do zachodniej segregacji przestrzennej, stały się symbolem „komunistycznego egalitaryzmu”².

Zdaniem Jane Jacobs koncepcja Le Corbusiera była ówczesnie najbardziej dramatyczną wizją miast, ponieważ „zamiast ukochanych przez decentrystów niskich budyneków wznosiły się w nim rozmieszczone wśród zieleni wieżowce (...). Na tle nieba wyrastają sylwetki dwudziestu czterech powtarzalnych wieżowców (...). W pionowym mieście Le Corbusiera ludzie mieli mieszkać po 3000 osób na hektar. Mimo tego niebotycznego wskaźnika, dzięki wysokiej zabudowie 95% terenu miało pozostać wolne. Wieżowce zajmowałyby jedynie 5% powierzchni”³.

Zatem „blok” to wielorodzinny, wielokondygnacyjny budynek wykonany z wielkiej płyty, wewnątrz którego zdecydowana większość mieszkań tego samego rodzaju jest jednakowa pod względem architektonicznym, czyli metrażu, układu komnat i ograniczonej możliwości indywidualnych aranżacji, zgodnych z potrzebami ich użytkowników (mieszkańców). Charakterystyczne dla polskich blokowisk okresu PRL-u jest to, że nie tworzyły zwartej zabudowy, lecz powstawały w rozproszeniu⁴. Inną istotną cechą blokowisk jest dominacja przestrzeni publicznych nad przestrzeniami półprywatnymi i prywatnymi (Schemat 1). Zatem tam, gdzie zbudowano osiedla blokowe, pojawiły się rozległe przestrzenie publiczne, które zdecydowanie dominują w ich strukturze.

Głównym elementem przestrzeni prywatnej w blokowiskach są własnościowe mieszkania prywatne. Do przestrzeni półprywatnej zaliczyć należy piwnice budynków oraz pomieszczenia przeznaczone

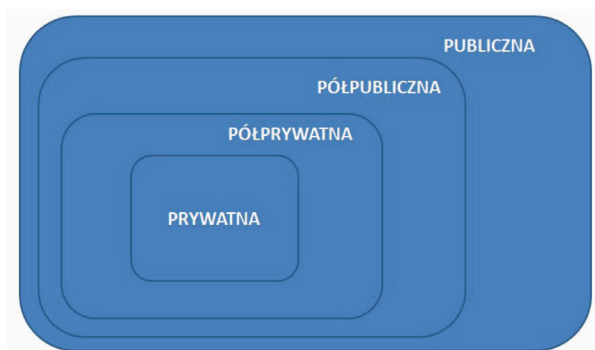
² Ibidem, s. 274.

³ J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014, s. 40.

⁴ Ibidem.

na pralnie i suszarnie, do których dostęp jest ograniczony i kontrolowany przez mieszkańców. Natomiast przestrzeń półpubliczną na osiedlach blokowych tworzą przede wszystkim kabiny dźwigów (windy), klatki schodowe, a także korytarze na piętrach przed drzwiami mieszkań. Właśnie do tych miejsc mają dostęp osoby spoza osiedla, np. goście odwiedzający mieszkańców. Z kolei najbardziej rozległą przestrzeń w blokowiskach, czyli przestrzeń publiczną, tworzą takie elementy jak tereny rekreacyjne, place zabaw, parkingi i ciągi komunikacyjne, do których dostęp innych użytkowników (spoza osiedla) jest wolny, w żaden sposób nieograniczony.

Rycina 1. Schemat struktury przestrzeni osiedli w zabudowaniach blokowych



Źródło: opracowanie własne.

Jednym z podstawowych działań podejmowanych w ramach planowania przestrzennego miasta jest określenie możliwości jego rozwoju, który warunkuje kształtowanie przestrzeni i prawidłowe funkcjonowanie terenów miejskich. „Właściwe wyznaczenie terenów rozwojowych pozwala na zabezpieczenie przewidywanej liczby miejsc pracy i mieszkań, usług podstawowych jak: żłobki, przedszkola, szkoły, pawilony handlowo-usługowe i ponadpodstawowych, jak: szpitale, obiekty sportowe, tereny rekreacyjne oraz przeprowadzenie odpowiednich układów komunikacyjnych”⁵.

⁵ B. Dembińska, *Dzielnica mieszkaniowa „Rubinkowo” w planowaniu przestrzennym*, „Rocznik Toruński” tom 11, Toruń 1976, s. 5-6.

Lata po II wojnie światowej to okres rewolucyjnego rozwoju miast. Nagły wzrost gospodarczy spowodował masową rozbudowę przedmieść, wzrost zatrudnienia w dużych zakładach pracy, a także stopniowy, lecz intensywny rozwój indywidualnej motoryzacji, co w efekcie przełożyło się na gwałtowny rozwój urbanizacji⁶.

W historii miasta Torunia można zaobserwować kilka etapów rozwoju demograficznego. Od zakończenia II wojny światowej do roku 1975 liczba ludności systematycznie rosła, osiągając następujące wartości: „w roku 1950 – 81.000 mieszkańców, 1960 r. – 105.000, 1970 r. – 130.000, 1975 r. – 149.000”⁷. Według danych Urzędu Miasta Torunia dotyczących ewidencji ludności, obecnie miasto liczy 191.547 mieszkańców, w tym 8.041 osób zameldowanych na pobyt czasowy (dane z dnia 31. marca 2018 r.)⁸. Intensywny wzrost zaludnienia w mieście w latach 1960 - 1975 był efektem decyzji o uprzemysłowieniu Torunia, poprzez budowę Przędzalni Czesankowej „MERINOTEX”, utworzenie Zakładów Włókien Sztucznych „ELANA”, a także rozbudowę ówczesznie istniejących zakładów przemysłowych. Spowodowało to wzrost zapotrzebowania na siłę roboczą, co doprowadziło do konieczności wyznaczenia nowych terenów pod zabudowę mieszkaniową, czego efektem było powstanie dzielnicy mieszkaniowej „Rubinkowo” we wschodniej części Torunia. Zakładano utworzenie osiedla wielorodzinnego w systemie budownictwa wielkopłytkowego, a zatem typowego budownictwa okresu PRL-u. Osiedle powstało na terenie dawnych posiadłości należących do Jana Kazimierza Rubinkowskiego, skąd wzięła się nazwa „Rubinkowo”. Założono, że osiedle zostanie zbudowane w oparciu o strukturę heksagonalną, czyli kształtem przypominającą plaster miodu. Z uwagi na rodzaj znajdujących się tam gleb, teren ten świetnie nadawał się do wykorzystania pod inwestycję mieszkaniową.

W początkowym etapie budowy osiedla, która po jego zachodniej stronie rozpoczęła się w 1974 r., powstało Rubinkowo I. Dnia

⁶ A. Jasiński, *Architektura w czasach terroryzmu. Miasto-przestrzeń publiczna-budynki*, Warszawa 2013, s. 30.

⁷ B. Dembińska, op. cit., s. 7-8.

⁸ *Mieszkańcy – dane liczbowe*, [online:] <http://www.torun.pl/pl/miasto/mieszkanicy-dane>, [dostęp: 11.05.2018].

30. września 1975 r. oddano do zasiedlenia pierwszy budynek. Był to pięciokondygnacyjny blok przy ulicy Rydygiera 4. Następne bloki powstawały wzdłuż tej ulicy, aż do skrzyżowania z obecną ulicą Łyskowskiego. Kolejne prace budowlane kierowano w stronę wschodniej granicy administracyjnej miasta. Powstały m.in. spółemowskie SAM-y spożywcze o nazwie „Merkury” i „Sezam”, pętla autobusowa MZK linii nr 19 oraz nr 15, a także dwie szkoły podstawowe (nr 4 i 8) oraz pierwsze wieżowce mieszkalne. Następnym etapem prac budowlanych było utworzenie osiedla Rubinkowo II. Wówczas wybudowano kolejne dwie szkoły podstawowe (nr 16 i 31), pawilony handlowe o nazwach: „Hermes”, „Saturn”, „Jowisz”, przychodnię lekarską przy ulicy Rakowicza, a także Komisariat IV Milicji Obywatelskiej (obecnie Komisariat Policji Toruń – Rubinkowo) przy ulicy Dziewulskiego 1. Budowa osiedli Rubinkowo I i II zakończyła się w 1980 r.⁹

W 1978 r. swoją działalność rozpoczęła Spółdzielnia Mieszkaniowa „Rubinkowo” która wykształciła się z Młodzieżowej Spółdzielni Mieszkaniowej przejmując ówczesnie należące do MSM nieruchomości znajdujące się na tym terenie, łącznie 14 budynków. W tym samym roku zaczęły funkcjonować osiedlowe kluby „Rubin” oraz „Jantar”. Ponadto erygowano dwie parafie: pw. „Matki Bożej Królowej Polski” na Rubinkowie I i parafię pw. „Najświętszego Ciała i Krwi Chrystusa” na Rubinkowie II, co poskutkowało wzniesieniem dwóch kościołów.

„Na podstawie analizy i studiów demograficznych, programowych i przestrzennych – [autorzy planu przestrzennego – objaśnienie autora] doszli do wniosku, że dzielnicę „Rubinkowo” należy powiększyć w kierunku wschodnim, poza granice miasta. Powiększono tereny tzw. „Rubinkowa III” oraz wyznaczono tereny pod tzw. „Rubinkowo IV”. W związku z tym zaproponowano przesunięcie granic administracyjnych miasta w kierunku wschodnim”¹⁰. Dziś

⁹ J. Marchewka, *RUBINKOWO*, [online:] <http://e-wietor.pl/rubinkowo/>, [dostęp: 11.05.2018r.].

¹⁰ *Osiedle Rubinkowo. Dzielnicza mieszkaniowa „Rubinkowo” w planowaniu przestrzennym miasta*, [online:] <http://kolejnyblogujacy.blogspot.com/2015/07/osiedle-rubinkowo.html>, [dostęp: 11.05.2018].

jest to Osiedle „Na Skarpie”, nazywane przez mieszkańców „Skarpą” lub „Rubinkowem III”.

Proces realizacji planowanej zabudowy tego osiedla kształtował się w następujący sposób: w latach 1980–85 do eksploatacji zostały przekazane 92 budynki, z których pierwsze wzniesiono przy ul. Suleckiego, natomiast do roku 1990 liczba budynków, które przekazano do eksploatacji wzrosła do 123. Kolejne 9 budynków wzniesiono w latach 90.¹¹ Oprócz wielu pawilonów handlowo-usługowych, powstały budynki szkolne z salami gimnastycznymi i basenami (co do tej pory było niespotykane w mieście), przychodnia lekarska przy ul. Konstytucji 3 Maja oraz erygowano kolejną parafię: pw. św. Maksymiliana Marii Kolbego.

Spółdzielnia Mieszkaniowa „Na Skarpie” powstała w 1981 r. i wykształciła się spośród mieszkańców bloków należących do SM „Rubinkowo”. Początkowo osiedle było podzielone na 8 sektorów, tj. Jacek, Bożena I, Bożena II, Bożena III, Maciej, Regina, Anna, Karolina¹². W miarę oddawania mieszkańcom kolejnych budynków tworzone kolejne sektory, m.in. Alina, Leszek, Teresa, Wojtek. Obecnie osiedle łącznie zajmuje powierzchnię 107 ha. Nazwy sektorów prawdopodobnie pochodzą od imion dzieci pierwszych członków Zarządu SM „Na Skarpie”. Zawieszano także kluby osiedlowe: „Zodiak”, „Skarpianka” i „Skorpion” prowadzące działalność społeczno-wychowawczą.

Sąsiadujące ze sobą osiedla Rubinkowo i jego niewiele młodsza siostra „Na Skarpie” to jedno z 24 części urzędowych miasta Torunia (Tabela 1).

Zatem na mapie Torunia osiedla „Rubinkowo” i „Na Skarpie” graniczą z osiedlami: Jakubskie, Mokre, Bielawy, Kaszczorek, Winnica a także z gminą Lubicz. Według danych statystycznych Urzędu Miasta Torunia aktualnie w tych częściach miasta zamieszkuje:

- „Na Skarpie” 23.010 mieszkańców, co stanowi około 12,01% populacji miasta,

¹¹ Z. Tomaszewski, *Dwudziestolecie Spółdzielni Mieszkaniowej „Na Skarpie” w Toruniu 1981–2001*, Toruń 2001, s. 6.

¹² Zobacz początki SM Na Skarpie, [online:] http://torun.wyborcza.pl/torun/56,69966,12529564,Zobacz_poczatki_SM_Na_Skarpie__ZDJECIA_.html, [dostęp: 12.05.2018].

- „Rubinkowo” 24.896 mieszkańców, co stanowi około 13% ludności Torunia¹³.

Tabela 1. Granice części urzędowych miasta Torunia – osiedli „Rubinkowo” i „Na Skarpie”

Granice osiedla	Rubinkowo	Na Skarpie
Północ	ul. Skłodowskiej-Curie	ul. Szosa Lubicka
Południe	ul. Szosa Lubicka	ul. Przy Skarpie
Wschód	Rów między ul. Szosą Lubicką a ul. Barwną	Granica miasta Torunia
Zachód	ul. Wschodnia	ul. Przy Skarpie

Źródło: http://www.torun.pl/sites/default/files/pictures/Dokumenty/torun_czesci_granice_tabela_2005.pdf [dostęp:12.05.2018].

W związku z powyższym należy przyjąć, że na terenie wschodniego Torunia w 259 budynkach (wysokich i średniowysokich) zameldowanych jest około 50.000 osób, co stanowi ¼ populacji miasta. W 2001 r. liczba mieszkańców osiedla „Na Skarpie” wynosiła 28.939 osób, które zajmowały powierzchnię 107 ha (czyli 1,07 km²). W efekcie. Gęstość zaludnienia na tym osiedlu była wtedy równa 27046 osób/km², czyli około 15 razy więcej niż ówczesnie wynosiła średnia dla miasta Torunia, czyli 1793 osoby/km²¹⁴. „Rubinkowo” wraz ze „Skarpą” to najbardziej i najgęściej zaludniona część miasta, która z uwagi na swój charakter budownictwa wielorodzinnego stanowi „sypialnię miasta”, z której każdego dnia ponad 30000 osób dojeżdża w inne części Torunia¹⁵ do pracy, szkół, na studia, itd. Te wewnątrzmijskie migracje odbywają się przede wszystkim poprzez ruch kołowy i tramwajowy, obsługiwany przez Miejski Zakład Komunikacji w Toruniu. „Na Skarpie” znajduje się jedna pętla

¹³ *Liczba osób zameldowanych na pobyt stały i czasowy w Toruniu, według podziału na jednostki urbanistyczne i stanu na 31.03.2018r.* [online:] <http://www.torun.pl/sites/default/files/pliki/blocks/liczbamieszkanow31032018.pdf>, [dostęp: 12.05.2018].

¹⁴ Z. Tomaszewski, op. cit., s.20.

¹⁵ Ibidem.

tramwajowa przy ul. Olimpijskiej oraz jedna pętla autobusowa przy ul. Kolankowskiego. Natomiast osiedle „Rubinkowo” ze strony MZK jest obsługiwane przez dwie pętle tramwajowe (Wschodnia i pętla „Elana”) oraz jedną autobusową przy ul. Dziewulskiego. Łącznie na terenie obu osiedli znajduje się 47 przystanków tramwajowych i autobusowych.

Zawarte w Tabeli 2 dane liczbowe pozwalają określić charakter osiedli. Bez wątpienia, zarówno Osiedle „Na Skarpie” jak „Rubinkowo”, spełniają typową funkcję mieszkalną miasta (z dostępem do szeregu usług podstawowych i kilku usług ponadpodstawowych). Szczególnie podkreślić należy fakt, że na terenie osiedli nie znajdują się żadne duże zakłady produkcyjne ani przemysłowe, co wymusza na mieszkańcach konieczność przemieszczania się, przede wszystkim do pracy.

Tabela 2. Zestawienie rodzajów infrastruktury publicznej na osiedlach „Rubinkowo” i „Na Skarpie”

Infrastruktura – liczba	Rubinkowo	Na Skarpie	Łącznie
Budynki	127	132	259
– Budynki wysokie (10-15 kondygnacji)	33	43	76
– Budynki średniowysokie (pow. 3 kondygnacji)	94	88	182
Klatki schodowe	616	560	1176
Kabiny dźwigowe	109	135	244
Mieszkania	9304	9012	18316
Lampy oświetlenia	bd	790	bd
Miejsca parkingowe			
– Na parkingach publicznych	4600	7800	12 400
– Na parkingach strzeżonych/liczbę parkingów	1260/7	1300/9	2560/16
Garaże	111	118	229
Przejścia podziemne	1	2	3
Spółdzielnie mieszkaniowe	1	1	2
Kluby osiedlowe	2	1	3
Publiczne zespoły szkół (z basenami, salami gimnastycznymi oraz oddziałami przedszkolnymi)	7	5	12

Urzędy Pocztowe	1	2	3
Targowiska	1	1	2
Parafie rzymsko-katolickie	2	3	5
Stacje paliw	3	1	4
Komisariaty Policji	1	0	1
Pawilony handlowe duże	6	10	16
Publiczne przychodnie lekarskie	2	2	4
Publiczne szpitale	0	1	1
Zakłady opieki nad seniorami	2	1	3
Wybiegi dla psów	1	2	3
Place zabaw	67	63	130
Siłownie zewnętrzne	15	7	22
Boiska sportowe	10	8	18
Kamery monitoringu	56	91	147
Wiaty śmietnikowe	69	62	131

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych spółdzielni mieszkaniowych.

Największe problemy pod względem komunikacyjnym wynikają z usytuowania tych osiedli, albowiem przez te tereny przechodzą główne szlaki komunikacyjne ruchu kołowego: droga krajowa nr 15 stanowiąca wjazd od strony Olsztyna oraz droga krajowa nr 10, którą wjeżdża się od strony Warszawy, z ruchem tranzytowym. Powoduje to znaczne natężenie ruchu kołowego w godzinach szczytu oraz prowadzi do częstych zatorów drogowych, a także kolizji i wypadków, w tym również ze skutkiem śmiertelnym. Ponadto znajdują się tu liczne przejścia dla pieszych bez sygnalizacji świetlnej, w tym również ulokowane w bezpośrednim pobliżu skrzyżowań dróg równorzędnych. Z uwagi na fakt pełnego zagospodarowania przestrzennego tych terytoriów, zdaniem przedstawicieli obu spółdzielni mieszkaniowych, obecnie niemożliwe jest realizowanie kolejnych inwestycji. Aktualnie i w przyszłości będą podejmowane już tylko działania rewitalizacyjne tych terenów. Powinno to przynieść pozytywne skutki przede wszystkim dla mieszkańców, poprzez podniesienie realnego poziomu bezpieczeństwa na osiedlach, subiektywnego odczuwania bezpieczeństwa przez obywateli oraz jakości ich życia.

Zagrożenia bezpieczeństwa mieszkańców w świetle informacji statystycznych Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo

We wschodniej części Torunia od momentu powstania pierwszych budynków „Rubinkowa I” do chwili obecnej funkcjonuje jeden komisariat Policji. Zlokalizowany przy ul. Dziewulskiego 1 Komisariat Policji Toruń-Rubinkowo (dawniej Komisariat IV Rubinkowo) to obok KP Toruń-Śródmieście największa jednostka Policji w mieście. Według danych Komendy Miejskiej Policji w Toruniu na terenie funkcjonowania Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo zameldowanych jest 73.000 osób (stan na dzień 31.12.2017 r.). Obszar działania KP-Rubinkowo w całości obejmuje Osiedle „Na Skarpie” oraz „Rubinkowo” I i II, a także częściowo terytoria sąsiadujących osiedli, tj. Mokrego, Winnicy, Przedmieścia Jakubskiego i Bielaw. Teren ten został podzielony na 11 rewirów oznaczonych liczbami od 17 do 27, z których tylko trzy swoim zasięgiem nie obejmują terytoriów osiedli omawianych w niniejszej pracy, a mianowicie rewiry numer 17, 18 (Jakubskie Przedmieście) oraz 24 (Bielawy), których liczba mieszkańców, a także gęstość zaludnienia są stosunkowo niskie z uwagi na przeważające budownictwo jednorodzinne.

Tabela 3. Liczba wybranych przestępstw i wykroczeń na terenie działania Komisariatów Komendy Miejskiej Policji zlokalizowanych na terenie miasta Torunia w latach 2016 i 2017 na podstawie danych Komendy Miejskiej Policji

Typ przestępstwa lub wykroczenia	KP Toruń – Podgórz		KP Toruń – Rubinkowo		KP Toruń – Śródmieście	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Kradzież cudzej rzeczy (art. 278 KK)	125	93	303	347	578	456
Kradzieże pojazdów łącznie	9	8	25	22	40	30
Uszkodzenia rzeczy (art. 288 KK)	45	52	77	93	200	200
Bójka i pobicie (art. 157 i 158 KK)	4	6	16	13	13	13
Rozboje i wymuszenia łącznie	9	6	25	24	23	20

Zabójstwa razem	0	0	0	0	1	5
Łącznie czynów kryminalnych	192	165	446	510	855	724
Wnioski o ukaranie za wykroczenie	235	207	716	588	982	1121

Źródło: KMP Toruń.

Na podstawie danych udostępnionych przez KMP Toruń, które pochodzą z systemu informacyjnego Policji na terenie KP Toruń–Rubinkowo, w porównaniu do KP Toruń–Podgórz oraz Śródmieście, dochodzi do największej liczby bójek i pobić (tj. przestępstw z art. 157 i 158 KK) oraz rozbojów i wymuszeń rozbojniczych. Na omawianym obszarze w 2016 roku odnotowano aż 16 bójek i pobić oraz 25 rozbojów i wymuszeń łącznie. Natomiast w roku 2017 dane te prezentowały się następująco: zarejestrowano 24 bójki i pobicia, a także 24 rozboje i wymuszenia. Wysokie wartości liczbowe przyjmują również dane dotyczące przestępstwa kradzieży mienia (art. 278 KK) – 303 w 2016 r. oraz 347 w roku 2017, a także kradzieży pojazdów – 25 (2016) i 22 (2017). Natomiast liczby popełnionych uszkodzeń mienia (art. 288 KK) kształtowały się następująco: w roku 2016 – 77, a w roku 2017 – 93. Z kolei liczba sporządzonych do sądu wniosków o ukaranie sprawców za wykroczenia w roku 2016 to 716, zaś w 2017 – 588. W ciągu dwóch ostatnich lat na tym terenie nie popełniono żadnego zabójstwa.

Łączna liczba stwierdzonych czynów kryminalnych w poszczególnych jednostkach Policji, w przeliczeniu na 10 tysięcy mieszkańców dla KP Rubinkowo to 61,10 w 2016 i 69,86 w 2017 r. Ten sam wskaźnik dotyczący liczby wykroczeń wynosił w roku 2016 – 98,08, zaś rok później 80,55. Pod względem łącznej liczby czynów antyspołecznych (zarówno przestępstw jak i wykroczeń), terytorium Komisariatu Policji Toruń–Rubinkowo plasuje się na drugiej pozycji w mieście. Największą liczbę zdarzeń tego typu odnotowano na terytorium działania KP Toruń–Śródmieście (Tabela 3).

Natomiast według danych Komisariatu Policji Toruń–Rubinkowo, liczba zarejestrowanych przestępstw i wykroczeń w latach 2016 i 2017 jest inna niż w informacji podanej przez Komendę Miejską Policji (Tabela 4).

Tabela 4. Liczba wybranych przestępstw i wykroczeń w Komisariacie Policji Toruń–Rubinkowo w latach 2016 i 2017 na podstawie danych Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo

Rodzaj zdarzenia	2016	2017
Kradzieże mienia	203	180
Kradzież z włamaniem	92	97
Kradzieże pojazdów	21	15
Uszkodzenia mienia	19	21
Bójki i pobicia	13	12
Rozboje i wymuszenia	10	11
Zabójstwa	0	0
Łącznie czynów kryminalnych	358	336
Wnioski o ukaranie za wykroczenie	719	723

Źródło: KP Toruń-Rubinkowo.

Porównanie danych z Tabeli 3 i Tabeli 4 pozwala zauważyć, że poza liczbą zdarzeń sklasyfikowanych jako wykroczenia, wszystkie pozostałe wartości liczbowe są znacząco wyższe po stronie Komendy Miejskiej Policji. Szczególnie duże różnice dotyczą liczby zarejestrowanych uszkodzeń mienia. W 2016 roku KMP zarejestrowało o 58 więcej zdarzeń niż KP Toruń-Rubinkowo, natomiast w roku 2017 aż o 72 zdarzenia więcej. Taka sama sytuacja występuje w przypadku przestępstwa kradzieży mienia. KMP Toruń podaje aż 100 zdarzeń więcej niż Komisariat Rubinkowo, natomiast w roku 2017 różnica ta jest jeszcze większa i wynosi 167 zdarzeń. Rozbieżności mogłyby wynikać z rozróżnienia kradzieży mienia oraz kradzieży z włamaniem (w przypadku danych komisariatu), jednakże po ich zsumowaniu wyniki nadal nie są takie same jak liczby w tabelach udostępnionych przez Komendę Miejską Policji w Toruniu.

Dane statystyczne pozwalają wskazać największe zagrożenia występujące na terenie osiedli „Rubinkowo” oraz „Na Skarpie”. Zalicza się do nich kolejno: kradzież mienia (w tym kradzieże z włamaniem), uszkodzenia mienia (szeroko rozumiany wandalizm), a także rozboje, bójki i pobicia, traktowane łącznie, które na da-

nym terenie są przede wszystkim efektem tzw. „wojny klubów”, która toczy się między grupami kiboli wrogich sobie klubów sportowych: Klubu Sportowego Get Well Toruń (dawna nazwa Apator Toruń wśród kibiców żużla funkcjonuje do dzisiaj) oraz Toruńskiego Klubu Piłkarskiego ELANA S.A. (nazywanego Elaną Toruń).

Badanie ankietowe

W celu dokładniejszej identyfikacji występujących na badanym obszarze zagrożeń przeprowadzono badanie ankietowe funkcjonariuszy Policji, którzy pełnią służbę na stanowiskach dzielnicowych Komisarjatu Policji Toruń–Rubinkowo¹⁶. W komisariacie pozostawiono 11 kwestionariuszy z zestawami pytań. Wszystkie egzemplarze zostały wypełnione, w tym jeden w sposób niepełny. Zdecydowana większość funkcjonariuszy na stanowisku dzielnicowego w wyżej wymienionym komisariacie jest zaszeregowana w korpusie aspirantów (9 spośród 11 osób). Pozostałe dwie osoby mają wyższe stopnie korpusu podoficerów Policji. Funkcjonariusze pełnią służbę przeważnie dłużej niż 10 lat, z czego większość na stanowisku dzielnicowego znajduje się nie krócej niż 3 lata. Liczba mieszkańców w rejonie działania każdego funkcjonariusza jest nie mniejsza niż 5000 osób, a w niektórych rejonach jest to nawet 9000 mieszkańców. Po dodaniu tych szacunkowych wartości można przyjąć, że teren działania omawianego komisariatu zamieszkuje ponad 70000 osób. Ankietowani funkcjonariusze wysoko oceniali poziom bezpieczeństwa w swoim rejonie oraz swój własny kontakt z mieszkańcami, ponieważ w skali od 1 do 10 nie udzielono żadnej odpowiedzi poniżej 7. 90% ankietowanych odpowiedziało, że zna mieszkających w swoim terenie groźnych przestępców, ale już tylko 30% odpowiedziało pozytywnie na pytanie dotyczące znajomości mieszkających na tym terenie VIP-ów.

Kolejnym z pytań było procentowe określenie liczby mieszkańców, których dzielnicowy zna z imienia i nazwiska. Odpowiedzi na

¹⁶ Za zgodą Zastępcy Komendanta nadkom. mgr Janusza Kowalskiego.

to pytanie wahały się od 0,2% do 3%, co oznacza, że średnio dzielnicowy osobiście zna od 10 do 270 osób zamieszkujących w jego terenie działania. Jedna odpowiedź wynosiła 50% mieszkańców rejonu. Dzielnicowi określili też liczbę godzin spędzanych przez nich w terenie w ciągu tygodnia. Wszystkie odpowiedzi mieściły się w przedziale od 20 do 35 godzin na tydzień. Natomiast jeśli chodzi o preferowane formy kontaktu mieszkańców z dzielnicowymi są to przede wszystkim spotkania w trakcie obchodu rejonu, spotkania w komisariacie i kontakt telefoniczny. Tylko dwóch dzielnicowych preferuje kontakt mailowy lub podczas zorganizowanych spotkań, np. w klubach osiedlowych.

Każdy z ankietowanych Dzielnicowych realizuje zadania związane z Krajową Mapą Zagrożeń Bezpieczeństwa, z których najważniejszym jest weryfikowanie umieszczonych tam zgłoszeń. Dzielnicowi KP Toruń–Rubinkowo regularnie uczestniczą w organizowanych w szkołach spotkaniach z młodzieżą i odwiedzają te placówki oświatowe, minimum 2-3 razy w miesiącu, chociaż większość z ankietowanych deklarowała wyższą częstotliwość aktywności w szkołach. Nie we wszystkich rejonach funkcjonują kluby osiedlowe, dlatego nie każdy Dzielnicowy bierze udział w organizowanych tam zajęciach. Jednakże, jeśli takowe placówki istnieją, to funkcjonariusze prowadzą różne zajęcia, przede wszystkim skierowane do seniorów, które dotyczą profilaktyki i prewencji zagrożeń, w tym głównie oszustw i wyłudzeń przeprowadzanych drogą telefoniczną, tzw. „metodą na wnuczka” i jej pochodnymi. Problemy, z jakimi najczęściej zgłaszają się do Dzielnicowych mieszkańcy w zdecydowanej większości to konflikty sąsiedzkie i spory rodzinne. Średnio do jednego dzielnicowego w ciągu tygodnia na terenie KP-Rubinkowo zgłasza się około 30 mieszkańców, co świadczy o sile różnego rodzaju problemów na omawianych osiedlach. W oparciu o zgłoszenia mieszkańców oraz dane z KMZB, dzielnicowi jako najczęściej występujące zagrożenia (poza konfliktami sąsiedzkimi) wskazywali parkowanie w miejscach niedozwolonych, spożywanie alkoholu w miejscach publicznych oraz zakłócanie porządku publicznego i ciszy nocnej, w tym przez młodzież gromadzącą się wieczorami w okolicach sklepów i terenów placówek oświatowych.

Miejsca, w których najczęściej dochodzi do popełnienia przestępstwa umieszczono w Tabeli 6. Wskazując miejsca, które są najmniej bezpieczne w podlegającym rejonie dzielnicowi podali:

- ul. Dziewulskiego 39 i 41;
- ul. Rydygiera;
- ul. Łyskowskiego 29-35;
- Pasaż Handlowy „Rubin”;
- Teren Osiedla „Na Skarpie”;
- Pętla MZK Olimpijska;
- Pasaż Handlowy przy ul. Kosynierów Kościuszkowskich;
- ul. Działowskiego 8.

Tabela 5. Najczęstsze miejsca popełniania przestępstwa według odpowiedzi dzielnicowych z Komisariatu Policji Rubinkowo

Rodzaj czynu zabronionego	Najczęstsze miejsca popełniania przestępstw (numer rewiru)
Rozboje	Pętla MZK (21)
Bójki i pobicia	Pętla MZK (21), Szosa Lubicka 182 (25), PH „Rubin” (20)
Uszkodzenia mienia	Dziewulskiego 39,41 (23)
Kradzieże mienia	CH „Copernicus” (19), Rydygiera (22), Niesiołowskiego przy sklepie Netto (20)
Kradzieże pojazdów	Ligi Polskiej (25)
Kradzieże z włamaniem do mieszkań	Cały rejon 21, Malinowskiego (25), Rydygiera 6,8 (20)
Kradzieże z włamaniem do piwnic	Cały rejon 21, Olimpijska (25)
Kradzieże z włamaniem do pojazdów	Stawińskiego (26)

Źródło: opracowanie własne.

Ocenę zagrożeń dzielnicowi dokonali w ich katalogu według stopnia ryzyka wystąpienia, gdzie liczba 1 oznaczała największe zagrożenie, a liczba 12 najmniejsze. Udzielone odpowiedzi przedstawiono w Tabeli 7, z której wynika, że według oceny dzielnicowych największymi zagrożeniami na osiedlach „Rubinkowo” oraz „Na Skarpie” są kolejno: wykroczenia w ruchu drogowym (w tym

przede wszystkim nieprawidłowe parkowanie), spożywanie alkoholu w miejscach publicznych i problem graffiti oraz uszkodzenia mienia (ściśle związane z tzw. „wojną klubów”), a także zagrożenie kradzieżami mienia – zarówno w kategorii przestępstwa, jak i wykroczenia.

Tabela 6. Ocena największych zagrożeń w rejonach działania przez dzielnicowych

Zagrożenie / Rejon	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	MODA	ŚREDNIA
Zabójstwa	12	12	12	12	12	12	12	12	12	-	12	12	12
Rozboje	7	9	10	11	9	11	10	12	10	-	12	10	10,1
Kradzieże pojazdów	8	6	8	8	6	8	10	12	9	-	12	8	8,7
Kradzieże mienia	1	5	6	6	1	6	6	8	5	-	12	6	5,6
Bójki i pobicia	9	10	10	9	10	10	10	11	8	-	12	10	9,9
Uszkodzenia mienia	5	4	5	4	4	11	7	8	4	-	12	4	6,4
Handel narkotykami	4	7	9	5	7	10	7	11	6	-	12	7	7,8
Spożywanie alkoholu w miejscach publicznych	3	2	8	1	2	5	3	3	1	-	12	3	4
Wykroczenia w ruchu drogowym	2	1	4	2	8	10	3	5	2	-	6	2	4,3
Graffiti	6	3	11	3	3	12	11	12	3	-	12	3	7,6
Przemoc domowa	10	8	10	7	5	9	8	5	7	-	10	10	7,9
Przestępstwa seksualne	11	11	12	10	11	12	12	12	11	-	12	12	10,3

Źródło: opracowanie własne.

Dla każdego z rewirów dzielnicowych na terytorium działania Komisariatu Policji Toruń–Rubinkowo, wykorzystując analizę zagrożeń oraz informacji o stanie bezpieczeństwa w rejonie każ-

dego roku jest opracowywany „Plan działania priorytetowego”¹⁷. Celem jest ograniczenie zagrożeń poprzez wspólnie podejmowane działania Policji ze: Spółdzielniami Mieszkaniowymi, mieszkańcami budynków, Strażą Miejską w Toruniu, a także pracownikami placówek handlowych i dyrekcjami placówek oświatowych wraz z uczniami i ich rodzicami (Tabela 8).

Tabela 7. Miejsca i rodzaje zagrożeń występujących w rejonach działania Komisariatu Policji–Rubinkowo w latach 2016 i 2017

Numer rejonu	Aktualne zagrożenia priorytetowe	Poprzednie zagrożenia priorytetowe
17	Kradzieże z włamaniem do mieszkań i piwnic	Kradzieże z włamaniem do mieszkań i piwnic.
18	Kradzieże i kradzieże z włamaniem do garaży	Oszustwa tzw. „metodą na wnuczka” i podnoszenie świadomości społecznej
19	Nieprawidłowe parkowanie samochodów przy ul. Rydygiera	Brak danych
20	Spożywanie alkoholu w miejscach zabronionych, zaśmiecanie miejsc publicznych i bezdomność	Oszustwa tzw. „metodą na wnuczka” i podnoszenie świadomości społecznej
21	Gromadzenie się niewłaściwie zachowującej się młodzieży w rejonie placówek oświatowych	Oszustwa tzw. „metodą na wnuczka” i podnoszenie świadomości społecznej
22	Spożywanie alkoholu w miejscach niedozwolonych przy ul. Buszczyńskich i placówki oświatowej	Dewastacje mienia, zakłócanie porządku publicznego, przestępczość narkotykowa przy ul. Skłodowskiej-Curie.
23	Kradzieże i kradzieże z włamaniem do byłych zakładów produkcyjnych	Kradzieże mienia, kradzieże z włamaniem, dewastacje przy ul. Skłodowskiej –Curie.
24	Zakłócanie porządku publicznego na klatkach schodowych budynków mieszkalnych	Oszustwa tzw. „metodą na wnuczka” i podnoszenie świadomości społecznej

¹⁷ Zarządzenia nr 5 Komendanta Głównego Policji z dnia 20.06.2016 roku w sprawie metod i form wykonywania działań dzielnicowego i kierownika dzielnicowych, § 38.

25	Włamania do mieszkań	Oszustwa tzw. „metodą na wnuczka” i podnoszenie świadomości społecznej
26	Zakłócanie porządku publicznego na klatkach schodowych budynków mieszkalnych przy ul. Konstytucji 3go Maja	Kradzieże kieszonkowe i tzw. „metodą na wyrwę” przy ul. Konstytucji 3-go Maja
27	Kradzieże kieszonkowe przy Targowisku „Maciej”.	Kradzieże z włamaniem do altan na terenie ROD

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Planów działania priorytetowego” Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo.

Oczekiwanymi działaniami w celu zapobiegania i zwalczania powyższych zagrożeń są m.in.: prowadzenie rozmów z personelem sklepów i klientami na temat właściwych form zabezpieczenia mienia, współpraca z handlowcami w celu ujawniania wykroczeń i ścigania ich sprawców, prowadzenie rozmów z mieszkańcami i zarządem Spółdzielni Mieszkaniowych, propozycje dzielnicowego co do rozmieszczenia służb policyjnych i podmiotów pozapolicyjnych, wzmożone obchody w rejonie miejsc zagrożonych, współpraca z gronem pedagogicznym okolicznych placówek oświatowych, rozpoznanie osób nieletnich zagrożonych demoralizacją i organizacja spotkań z młodzieżą i rodzicami w celu oddziaływania prewencyjnego oraz wymiany informacji na rzecz poprawy bezpieczeństwa w rejonie, a także doraźna pomoc osobom bezdomnym¹⁸.

Powyższe informacje pokazują, że największe zagrożenia zawarte z „Planach działań priorytetowych” pokrywają się z zagrożeniami zgłaszanymi przez mieszkańców poprzez platformę Krajowej Mapy Zagrożeń Bezpieczeństwa, a także z największymi zagrożeniami, które dzielnicowi wskazali w badaniu ankietowym. Zatem

¹⁸ Informacja na temat miejsc zagrożonych znajdujących się w rejonie działania Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo, które objęte są „Planem działania priorytetowego”, dokumenty dla rejonów 17-27, [online:] <http://www.torun.kujawsko-pomorska.policja.gov.pl/kb3/informacje/dzielnicowi/dzielnicowirubinkowo/234,Dzielnicowi-Komisariatu-Policji-Torun-Rubinkowo.html>, [dostęp: 12.04.2018].

na terenie osiedli „Rubinkowo” I, II oraz „Na Skarpie” największymi zagrożeniami są kradzieże, spożywanie alkoholu w miejscach nie dozwolonych oraz nieprawidłowe parkowanie. Wśród miejsc szczególnie zagrożonych należy wyróżnić: okolice placów targowych, placówek oświatowych, sklepu „Paluszek” i terenów przy ul. Konstytucji 3-go Maja, ul. Buszczyńskich oraz ul. Łyskowskiego.

Działalność Spółdzielni Mieszkaniowych na rzecz bezpieczeństwa mieszkańców osiedli

Oprócz badania ankietowego wśród dzielnicowych osiedli, przeprowadzono również wywiady z kierownikami różnych komórek funkcjonujących w ramach SM „Na Skarpie” oraz SM „Rubinkowo”, w tym z pracownikami administracji osiedli, punktów zgłoszeń usterek i awarii, działów techniczno-remontowych, działów członkowskich i windykacyjnych, a także księgowo-finansowych, społeczno-kulturalnych i administracji. Przedstawiciele administracji Spółdzielni Mieszkaniowej „Na Skarpie” oraz „Rubinkowo” bardzo dobrze oceniają współpracę z Policją i Strażą Miejską w Toruniu. Spółdzielnie zgłaszają służbom wszystkie zauważone zagrożenia i proszą o dodatkowe patrole (piesze i zmotoryzowane) w tych miejscach, w których dochodzi do naruszeń porządku publicznego, najczęściej wskazując te punkty na mapie, w których w ostatnim czasie doszło do popełnienia czynów antyspołecznych. W większości przypadków funkcjonariusze rzeczywiście pełnią tam służbę patrolową. Policja nie sugerowała podejmowania konkretnych działań w związku z fizycznym kształtowaniem przestrzeni publicznych, jednak po wystąpieniu różnych zagrożeń pojawiały się pytania o ewentualne nagrania z monitoringu (nie tylko bezpośrednio z miejsca zdarzenia, ale również kamer zlokalizowanych w pobliżu, ponieważ również one mogły zarejestrować istotne fakty w danej sprawie co ma znaczenie dla sprawniejszego i szybszego rozwiązania problemu). W efekcie w ciągu ostatnich dwóch lat system monitoringu na osiedlach został intensywnie rozwinięty. Policja wskazała jednak, że aby monitoring zewnętrzny był skuteczny,

miejsca w których zostaną zamontowane kamery muszą być odpowiednio oświetlone. W związku z tym są przeprowadzane liczne prace związane z modernizacją systemu oświetlenia we wschodniej części Torunia. W ramach spółdzielni mieszkaniowych nie istnieją już pomieszczenia dla funkcjonariuszy dzielnicowych. W przeszłości w budynkach należących do SM mieściły się tego rodzaju lokum, w których policjanci dzielnicowy pełnili dyżury, jednak z powodu zbyt niskiego zainteresowania ze strony mieszkańców – zrezygnowano z tej formy kontaktu. Zdaniem pracowników SM „Na Skarpie” przyniosło to negatywne skutki, ponieważ regularna obecność dzielnicowych zacieśniała współpracę spółdzielni z Policją, a także pozwalała mieszkańcom lepiej poznać dzielnicowych właściwych rejonowo.

Tabela 8. Zestawienie wydatków poniesionych w latach 2016 i 2017 na usuwanie zniszczeń powstałych w wyniku dewastacji SM „Na Skarpie”

Branża	Koszty w 2016 r.	Koszty w 2017 r.
Budowlana	95.000	65.000
Elektroenergetyczna	23.800	25.800
Utrzymanie zieleni	30.730	28.806
Dźwigowa	30.500	29.550
Sanitarna	10.117	8.660
Domofonowa	8.400	9.200
Place zabaw	2.590	3.000
Drogowa	2.700	2.580
Łącznie	203.837 zł	172.596 zł

Źródło: Sprawozdania zarządu z działalności SM „Na Skarpie” w latach 2016 i 2017.

Mimo, że wydatki na szeroko rozumiane bezpieczeństwo obu spółdzielni są szacowane na około 40% ich rocznego budżetu, to dotychczas w strukturach organizacyjnych spółdzielni nie powstały takie komórki jak komisje do spraw bezpieczeństwa i porząd-

ku publicznego na terenie zarządzanych przez nie osiedli. Wydatki poniesione przez SM „Na Skarpie” w roku 2016 na usuwanie zniszczeń powstałych w wyniku tylko dewastacji wynosiły razem 203.837 zł. W stosunku do roku 2015 było to o 20,76% więcej. Natomiast w roku 2017 wydatki te łącznie wyniosły 172.596 zł. (Tabela 9).

Z otrzymanych danych wynika, że średnia miesięczna liczba zgłoszeń wynosi powyżej 2000, co oznacza, że na jeden dzień przypada średnio 67 zgłoszeń. Wyżej wymienione usterki i spostrzeżenia stanu technicznego w budynkach i na terenie osiedla przekazywane są do realizacji służbom technicznym w ramach konserwacji bieżącej lub remontów. Oprócz dewastacji zgłoszenia te dotyczą kradzieży lub niewłaściwego korzystania z urządzeń technicznych. W branży elektrycznej przeważają takie rodzaje dewastacji jak: zbite szybki numerów administracyjnych i wyłączników głównych zasilania kabin dźwigowych, zniszczone, wyrwane lub spalone wyłączniki oświetlenia oraz brakujące klosze oświetlenia i skradzione żarówki, a także dewastacje i kradzieże czujek zmierzchowo-ruchowych, a zatem zniszczenia, które czynią zastosowane systemy oświetlenia nieskutecznymi i uniemożliwiają mieszkańcom sprawowanie nieformalnego nadzoru nad przestrzeniami publicznymi i półpublicznymi. W branży budowlanej do głównych rodzajów zniszczeń należą: wybite szyby drzwi wejściowych klatek schodowych i okien piwnicznych, połamane listwy ławek, pergoli i trejaży, uszkodzone tynki i części elewacji zewnętrznej budynków oraz wewnątrz klatek schodowych (głównie poprzez powstawanie nielegalnych, często wulgarnych graffiti). Tego rodzaju zniszczenia z kolei powodują u mieszkańców spadek poczucia bezpieczeństwa. Są to najbardziej widoczne i najbardziej kosztowne typy dewastacji, których usuwanie często zajmuje wiele czasu. Z powyższej tabeli wynika, że to największe problemy uszkodzeń mienia w przestrzeniach publicznych. Poza tym dochodzi również do wielu zniszczeń na terenach placów zabaw, powstawania nieformalnych ciągów komunikacyjnych na terenach zielonych i zniszczeń infrastruktury drogowej – głównie znaków drogowych. Natomiast wydatki SM „Rubinkowo” w roku 2017 roku kształtowały się następująco:

Tabela 9. Zestawienie wydatków poniesionych w roku 2017 na usuwanie zniszczeń powstałych w wyniku dewastacji SM „Rubinkowo”

Zniszczenia	Koszty
Śmietniki	3.500
Ławki parkowe	6.200
Szyby (wind, drzwi, piwnic)	2.400
Elewacje	26.623
Kabiny dźwigów	12.000
Łącznie	50.723

Źródło: opracowanie własne na podstawie wywiadu panelowego z kierownikiem osiedla Rubinkowo.

SM „Rubinkowo” nie prowadzi dokładnego rozróżnienia wszystkich rodzajów zniszczeń, a jedynie wymienione w Tabeli 10, stąd podane wartości liczbowe są niższe niż w przypadku SM „Na Skarpie”. Jednakże pracownicy spółdzielni w czasie rozmowy wielokrotnie zaznaczali, że skala zjawiska uszkodzeń mienia jest na podobnym poziomie w przypadku obu spółdzielni.

Tabela 10. Liczba graffiti o charakterze „kibolskim” na tle wszystkich graffiti odnotowanych na terenie SM „Na Skarpie” w 2016 roku

Sektor	Liczba graffiti ogółem	Liczba graffiti o charakterze „kibolskim”	Wartość %
Alina	8	3	37,50
Anna	66	45	68,18
Bożena (I, II, III)	62	43	69,35
Karolina (I, II)	28	19	67,86
Leszek	46	13	28,26
Maciej (I, II)	27	18	66,67
Regina	71	49	69,01
Teresa	15	7	46,67
Wojciech	3	1	33,33
Łącznie	326	198	60,74

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji fotograficznej SM „Na Skarpie”.

Praktycznie w każdej z wyżej wymienionych rodzajów architektury w przestrzeniach publicznych dochodzi do zniszczeń w postaci umieszczania graffiti: w kabinach dźwigowych, na klatkach schodowych, w ciągach piwnicznych, ale przede wszystkim na zewnętrznych elewacjach budynków. Analiza dokumentacji fotograficznej graffiti, które powstały w roku 2015 na terytorium osiedla „Na Skarpie”, zwraca uwagę, że na obszarze omawianych osiedli, w treści graffiti przeważają wulgarne słowa lub teksty skierowane przeciwko Policji, które są elementem „wojny klubów”. Najczęściej tego typu treści występują obok symboli szubienicy lub heksagramu.

Każde uszkodzenie mienia jest dokumentowane i przekazywane do postępowania szkodowego z ubezpieczycielem nieruchomości. Graffiti, które zawierają wulgarne treści – obraźliwe, nazistowskie, antysemitckie lub nacjonalistyczne, są zamalowywane w pierwszej kolejności. Dotychczas ponowne pomalowanie elewacji było jedyną metodą zwalczania tego rodzaju zachowań antyspołecznych stosowaną przez omawiane Spółdzielnie Mieszkaniowe. Przynosiła ona jednak krótkofalowe rezultaty, ponieważ na jednolitej powierzchni w niedługim czasie pojawiają się kolejne graffiti. Zgodnie z koncepcją „wybitych szyb” każde uszkodzenie mienia powinno być jak najszybciej naprawiane lub usuwane. W miejscach, w których napisy na ścianach pozostawały nieusunięte, szybko obok pojawiały się następne (Rycina 2).

Rycina 2. „Kibolskie” graffiti Na Skarpie”



Źródło: SM „Na Skarpie”.

Rycina 3. „Kibolskie” graffiti „Na Skarpie”

Źródło: SM „Na Skarpie”.

Nowe graffiti o charakterze „kibolskim” oraz inne zniszczenia mienia, np. wybite szyby, powstają przede wszystkim w dniach, w których odbywają się mecze piłkarskie lub żużlowe w Toruniu. Wówczas „kibole” klubów sportowych grupują się i wspólnie dokonują zniszczeń mienia oraz rozbojów na terenie blokowisk we wschodniej części miasta Torunia.

Rycina 4. „Kibolskie” graffiti Na Skarpie

Źródło: SM „Na Skarpie”.

Rycina 5. „Kibolskie” graffiti „Na Skarpie”

Źródło: SM „Na Skarpie”.

Jednym z elementów systemu bezpieczeństwa na omawianych osiedlach jest system monitoringu wizyjnego całonocowego, na który składa się łącznie 147 kamer należących do spółdzielni mieszkaniowych („Na Skarpie” 91 i „Rubinkowo” 56 szt.). Ponadto funkcjonuje również 35 kamer miejskich. Kamery zostały zamontowane w miejscach zagrożenia bezpieczeństwa oraz dewastacji, które zostały wskazane przez Policję, mieszkańców oraz w których najczęściej dochodziło do niszczenia mienia. Na ogół były to tereny wokół boisk sportowych, siłowni zewnętrznych, pawilonów handlowych, miejsc wskazanych w KMZB, a także placówek oświatowych, parkingów i głównych ciągów komunikacyjnych (kamery drogowe, których zadaniem jest ograniczanie liczby przestępstw i wykroczeń w ruchu drogowym). „Dzięki monitoringowi spada przestępczość. Dla przykładu w ciągu kilku lat liczba rozbojów zmalała z około 400 do 70–80 rocznie. Kamery wpływają też na poprawę płynności ruchu drogowego, gdyż pozwalają dostosować działalność służb do natężenia ruchu. Znacznie łatwiej też ustalić sprawców zdarzeń drogowych¹⁹. Poza usprawnianiem ruchu drogowego, kamery mo-

¹⁹ Z monitoringiem bezpieczniej, [online:] <http://torun.naszemiasto>.

monitoringu na osiedlach pozwalają przede wszystkim ograniczać popełnianie takich wykroczeń jak: spożywanie alkoholu w miejscach publicznych, bójki i rozboje, niszczenie mienia, ale także dają alibi osobom, które nie popełniły zarzucanych im czynów²⁰. Bez wątpienia system monitoringu przyczynił się również do spadku liczby kradzieży z włamaniem do mieszkań, które do roku 2015 stanowiły istotne zagrożenie blokowisk we wschodniej części Torunia.

Gospodarze domów to osoby zatrudnione w spółdzielniach mieszkaniowych lub wspólnotach mieszkalnych, które odpowiadają za utrzymanie czystości i porządku na podlegającym sobie terenie, a zatem pełnią istotną rolę w zapewnianiu bezpieczeństwa na osiedlach. Poza dbałością o fizyczne elementy przestrzeni – zauważanie zniszczeń, nieprawidłowości i zagrożeń oraz przekazywaniem tych informacji do administracji spółdzielni, gospodarze są również swego rodzaju pośrednikami pomiędzy mieszkańcami, a spółdzielnią mieszkaniową, dzielnicowymi Policji i Straży Miejskiej w Toruniu. Gospodarze weryfikują pracę tych służb, bo z uwagi na charakter swojej pracy mogą zaobserwować czy na ich terenie rzeczywiście pojawiły się np. zapowiadane dodatkowe patrole piesze. Weryfikują również sygnały mieszkańców na temat zagrożeń i współpracują ze służbami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo, np. w celu typowania sprawcy przestępstwa, które miało miejsce na terenie, w którym pracują, a także przekazywania wszelkich informacji uzyskanych od mieszkańców, które mogą okazać się pomocne w danej sprawie. To ostatnie jest szczególnie istotne w takich społecznościach lokalnych, w których panuje niechęć społeczeństwa do Policji. Wówczas w pozyskiwaniu informacji gospodarz domu może okazać się skuteczniejszy od funkcjonariusza dochodzeniowo-śledczego lub dzielnicowego, dlatego w celu zapewnienia jak najwyższego poziomu bezpieczeństwa istotna jest wielopodmiotowa współpraca. Pod względem polepszania jakości życia

pl/artykul/z-monitoringiem-bezpieczniej,3278269,art,t,id,tm.html, [dostęp: 31.05.2018].

²⁰ *Kamery na straży prawa. Pomagają łapać przestępców, dają alibi niewinnym*, [online:] <http://torun.naszemiasto.pl/artykul/kamery-na-strazy-prawa-pomagaja-lapac-przestepcow-daja,3728417,art,t,id,tm.html>, [dostęp: 31.05.2018].

mieszkańców rolą gospodarzy domów jest również aktywizowanie społeczności lokalnej do udziału w organizowanych wydarzeniach kulturalnych poprzez ich nagłaśnianie, a również zachęcanie mieszkańców do oddawania głosów na te inicjatywy obywatelskie budżetu partycypacyjnego miasta Torunia, których realizacja jest planowana właśnie na omawianych osiedlach. Ma to szczególnie istotne znaczenie w kontaktach z mieszkańcami w wieku emerytalnym, którzy z uwagi na swoje cechy fizyczne i często trudną sytuację materialną są zagrożeni wykluczeniem społecznym.

Istotnym elementem kształtowania miejskiej przestrzeni publicznej są inwestycje podejmowane w ramach budżetu partycypacyjnego. Budżet obywatelski miasta Torunia jest szczególnie korzystny z punktu widzenia spółdzielni mieszkaniowych, ponieważ pozwala odciążyć budżet spółdzielni i przenieść odpowiedzialność (w tym również finansową) za realizację kolejnych projektów rewitalizacyjnych, które są efektem oddolnej inicjatywy mieszkańców – w odpowiedzi na ich własne potrzeby. Natomiast dla mieszkańców to możliwość wskazania władzom osiedli i miasta pewnych kierunków zmian w przestrzeniach publicznych, których sami oczekują. Mieszkańcy omawianych osiedli (przede wszystkim seniorzy) są szczególnie aktywną grupą podczas głosowania na konkretne projekty w ramach budżetu. Oprócz projektów, których celem była poprawa bezpieczeństwa w ruchu drogowym lub zwiększenie liczby miejsc parkingowych, dotychczas zarówno na osiedlu „Na Skarpie”, jak i na „Rubinkowie” powstały liczne siłownie zewnętrzne, które w tej części miasta, w porównaniu z innymi tego typu realizacjami, cieszą się dużym zainteresowaniem mieszkańców i są wykorzystywane przez cały rok, jednak najbardziej w okresie od maja do września. Ma to pozytywny wpływ na poziom bezpieczeństwa, ponieważ mieszkańcy sprawują naturalny, nieformalny nadzór nad przestrzenią, w której przebywają, a także pozwala na wzmocnienie więzi społecznych poprzez częstsze interakcje międzyludzkie w przestrzeniach publicznych. Oczywiście równie istotną, pozytywną cechą tego typu infrastruktury jest promowanie idei zdrowego trybu życia, w tym przede wszystkim wśród najmłodszych użytkowników. Do korzystania z siłowni zewnętrznych szczególnie zachęcać

ma ich umiejscowienie w pobliżu dotychczasowej infrastruktury rekreacyjnej (zachowana tożsamość miejsca), a także wokół terenów zielonych. W efekcie mają stanowić „wizytówkę osiedli”. Na bezpieczeństwo w okolicach siłowni zewnętrznych pozytywnie wpływa fakt, że są one wykonane z materiałów odpornych na wandalizm, są ogrodzone, odpowiednio oświetlone i całodobowo monitorowane, przez co podnoszą atrakcyjność osiedli, a co za tym idzie wartość mieszkań na rynku nieruchomości. Poza siłowniami zewnętrznymi w ramach budżetu partycypacyjnego powstały również dwa wybiegi dla psów – po jednym na każdym z osiedli. Te realizacje miały być odpowiedzią na powszechny zakaz wprowadzania psów na trawniki (tabliczki o tej treści są umiejscowione na większości terenów zielonych omawianych osiedli), a także problem pozostawianych na trawnikach psich odchodów. „Wybiegi mają wymiary 35mx15m, są ogrodzone i wyposażone w psie toalety, tory przeszkód, kosze na psie odchody, ławki i tablice informacyjne”²¹. Jednak ich lokalizacja – w znacznej odległości od budynków mieszkalnych, a także fakt, że powstały tylko dwie tego rodzaju przestrzenie na około 50.000 mieszkańców (potencjalnych właścicieli zwierząt) – wywołuje konieczność dalekich spacerów ze zwierzętami, co skutecznie zniechęca mieszkańców do korzystania z nich. Zatem w przestrzeniach publicznych omawianych osiedli brakuje infrastruktury przeznaczonej dla zwierząt, co nie skłania do respektowania nakazu sprzątania przez właścicieli po swoich pupilach, mimo że w spółdzielniach można nieodpłatnie pobrać foliowe torebki do zbierania odchodów po zwierzętach, które później należy umieścić w jakimkolwiek śmietniku²².

²¹ *Wybieg dla psów Toruń Kolankowskiego Na Skarpie*, [online:] <https://psipark.pl/wybiegi-dla-psow/wybieg-dla-psow-torun-skarpie-kolankowskiego>, [dostęp: 31.05.2018].

²² Spółdzielnie mieszkaniowe zostały zapatrzone w nalepki na kosze śmietników, które informują, że można w tym miejscu pozostawić torebkę z zawartością, ale jak wynika z wywiadu i obserwacji kierowników osiedli – w rzeczywistości tylko pojedyncze osoby respektują obowiązek sprzątania po swoich zwierzętach.

Wnioski

Z materiałów uzyskanych w trakcie redagowania niniejszego artykułu jasno wynika, jak dużym wyzwaniem jest odpowiednie zagospodarowanie terenu i kształtowanie przestrzeni publicznych w najgęściej zaludnionej części miasta Torunia. Problematyka wpływu ukształtowania przestrzeni na bezpieczeństwo społeczności lokalnych w Polsce jest dość młoda i wymaga dalszych badań, w szczególności poświęconych procesom rewitalizacji blokowisk. Pracownicy spółdzielni mieszkaniowych powinni dążyć do pogłębiania swojej wiedzy, aby móc jak najlepiej wykonywać obowiązku służbowe, co bezpośredni przekłada się na poziom bezpieczeństwa. Brak znajomości najnowszych opracowań naukowych z tej dziedziny wśród pracowników przekłada się na brak odwagi w wykorzystywaniu takich rozwiązań w działaniach realizowanych przez SM. Dobra znajomość zasad kreowania bezpiecznych przestrzeni publicznych pozwoliłaby toruńskim spółdzielniom na wytyczanie nowych trendów, a nie tylko realizowania przedsięwzięć, które sprawdziły się w innych miastach Polski. Jestem przekonany, że w przyszłości na terenie osiedla „Na Skarpie” oraz „Rubinkowa” zostaną podjęte odpowiednie działania architektoniczne, dzięki którym uda się nie tylko zmniejszyć liczbę występujących na tym obszarze czynów kryminalnych, ale także zmienić oblicze i renomę osiedli, które mają szansę stać się wzorem rewitalizacji polskich blokowisk, przy wykorzystaniu alternatywnych metod zapewniania bezpieczeństwa i wielopodmiotowej współpracy służb mundurowych, spółdzielni mieszkaniowych, jednostek samorządu terytorialnego i mieszkańców. Przykładami takich rozwiązań mogą być: separatory miejsc parkingowych, ozdobne murale na bocznych elewacjach budynków, utworzenie wzorowanych na rozwiązaniach holenderskich certyfikatów „Bezpieczne mieszkanie”, utworzenie Komisji do spraw Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego w ramach Spółdzielni Mieszkaniowych, wyposażenie przestrzeni publicznych w urządzenia do utylizacji zwierzęcych odchodów oraz przestrzeni rekreacyjnych dla mieszkańców typu „pocket garden”, modernizacja systemu oświetlenia oraz terenów wokół wejść do

budynków, a także systemu ochrony przeciwpożarowej poprzez nawodnienie pionów oraz wyposażenie bloków w hydranty wewnętrzne i okna oddymiające.

Bibliografia

Opracowania

1. Dembińska B., Dzielnica mieszkaniowa „Rubinkowo” w planowaniu przestrzennym, „Rocznik Toruński” tom 11, Toruń 1976, ISSN 0557-2177.
2. Jacobs J., Śmierć i życie wielkich miast Ameryki, Wydawnictwo Centrum Architektury, Warszawa 2014, ss. 476, ISBN 978-83-937716-3-9.
3. Janiszewska A., Klima E., Rochmińska A., Poza domem – przestrzeń publiczna mieszkańców blokowisk małych miast, [w:] Przestrzeń publiczna i sektor usług w małych miastach, red. B. Bartoszewicz, T. Marszał, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” nr 15/2013, ISSN 1508-1117.
4. Jasiński A., Architektura w czasach terroryzmu. Miasto – przestrzeń publiczna – budynek, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, ss. 213, ISBN 978-83-264-4073-1.

Dzieła niepublikowane

1. Sprawozdania zarządu z działalności SM „Na Skarpie” w latach 2016 i 2017.
2. Wywiad z kierownikami osiedli Rubinkowo oraz „Na Skarpie”.
3. Wywiad panelowy z dzielnicowymi KP Toruń-Rubinkowo.

Netografia

1. Granice części urzędowych miasta Torunia,
http://www.torun.pl/sites/default/files/pictures/Dokumenty/torun_czesci_granice_tabela_2005.pdf.
2. Informacja na temat miejsc zagrożonych znajdujących się w rejonie działania Komisariatu Policji Toruń-Rubinkowo, które objęte są „Planem działania priorytetowego”, dokumenty dla rejonów 17-27,
<http://www.torun.kujawsko-pomorska.policja.gov.pl/kb3/informacje/dzielnicowi/dzielnicowirubinkowo/234,Dzielnicowi-Komisariatu-Policji-Torun-Rubinkowo.html>.

3. Kamery na straży prawa. Pomagają łapać przestępców, dają alibi niewinnym, <http://torun.naszemiasto.pl/arttykul/kamery-na-strazy-prawa-pomagaja-lapac-przestepcow-daja,3728417,art,t,id,tm.html>.
4. Liczba osób zameldowanych na pobyt stały i czasowy w Toruniu, według podziału na jednostki urbanistyczne i stanu na 31.03.2018r., <http://www.torun.pl/sites/default/files/pliki/blocks/liczbamieszkanow31032018.pdf>.
5. Mieszkańcy – dane liczbowe, <http://www.torun.pl/pl/miasto/mieszkanicy-dane>.
6. Osiedle Rubinkowo. Dzielnica mieszkaniowa „Rubinkowo” w planowaniu przestrzennym miasta, <http://kolejnyblogujacy.blogspot.com/2015/07/osiedle-rubinkowo.html>.
7. RUBINKOWO, <http://e-wietor.pl/rubinkowo/>.
8. Pierwszy „Certyfikat Bezpieczeństwa” dla spółdzielni mieszkaniowej, KWP Wrocław, [online:] <http://www.policja.pl/pol/aktualnosci/107778,Pierwszy-Certyfikat-Bezpieczenstwa-dla-spoldzielni-mieszkaniowej.html>.
9. Wybieg dla psów Toruń Kolankowskiego Na Skarpie, <https://psi-park.pl/wybiegi-dla-psow/wybieg-dla-psow-torun-skarpie-kolankowskiego>.
10. Z monitoringiem bezpieczniej, <http://torun.naszemiasto.pl/arttykul/z-monitoringiem-bezpieczniej,3278269,art,t,id,tm.html>.
11. Zobacz początki SM Na Skarpie, [online:] http://torun.wyborcza.pl/torun/56,69966,12529564,Zobacz_poczatki_SM_Na_Skarpie_ZDJECIA_.html.

Artur Lenkiewicz

ORCID 0000-0003-2943-8172

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

DZIAŁALNOŚĆ 1 PODLASKIEJ BRYGADY OBRONY TERYTORIALNEJ A POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ BIAŁEGOSTOKU

Streszczenie

Wojska Obrony Terytorialnej, powołane jako piąty rodzaj wojsk, są najmłodszą formacją w Siłach Zbrojnych RP. Na terenie województwa podlaskiego została rozlokowana 1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej im. gen. bryg. Władysława Liniarskiego ps. „Mścisław”. Terytorialny wymiar działania Brygady powiązany z terytorialnym zamieszkaniem żołnierzy WOT ma zapewnić ich szybkie użycie, dobrą orientację w terenie oraz zaangażowanie w rozwiązywaniu lokalnych problemów. Brygada ma zatem służyć społeczności lokalnej tak podczas zagrożeń militarnych, jak i niemilitarnych. Bezpieczeństwo człowiek zawsze odczuwa subiektywnie zależnie od określonych warunków zewnętrznych i jego osobistych starań. Zapewnienie odpowiednich warunków zewnętrznych jest zadaniem polityki państwa. Celem prezentowanych badań jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Czy poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku zależy od realizacji ustawowych zadań przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej?

Słowa kluczowe: Wojska Obrony Terytorialnej • poczucie bezpieczeństwa • społeczność lokalna.

**ACTIVITIES OF 1st PODLASIE
TERRITORIAL DEFENCE BRIGADE
AND THE SENSE OF SECURITY OF
THE LOCAL COMMUNITY OF BIAŁYSTOK**

Abstract

The Territorial Defence Forces (WOT), established as the fifth single service, is the youngest formation in the Polish Armed Forces. The 1st Podlasie Territorial Defense Brigade named after General Władysław Liniarski (nom de guerre "Mścisław") was deployed on the territory of Podlaskie Voivodeship. The territorial dimension of the Brigade's activity, connected with WOT soldiers' place of residence, is to ensure their quick use, good knowledge of the ground and involvement in solving local problems. Therefore, the Brigade is to serve the local community during both military and non-military threats. Human safety is always subjective depending on specific external conditions and their individuals' efforts. Ensuring appropriate external conditions is a role of state policy. The aim of the research discussed in the article is to answer the question: Does the sense of security of the local community of Białystok depend on the execution of statutory tasks by the 1st Podlasie Territorial Defense Brigade?

Keywords: Territorial Defence Forces • Sense of Security • Local Community.

Wprowadzenie

Od zarania dziejów człowiek jako istota stadna, realizuje większość swoich potrzeb poprzez życie w społeczeństwie. Przynależność, rozwój, samorealizacja, szacunek to tylko kilka wskaźników miary przynależności do wspólnoty, z których niewątpliwie najważniejsze jest szeroko rozumiane bezpieczeństwo. Poczucie bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania jest jednym z najważniejszych aspektów, kształtujących dobre i spokojne życie w lokalnej społeczności. Jak istotny i ważny jest to czynnik, pokazuje większość przeprowadzonych badań. Wyniki tych badań wskazują, iż połowa badanych odczuwa umiarkowany strach związany z wieloma zagrożeniami w lokalnej miejscowości.

Województwo podlaskie na północy swego regionu ma ważny geostrategiczny odcinek, którym jest przesmyk suwalski, na wschodzie na odcinku 250 km graniczy z Białorusią, a sąsiadujące na południu województwo lubelskie graniczy z Ukrainą. Z tych powodów mieszkańcy Podlasia mają prawo inaczej klasyfikować kategorie współczesnych niebezpieczeństw.

Powołanie i działalność Wojsk Obrony Terytorialnej

W obecnej sytuacji polityczno-militarnej, gdy Polska przynależy do NATO oraz Unii Europejskiej, sentencja rzymskiego pisarza i historyka: *jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny*¹ nie odzwierciedla rzeczywistych wyzwań, jakie stawia przed ludzkością rozwój informatyzacji oraz globalizacja. Dziś elity polityczne każdego kraju rozumieją, że wojska używa się nie tylko do walki, lecz także do akcji ratowniczych i zapewnienia porządku².

Wojska Obrony Terytorialnej, powołane jako piąty rodzaj wojsk, są najmłodszą formacją w Siłach Zbrojnych RP. Zasadniczym aktem normatywnym dotyczącym ich utworzenia jest Ustawa z 16 listopada 2016 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw³.

¹ Publiusz Flawiusz Wegecjusz.

² W. Horyń, *Wojska obrony terytorialnej w czasie niemilitarnych zdarzeń nadzwyczajnych*, „Kwartalnik Bellona” nr 1/2019, s.44.

³ Niniejszą ustawą zmienia się ustawy: ustawę z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego, ustawę z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego, ustawę z dnia 29 maja 1974 r. o zaopatrzeniu inwalidów wojennych i wojskowych oraz ich rodzin, ustawę z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, ustawę z dnia 17 grudnia 1974 r. o uposażeniu żołnierzy niezawodowych, ustawę z dnia 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej, ustawę z dnia 28 września 1991 r. o lasach, ustawę z dnia 10 grudnia 1993 r. o zaopatrzeniu emerytalnym żołnierzy zawodowych oraz ich rodzin, ustawę z dnia 22 czerwca 1995 r. o zakwaterowaniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, ustawę z dnia 14 grudnia 1995 r. o urzędzie Ministra Obrony Narodowej, ustawę z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, ustawę z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego, ustawę z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy, ustawę z dnia 13 października 1998 r. o systemie ubezpieczeń spo-

Według zapisów Ustawy terytorialną służbę wojskową mogą pełnić, na ich wniosek lub za ich zgodą, osoby posiadające uregulowany stosunek do służby wojskowej, a także inne osoby niepodlegające obowiązkowi odbycia zasadniczej służby wojskowej lub przeszkolenia wojskowego, a w przypadku wprowadzenia obowiązku odbycia zasadniczej służby wojskowej, lub przeszkolenia wojskowego – także osoby podlegające temu obowiązkowi⁴. Czas trwania terytorialnej służby wojskowej wynosi od roku do sześciu lat. Kryteria przyjęcia osób w szeregi terytorialnej służby wojskowej są następujące:

- obywatelstwo polskie,
- zdolność fizyczną i psychiczną do pełnienia czynnej służby wojskowej,
- wiek co najmniej osiemnastu lat,
- brak karalności za przestępstwo umyślne,
- brak przeznaczenia do służby zastępczej,
- brak pełnienia innego rodzaju czynnej służby wojskowej lub nie posiada nadanego przydziału kryzysowego,
- brak reklamowania od obowiązku pełnienia czynnej służby wojskowej w razie ogłoszenia mobilizacji i w czasie wojny lub w przypadku nadania przydziału organizacyjno-mobilizacyjnego w formie zbiorowej listy imiennej w jednostce przewidzianej do militaryzacji,

lecznych, ustawę z dnia 10 września 1999 r. – Kodeks karny skarbowy, ustawę z dnia 23 września 1999 r. o zasadach pobytu wojsk obcych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz zasadach ich przemieszczania się przez to terytorium, ustawę z dnia 25 maja 2001 r. o odpowiedzialności majątkowej żołnierzy, ustawę z dnia 28 marca 2003 r. o transporcie kolejowym, ustawę z dnia 11 kwietnia 2003 r. o świadczeniach odszkodowawczych przysługujących w razie wypadków i chorób pozostających w związku ze służbą wojskową, ustawę z dnia 11 września 2003 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych, ustawę z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, ustawę z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych, ustawę z dnia 9 czerwca 2006 r. o Służbie Kontrwywiadu Wojskowego oraz Służbie Wywiadu Wojskowego oraz ustawę z dnia 9 października 2009 r. o dyscyplinie wojskowej.

⁴ Ustawa z dnia 16 listopada 2016 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2016 poz. 2138).

– wykształcenie:

- co najmniej wyższe – w przypadku pełnienia służby na stanowisku służbowym w korpusie oficerów,
- co najmniej średnie – w przypadku pełnienia służby na stanowisku służbowym w korpusie podoficerów,
- co najmniej podstawowe – w przypadku pełnienia służby na stanowisku służbowym w korpusie szeregowych.

Każdy kto chce zostać żołnierzem terytorialnej służby wojskowej, musi najpierw przejść przez szkolenie podstawowe. Szkolenie to jest skierowane zarówno do osób, które jeszcze nie miały do czynienia ze służbą, jak i do tych, które miały już okazję poznać jej specyfikę. Dlatego różni się ono zakresem przygotowania i okresem trwania. Szkolenie podstawowe, skierowane do osób, które nie miały do czynienia ze służbą wojskową, nazywane popularnie w WOT *szesnastką*⁵ ma charakter szkolenia wstępnego, którego celem jest wdrożenie ochotnika do służby w komponencie terytorialnym SZ RP⁶.

Po krótkim, lecz intensywnym szkoleniu, gdy terytorials⁷ nabędzie już podstawowe umiejętności taktyczne i strzeleckie, składa uroczystą przysięgę wojskową, której tekst, wyraża *clou* każdego żołnierza:

*„Ja żołnierz Wojska Polskiego przysięgam
służyć wiernie Rzeczypospolitej Polskiej,
bronić jej niepodległości i granic.*

*Stać na straży Konstytucji, strzec honoru żołnierza polskiego,
sztabu wojskowego bronić.*

*Za sprawę mojej Ojczyzny, w potrzebie krwi własnej
ani życia nie szczędzić.
Tak mi dopomóż Bóg*⁸.

Proces budowania oraz koncepcja dyslokacji Brygad Obrony Terytorialnej, odpowiadają funkcjom oraz zadaniom WOT w strate-

⁵ Podstawowe szesnastodniowe szkolenie kandydatów na żołnierzy WOT.

⁶ <https://terytorials.wp.mil.pl/szkolenie-warianty> [27.12.2019].

⁷ Potocznie w wojskowym środowisku, żołnierz pełniący terytorialną służbę wojskową.

⁸ Ustawa z dnia 3 października 1992 r. o przysiędze wojskowej (Dz.U. 1992 nr 77 poz. 386).

gii obronnej Polski. Wynika z nich, że formacja ta powinna prowadzić walkę samodzielnie, wspierać wojska operacyjne oraz udzielać pomocy ludności lokalnej w czasie działań ewakuacyjno-ratunkowych i porządkowych.

Dla WOT terytorialność, czyli bezpieczeństwo lokalnych społeczności, to dobro nadrzędne, zgodnie z którym Brygady Obrony Terytorialnej utworzono w każdym województwie. Struktura WOT obejmuje 17 Brygad, po jednej w każdym województwie, z czego dwie w województwie mazowieckim. Brygady przyjęły nazwy od województw, w których stacjonują.

Elementem mającym wpływ na bezpieczeństwo lokalnej społeczności jest działalność organów administracji publicznej, która polega między innymi na zapobieganiu sytuacjom kryzysowym, przygotowaniu do przejmowania nad nimi kontroli w drodze zaplanowanych działań, reagowaniu w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowych, usuwaniu ich skutków oraz odtwarzaniu zasobów i infrastruktury krytycznej znana jako zarządzanie kryzysowe⁹. Wykorzystanie Sił Zbrojnych w celu udzielenia władzom cywilnym wsparcia na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom państwa jest jednym z podstawowych elementów organizacji bezpieczeństwa narodowego. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacjach, kiedy powołane konstytucyjnie służby i instytucje nie są w stanie samodzielnie realizować postawionych przed nimi zadań, zwłaszcza, gdy do określonych zagrożeń dochodzi w sposób nagły i gwałtowny. Czasami także dochodzi do użycia wojska w sytuacji, gdy inne siły nie są w stanie sprostać oczekującym je zadaniom, a czasami nawet nie są w stanie ich wykonać¹⁰. Zadania oddziałów Sił Zbrojnych RP, stosownie do ich specjalistycznego przygotowania zostały sprecyzowane jako¹¹:

- współdział w monitorowaniu zagrożeń;

⁹ Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz.U. z 2019 r. poz.1398).

¹⁰ A. Zapałowski, *Rola Sił Zbrojnych RP w zapewnieniu bezpieczeństwa wewnętrznego* [w:] „*Studia wschodnie: polityka – gospodarka – bezpieczeństwo*” M. Hudzikowski, A. Zapałowski (red.), Częstochowa 2014, s. 9.

¹¹ Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz.U. z 2019 r. poz.1398).

- wykonywanie zadań związanych z oceną skutków zjawisk zaistniałych na obszarze występowania zagrożeń;
- wykonywanie zadań poszukiwawczo-ratowniczych;
- ewakuowanie poszkodowanej ludności i mienia;
- wykonywanie zadań mających na celu przygotowanie warunków do czasowego przebywania ewakuowanej ludności w wyznaczonych miejscach;
- współudział w ochronie mienia pozostawionego na obszarze występowania zagrożeń;
- izolowanie obszaru występowania zagrożeń lub miejsca prowadzenia akcji ratowniczej;
- wykonywanie prac zabezpieczających, ratowniczych i ewakuacyjnych przy zagrożonych obiektach budowlanych i zabytkach;
- prowadzenie prac wymagających użycia specjalistycznego sprzętu technicznego lub materiałów wybuchowych będących w zasobach Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej;
- usuwanie materiałów niebezpiecznych i ich unieszkodliwianie, z wykorzystaniem sił i środków będących na wyposażeniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej;
- likwidowanie skażeń chemicznych oraz skażeń i zakażeń biologicznych;
- usuwanie skażeń promieniotwórczych;
- wykonywanie zadań związanych z naprawą i odbudową infrastruktury technicznej;
- współudział w zapewnieniu przejezdności szlaków komunikacyjnych;
- udzielanie pomocy medycznej i wykonywanie zadań sanitarnohigienicznych
- i przeciwepidemicznych.

W polskim porządku prawnym znajdują się trzy stany nadzwyczajne¹²: stan wojenny, stanu wyjątkowy oraz stan klęski ży-

¹² Działania podjęte w wyniku wprowadzenia stanu nadzwyczajnego muszą odpowiadać stopniowi zagrożenia. Zasady działania organów władzy publicznej oraz zakres, w jakim mogą zostać ograniczone prawa i wolności obywatelskie w czasie trwania poszczególnych stanów nadzwyczajnych powinna określać ustawa.

wiołowej, które mogą być wprowadzone w sytuacjach szczególnych zagrożeń, jeżeli zwykle środki konstytucyjne są niewystarczające¹³. W każdym z trzech stanów funkcjonowania państwa głównym oraz priorytetowym celem WOT jest udzielenie fachowego wsparcia terenowym organom administracji państwowej i samorządowej. Podczas niemilitarnych zdarzeń nadzwyczajnych pierwszorzutowym zadaniem WOT, jest ukierunkowanie działalności, zgodnie z fazami reagowania kryzysowego, na zapobieganie bądź przeciwdziałanie tym zdarzeniom oraz minimalizowanie i usuwanie ich skutków.

1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej

1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej im. gen. bryg. Władysława Liniarskiego ps. „Mścisław” została powołana w pierwszym etapie tworzenia Wojsk Obrony Terytorialnej. Jej stałym rejonem odpowiedzialności jest województwo podlaskie. W skład brygady wchodzi cztery bataliony lekkiej piechoty (blp): 11 blp z siedzibą w Białymstoku, 12 blp w Suwałkach, 13 blp w Łomży oraz 14 blp z siedzibą w Hajnówce¹⁴. 12 sierpnia 2016 roku na dowódcę brygady wyznaczono płk Sławomira Kocanowskiego. Decyzją Nr 49/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie przejęcia dziedzictwa tradycji, przyjęcia wyróżniającej nazwy i nadania imienia patrona 1. Brygadzie Obrony Terytorialnej brygada przyjmuje wyróżniającą nazwę „Podlaska” oraz otrzymała imię płk. Władysława Liniarskiego¹⁵, ps. „Mścisław”. 27 września 2019 roku Dowódca 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej odebrał z rąk zwierzchnika Sił Zbrojnych, sztandar wojskowy (Rycina 1).

¹³ Art. 228. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483).

¹⁴ [https://wszwbialystok.wp.mil.pl/pl/pages/informacje-ogolne-2017-1-27-8/\[07.01.2020\]](https://wszwbialystok.wp.mil.pl/pl/pages/informacje-ogolne-2017-1-27-8/[07.01.2020]).

¹⁵ Władysław Liniarski, ps. Mścisław – pułkownik Wojska Polskiego, od 1940 do 1945 komendant Obszaru Białystok i komendant Okręgu Białystok Związku Walki Zbrojnej oraz komendant Białostockiego Okręgu AK, od stycznia 1945 komendant Białostockiego Okręgu AKO. Więzień stalinowski.

Rycina 1. Sztandar 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej

Źródło: Mat. prasowe 1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej im. gen. bryg. Władysława Liniarskiego ps. „Mścisław”.

Uroczystość wręczenia sztandaru 1 Podlaskiej Brygadzie OT miała miejsce w Warszawie przed Grobem Nieznanego Żołnierza. Ceremonia odbyła się w 80. rocznicę powstania Polskiego Państwa Podziemnego, w dniu święta Wojsk Obrony Terytorialnej¹⁶. Decyzją Nr 98/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 17 maja 2017 r. została wprowadzona odznaka pamiątkowa (Rycina 2), zwaną dalej „odznaką”, 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej im. płk. Władysława Liniarskiego, ps. „Mścisław”.

Rycina 2. Odznaka pamiątkowa 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej



Źródło: Mat. prasowe 1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej im. gen. bryg. Władysława Liniarskiego ps. „Mścisław”.

¹⁶ <https://media.terytorialsi.wp.mil.pl/informacje/463515/sztandar-dla-1-podlaskiej-brygady-ot> [08.01.2020].

Odznaka jest trzyczęściowa. Pierwszą część stanowi wieniec laurowy w kolorze oksydowanego złota. Drugą część stanowi krzyż kawalerski, nałożony na wieniec laurowy. Ramiona krzyża są pokryte białą emalią z bordiurą w kolorze oksydowanego złota. Trzecią część odznaki stanowi ryngraf w kolorze oksydowanego złota, z wizerunkiem Matki Boskiej Ostrobramskiej na tle orła w koronie – symbol noszony przez żołnierzy podziemia niepodległościowego. Ryngraf jest umieszczony w centralnej części krzyża. Na górnym ramieniu krzyża znajduje się herb województwa podlaskiego – nawiązujący do miejsca stacjonowania 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej im. płk. Władysława Liniarskiego ps. „Mścisław”, zwanej dalej „1 PBOT”. Na dolnym ramieniu umieszczony jest monogram liter „WL” – inicjał płk. Władysława Liniarskiego, ps. „Mścisław” – patrona 1 PBOT. Na lewym ramieniu krzyża znajduje się napis „1 PB”, a na prawym litery „OT” – skrót pełnej nazwy 1 PBOT. Litery są wykonane w barwie oksydowanego złota¹⁷.

1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej na obszarze stałego rejonu odpowiedzialności¹⁸ realizuje wiele różnych zadań, które odnoszą się do czasu ewentualnego konfliktu zbrojnego, kryzysu i pokoju.

W czasie wojny Wojska Obrony Terytorialnej są przeznaczone do wspierania i zapewnienia swobody działania wojsk operacyjnych oraz wykonywania lokalnych zadań obronnych w ścisłym współdziałaniu z niemilitarnymi ogniwami struktury państwowej¹⁹. Wojska Obrony Terytorialnej²⁰ są elementem obrony narodowej. 1 Podlaska Brygada OT organizuje obronę lub pomoc przemieszczając się w skali lokalnej z reguły gminnej bądź powiatowej. Wykorzystanie walorów obronnych obszaru województwa podlaskiego, do którego ze swej natury obrona terytorialna jest przywiązana, umożliwia obniżenie kosztów obrony i utrzymania ważnych obiektów.

¹⁷ https://www.jednostki-wojskowe.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1003&Itemid=29 [08.01.2020].

¹⁸ SRO – stałe rejon odpowiedzialności dla brygad OT wytyczają granice województw w których stacjonują.

¹⁹ Strategia bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 4 stycznia 2000r.

²⁰ R. Jakubczak, R. M. Martowski, *Powszechna obrona terytorialna w cyberobronie i agresji hybrydowej*, Warszawa 2017, s.129-152.

tów oraz jest czynnikiem decydującym o wykonaniu zadań ukierunkowanych na zniechęcenie lub powstrzymanie potencjalnego agresora w czasie bezpośrednich działań zbrojnych (wojennych)²¹. Poza wsparciem wojsk operacyjnych oraz prowadzeniem działań obronnych Brygada ma przeprowadzać akcje przeciwdywersyjne oraz przeciwdesantowe.

W czasie kryzysu, czyli w sytuacji zagrożeń niemilitarnych zadaniem 1 PBOT jest wspieranie i pomaganie lokalnym społecznościom, reagując stosownie do zagrożeń poprzez:

- zapobieganie i przeciwdziałanie zagrożeniom (w tym migracyjnym),
- usuwanie skutków kryzysu oraz przywracanie stanu sprzed jego wystąpienia,
- prowadzenie działań informacyjnych,
- wsparcie działań antyterrorystycznych.

W czasie pokoju, działalność bieżąca 1 PBOT jest ukierunkowana na szkolenia i ćwiczenia przygotowujące do wszystkich działań taktycznych przewidywanych do prowadzenia w czasie wojny i kryzysu oraz wsparcie terenowych organów administracji rządowej i samorządów oraz społeczeństwa przy realizacji działań w ramach systemu zarządzania kryzysowego. W tym zakresie 1 PBOT przeprowadziła na przykład w różnych powiatach warsztaty PARASOL²².

W ramach projektu PARASOL samorządowcy zapoznawali się m.in. z procedurami, możliwościami, ale też potencjałem jaki 1 PBOT utrzymuje w Systemie Zarządzania Kryzysowego MON. Elementem warsztatów była prezentacja modułu zadaniowego, czyli zespołu pojazdów, sprzętu i wyposażenia, który może zostać użyty w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowej. Składa się on m.in. z samochodów ciężarowo-terenowych, quadów, cysterny do przewozu wody pitnej, pił spalinowych i agregatów prądotwórczych. W zależności od potrzeb moduł może być uzupełniany o dodat-

²¹ W. Horyń, *Wojska obrony terytorialnej w czasie niemilitarnych zdarzeń nadzwyczajnych*, „Kwartalnik Bellona” nr 1/2019, s. 49–50.

²² „PARASOL” – projekt mający na celu przygotowanie administracji cywilnej, służb i inspekcji do współdziałania z Wojskami Obrony Terytorialnej w zakresie wsparcia lokalnych społeczności w sytuacjach kryzysowych.

kowy sprzęt, a jego elementy składowe mają zapewnić działanie niezależnie od warunków pogodowych, w dzień i w nocy. 1 PBOT utrzymuje w całodobowej gotowości Zespół Oceny Wsparcia, którego głównym zadaniem – w przypadku wystąpienia zagrożenia – jest ocena sytuacji, nawiązanie współpracy z administracją cywilną i wojskową oraz oszacowanie potrzeby użycia sił i środków z zasobów Sił Zbrojnych RP. Dzięki terytorialnemu charakterowi WOT, Zespół może być jednym z pierwszych na miejscu zdarzenia i przygotować warunki do jak najszybszego wejścia modułu zadaniowego do akcji. Kolejnym elementem systemu jest Zespół Wsparcia Odbudowy wypełniający niszę, która dziś powstaje po tym, jak siły i środki użyte w sytuacji kryzysowej, kończą swoje działanie. Już po minięciu bezpośredniego zagrożenia zespół WOT bierze udział w przywracaniu normalnego funkcjonowania na terenach objętych skutkami kryzysu²³.

W czasie pokoju 1 PBOT realizuje przedsięwzięcia patriotyczno-wychowawczych takie jak:

- inspirowanie i wspieranie istniejących organizacji pozarządowych o charakterze patriotyczno-obronnym oraz prowadzących działalność w obszarze bezpieczeństwa i obronności państwa;
- współudział w powszechnym wychowaniu patriotycznym i obywatelskim dzieci i młodzieży;
- pielęgnacja i kontynuacja miejscowych tradycji niepodległościowych, wojskowych i społecznych;
- współudział przy tworzeniu miejscowych więzi społecznych i obywatelskich oraz współodpowiedzialność za bezpieczeństwo miejscowych społeczności.

Terytorialny wymiar działania powiązany z terytorialnym zamieszkaniami żołnierzy WOT ma zapewnić ich szybkie użycie, dobrą orientację w terenie oraz zaangażowanie w rozwiązywanie lokalnych problemów. Tym samym WOT z jednej strony powiększa potencjał obronny Polski, z drugiej zaś zwiększa zdolności reago-

²³ <http://podlasie24.pl/bielsk-podl./region/parasol-wot-nad-poludniowym-podlasiem-2979e.html> [07.01.2020].

wania na zagrożenia naturalne i katastrofy przemysłowe. Służyć zatem ma społeczności lokalnej na terenie, której jest rozmieszczona dana jednostka²⁴.

Poczucie bezpieczeństwa

Strach przed różnorodnymi zagrożeniami oraz chęć bezpiecznej egzystencji zawsze towarzyszyły życiu każdej jednostki ludzkiej. Dziś świadomość narastającego zagrożenia wewnętrznego i zewnętrznego oraz komplikująca się sytuacja w świecie współczesnym zrodziły konieczność podniesienia rangi problematyki bezpieczeństwa²⁵. Jest to w szczególności podyktowane zacierającymi się różnicami pomiędzy bezpieczeństwem zewnętrznym i wewnętrznym, co z jednej strony jest efektem globalizacji, a z drugiej umiędzynarodowieniem przestępczości²⁶.

Termin „bezpieczeństwo” nie jest prosty do zdefiniowania. W piśmiennictwie znajduje się znaczna liczba różnych definicji. Za A. Urbankiem można uznać, iż bezpieczeństwo jest pewnym obiektywnym stanem braku czynników mogących stanowić zagrożenie, odczuwanym subiektywnie przez podmiot jako pewność istnienia i przetrwania, posiadania, funkcjonowania i rozwoju²⁷. Szwajcarski politolog Daniel Frei wskazał zależności między realnym zagrożeniem a jego postrzeganiem, kategoryzując je jako cztery stany odczuwania bezpieczeństwa przez podmiot²⁸:

- 1) stan braku bezpieczeństwa, gdy istnieje realne zagrożenie i jest ono właściwie odbierane,

²⁴ M. Strzoda, D. Szkołuda, *Wojska Obrony Terytorialnej w przeciwdziałaniu zagrożeniom lokalnym i regionalnym* [w:] *Człowiek w dobie współczesnych wyzwań i zagrożeń*, M. Jagodzińska (red.), Białystok 2020, s. 328.

²⁵ Z. Ściborek, B. Wiśniewski, R. Bolesław Kuc, A. Dawidczyk, *Bezpieczeństwo Wewnętrzne*, Podręcznik Akademicki, Toruń 2015, s. 10.

²⁶ Ibidem.

²⁷ A. Urbanek, *Współczesne aspekty bezpieczeństwa wewnętrznego państwa* [w:] *Bezpieczeństwo ludności województwa podlaskiego*, A. Urbanek (red.), Białystok 2014, s. 220.

²⁸ D. Frei, *Sicherheit, Grundfragen der Weltpolitik*, Stuttgart 1977, s. 17–21.

- 2) stan obsesji, gdy małe zagrożenie (lub wątpliwe) jest odbierane jako duże,
- 3) stan fałszywego bezpieczeństwa, gdy realne zagrożenie jest odbierane jako nieistniejące,
- 4) stan bezpieczeństwa, gdy niewystępujące zagrożenie jest odbierane prawidłowo.

Zatem, jako że *bezpieczeństwo jest fundamentem wszystkiego co czynimy*²⁹, można zgodzić się, iż jest to:

- przywilej;
- stan obiektywny braku różnych zagrożeń podmiotów lub subiektywny jako poczucie zagrożenia lub jego brak;
- potrzeba i wartość jednostki i zbiorowości;
- ciągły proces jako cel działania w zapewnieniu bezpieczeństwa przed różnymi zagrożeniami.

Ważniejszym od samego bezpieczeństwa jest aspekt jego odczuwania tzw. „*poczucie bezpieczeństwa*”. Zawiera ono wiążące się ze sobą poczucie stabilności i trwałości określonego korzystnego stanu, odczucie braku zagrożenia wewnętrznego lub zewnętrznego oraz doznawanie pewności i spokoju w codziennym bytowaniu, a także ufności i zaufania do przyszłości³⁰. Odczuwanie bezpieczeństwa jest zawsze wartością subiektywną. Oznacza bytowanie w stanie poczucia bezpieczeństwa, spokoju, ufności i zaufania. Człowiek zawsze będzie się sytuował pomiędzy bezpieczeństwem i niebezpieczeństwem, jego poczucie bezpieczeństwa będzie większe lub mniejsze co jest zależne zarówno od określonych warunków zewnętrznych, jak i od jego osobistych starań³¹. Każdy obywatel ma prawo do poczucia bezpieczeństwa w Państwie, w którym żyje. Zapewnienie bezpieczeństwa zewnętrznego jest naczelnym zadaniem polityki zagranicznej państwa, zaś celem narodowej po-

²⁹ Słowa jednego z architektów światowej polityki odprężenia, przemawiającego w Londyńskim Międzynarodowym Instytucie Studiów Strategicznych – Henry Kissingera.

³⁰ Cz. Maj, *Bezpieczeństwo* [w:] *Encyklopedia politologii*, t. 1: Teoria polityki, Kraków 1999, s. 42–43.

³¹ J. Szmyd, *Poczucie bezpieczeństwa jako wartość społeczna, etyczna i egzystencjalna. Rozważania podstawowe*, „Państwo i Społeczeństwo” nr 2/2014 s. 17.

lityki bezpieczeństwa jest ochrona państwa i społeczeństwa przed zagrożeniami wewnętrznymi³².

Dziś z powodu zmiany charakteru współczesnych zagrożeń polityka bezpieczeństwa została rozszerzona o działania wyprzedzające. Przyczyniła się do tego globalizacja, która wykreowała szereg jakościowo nowych zagrożeń. W głównej mierze chodzi tu o terroryzm, zorganizowaną przestępczość, niekontrolowane migracje ludności, przejawy skrajnego fundamentalizmu, lecz również nowe zjawisko, jakim są korporacje ponadnarodowe lub organizacje pozarządowe, które wywierają ogromny nacisk na politykę bezpieczeństwa wielu państw na świecie. Obecnie trudno jest wyznaczyć granice pomiędzy zagrożeniami zewnętrznymi a wewnętrznymi państwa, a „zagrożenia asymetryczne” stają się internacjonalistyczne. Karl Jaspers uważa, że szeroko rozumiana modernizacja technologiczna wyznacza globalny charakter współczesnej epoki, co w konsekwencji oznacza, że nie istnieje już żadne „zewnątrz”, bowiem wszystko stało się „wewnętrzne”³³.

Spółeczność lokalna Białegostoku

Miasto Białystok jest usytuowane w zachodniej części makroregionu Wysoczyzny Białostockiej, na Nizinie Podlaskiej, nad rzeką Białą (lewy dopływ Supraśli). Obszar zajęty przez miasto charakteryzuje się urozmaiconą rzeźbą terenu. Na północy i wschodzie Białegostoku tereny faliste przechodzą w falisto-pagórkowate, a wysokość na obu obszarach waha się od 120 do 170 m n. p. m.³⁴.

Białystok jako stolica i największe miasto województwa podlaskiego (10213 hektarów³⁵), plasuje się w czołówce miast pod wzglę-

³² A. Ciupiński, *Doktrynalne i instytucjonalne przesłanki bezpieczeństwa kooperacyjnego*, [w:] *Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej*, T. Jemioła, K. Malak (red.), s. 93.

³³ K. Jaspers, *O źródle i celu historii*, Kęty 2006, s. 194.

³⁴ http://www.info.bialystok.pl/info/in_o/obiekt.php [26.02.2020].

³⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Dane_statystyczne_o_miastach_w_Polsce [26.02.2020].

dem gęstości zaludnienia w Polsce. Według stanu z końca 2018 r., w Białymstoku mieszka 297459 osób (o 171 osób więcej niż w końcu poprzedniego roku), z tego 139621 mężczyzn i 157838 kobiet. Stanowiło to 1/4 ogólnej liczby mieszkańców województwa podlaskiego. Średnia gęstość zaludnienia, tj. liczba osób przypadająca na 1 km² powierzchni ogólnej to 2913 i była nieco (o 2 osoby na 1 km²) większa niż rok wcześniej³⁶.

Miasto jest położone na obszarze tzw. *Zielonych Płuc Polski*³⁷, a 32% jego powierzchni to tereny zielone (parki, skwery oraz 1400 ha lasów). W granicach białostockiej aglomeracji znajdują się dwa rezerваты przyrody o łącznej powierzchni ok. 106 ha, będące pozostałościami Puszczy Knyszyńskiej oraz część Narwiańskiego Parku Narodowego.

Dziś Białystok obok Lublina i Rzeszowa jest najważniejszym ośrodkiem kulturalnym i uniwersyteckim we wschodniej Polsce. Mieści się tu wiele szkół wyższych, w których w systemie dziennym, wieczorowym i zaocznym kształci się około 45 tys. studentów. Wiodącymi branżami w gospodarce miasta Białegostoku są przemysł maszynowy, elektromaszynowy, elektrotechniczny, spożywczy i tekstylny-bielizniarski.

Coraz większą rolę odgrywa dynamicznie rozwijający się przemysł i usługi wysokich technologii, który obejmuje produkcję specjalistycznego sprzętu medycznego, elektronikę, technologie informatyczne i automatykę sterowaną³⁸. W Białymstoku na 1000 mieszkańców pracuje 291 osób. Jest to znacznie więcej od wartości dla całego województwa podlaskiego oraz znacznie więcej niż

³⁶ Urząd Statystyczny w Białymstoku, Sytuacja społeczno-gospodarcza Białegostoku w 2018 r., Białystok 2019, s. 15.

³⁷ Zielone Płuca Polski (ZPP) – unikatowe przyrodniczo tereny znajdujące się w północno-wschodniej części Polski. Obszar ZPP graniczy od północy z obwodem kaliningradzkim Federacji Rosyjskiej, od wschodu z Litwą i Białorusią, południowa granica przebiega przez województwo mazowieckie nieco na północ od Warszawy, Siedlec i Płocka, a zachodnia przez województwo kujawsko-pomorskie, obejmując m.in. Toruń oraz przez województwo pomorskie, obejmując część powiatu malborskiego i nowodworskiego.

³⁸ https://www.bialystok.pl/pl/dla_biznesu/bialystok_w_liczbach/profil-gospodarczy-miasta.html [26.02.2020].

wartość dla Polski. 55,9% wszystkich pracujących stanowią kobiety, a 44,1% mężczyźni³⁹.

Dzisiaj, tak jak przed wiekami, wiele zagrożeń dla bezpieczeństwa ludności Podlasia a w tym Białegostoku wynika z jego położenia geograficznego⁴⁰. Ze względu na bliskie usytuowanie w stosunku do granic z Rosją, Litwą i Białorusią, miasto jest ośrodkiem handlu ze wschodem. Miasto jest dużym węzłem komunikacyjnym, którego oś stanowi linia kolejowa łącząca Warszawę z Wilnem⁴¹. Przez Białystok przebiega jeden z ważniejszych szlaków tranzytowych z Europy Środkowej na wschód⁴².

Dzięki swej specyficznej lokalizacji geograficznej Białystok stał się prawdziwym tygłem kulturowym – jest zamieszkiwany przez mniejszości: białoruską, rosyjską, romską, tatarską i ukraińską. To największe skupisko prawosławnych w Polsce, swoje organizacje posiadają tu także protestanci, muzułmanie i buddyści.

Własne badania ankietowe

Ważnymi czynnikami odpowiadającymi za bezpieczeństwo w miejscu zamieszkania jest przynależność i integracja ze społecznością lokalną, rozwój, samorealizacja, szacunek oraz świadomość istnienia potencjalnych zagrożeń w otoczeniu. W celu zapewnienia szeroko rozumianego bezpieczeństwa, swoje ustawowe zadania realizują różnego rodzaju służby, takie jak: Policja, Straż Graniczna, Państwowa Straż Pożarna. Do grup odpowiadających za zapewnienie bezpieczeństwa należy też 1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej.

³⁹ <https://www.polskawliczbach.pl/Bialystok#rynek-pracy>[26.02.2020].

⁴⁰ G. Kędzierska, *Bezpieczeństwo ludności na terenie województwa podlaskiego* [w:] *Bezpieczeństwo ludności województwa podlaskiego*, A. Urbanek (red.), Białystok 2014, s. 340.

⁴¹ W obecnych granicach Polski linie kolejowe, które stanowiły część dawnej Kolei Warszawsko-Petersburskiej to: linia kolejowa nr 6, 21 i 57 - wszystkie na całym swym przebiegu.

⁴² Droga ekspresowa S-8 Warszawa - Białystok, droga krajowa nr 19 granica (Białoruś) Kuźnica - Białystok - Barwinek granica (Słowacja), droga krajowa nr 65 granica (Rosja) Gołdap - Białystok - Bobrowniki granica (Białoruś), droga krajowa nr 8 granica (Czechy) Kudowa-Zdrój - Białystok - Budzisko granica (Litwa).

Celem badań jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: *Czy poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku zależy od realizacji ustawowych zadań przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej?*

Hipoteza: poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku jest zależne od realizacji ustawowych zadań przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej.

Do rozwiązywania problemu badawczego zastosowano metodę badań ankietowych. Ankieta to metoda pośredniego zdobywania informacji poprzez pytania stawiane wybranym osobom za pośrednictwem drukowanej listy pytań, którą potocznie zwie się kwestionariuszem⁴³.

W celu uzyskania informacji na temat zależności poczucia bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku od realizacji ustawowych zadań 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej wykorzystano kwestionariusz ankiety zawierający pytania zamknięte. Podczas konstruowania kwestionariusza korzystano z literatury przedmiotu dotyczącej poczucia bezpieczeństwa oraz z aktów prawnych opisujących ustawowe zadania Wojsk Obrony Terytorialnych. Czynniki mające wpływ na powstanie kwestionariusza były również własne obserwacje oraz rozmowy z rodziną i znajomymi. Kwestionariusz składa się z 9 pytań. Ankietowanie przeprowadzono w kwietniu 2020 roku poprzez umieszczenie kwestionariusza na stronie internetowej.

W badaniu wzięło udział 60 mieszkańców Białegostoku. W tej grupie 51,7% (31 osób) stanowiły kobiety, zaś mężczyźni to 29 respondentów (48,3%) (Tabela 1).

Tabela 1. Płeć respondentów

Lp.	Płeć	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Kobieta	31	51,7
2.	Mężczyzna	29	48,3
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

⁴³ W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 146.

Większą część respondentów stanowiły osoby od 31 do 40 roku życia – 50% (30 osób). W wieku od 18 do 30 roku życia było 22 respondentów (36,7%). Pośród całej populacji badanych było 6 osób (10%) w wieku od 41 do 50 roku życia. Po jednej osobie (po 1,7%) odnotowano w grupach wiekowych: od 51 do 60 roku życia i w wieku 61 lat i powyżej (Tabela 2).

Tabela 2. Wiek respondentów

Lp.	Wiek	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	18–30	22	36,7
2.	31–40	30	50,0
3.	41–50	6	10,0
4.	51–60	1	1,7
5.	61 i więcej	1	1,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

W całej populacji badanych najliczniejszą grupą były osoby mające wykształcenie średnie – 30 osób, czyli 50%. Następnie z niewiele mniejszym udziałem procentowym były osoby z wykształceniem wyższym, które stanowiły 46,7% respondentów (28 osób). Wśród respondentów były jedynie dwie osoby z wykształceniem podstawowym (Tabela 3).

Tabela 3. Wykształcenie respondentów

Lp.	Wykształcenie	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Podstawowe	2	3,3
2.	Średnie	30	50,0
3.	Wyższe	28	46,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

W badaniu wzięło udział 12 studentów/uczniów, stanowiąc 20% całej populacji respondentów. Po 11 osób (po 18,3%) spośród badanych to osoby pracujące jako pracownik biurowy lub pracownik fizyczny. Wśród ankietowanych odnotowano 9 żołnierzy (15%). Kwestionariusz ankiety wypełniły 3 osoby (5%) pracujące jako pielęgniarka lub pielęgniarz. Wśród ankietowanych po 2 osoby (po 3,3%) to funkcjonariusze Policji oraz kierowcy zawodowi. 2 osoby, które wzięły udział w badaniu są bezrobotne. Wśród innych zawodów wykonywanych przez respondentów znalazły się: osoba prowadząca jednoosobową działalność gospodarczą, pracownik pomocy społecznej, funkcjonariusz służby więziennej, historyk, nauczyciel, mechanik oraz pracownik Krajowej Administracji Skarbowej (Tabela 4).

Tabela 4. Zawód respondentów

Lp.	Wykonywany zawód	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Żołnierz	9	15,0
2.	Funkcjonariusz Policji	2	3,3
3.	Funkcjonariusz Straży Granicznej	1	1,7
4.	Funkcjonariusz Straży Pożarnej	-	-
5.	Lekarz	-	-
6.	Pielęgniarka / pielęgniarz	3	5,0
7.	Pracownik biurowy	11	18,3
8.	Praca fizyczna	11	18,3
9.	Kierowca zawodowy	2	3,3
10.	Student / uczeń	12	20,0
11.	Bezrobotny	2	3,3
12.	Inne	7	11,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

W charakterystyce respondentów wystąpiła też cecha: liczba dzieci respondenta. Ta informacja jest dla autora istotna, ponieważ może ona wpływać na postrzeganie bezpieczeństwa. Wśród badanych 20 osób (33,3%) ma dwoje dzieci. 25% (15 osób) to respondenci mający jedno dziecko. 7 osób (11,7%) z całej populacji badanych to rodzice trójki dzieci. 5 i więcej dzieci wśród badanych mają 3 osoby, zaś jedna osoba ma czwórkę dzieci. 14 osób wśród ankietowanych to osoby nie mające dzieci (Tabela 5).

Tabela 5. Liczba dzieci w domostwie

Lp.	Liczba dzieci	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Brak	14	23,3
2.	1	15	25,0
3.	2	20	33,3
4.	3	7	11,7
5.	4	1	1,7
6.	5 i więcej	3	5,0
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

Analiza wyników ankiety

Wyniki ankietowania opracowano statystycznie. Uzyskane dane przedstawiono w tabelach prezentując liczby bezwzględne oraz udziały procentowe poszczególnych odpowiedzi.

Tabela 6. Czy uważa Pan/Pani, że w Białymstoku żyje się bezpiecznie?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Zdecydowanie tak	18	30,0
2.	Tak	40	66,7
3.	Nie	-	-

4.	Zdecydowanie nie	-	-
5.	Nie wiem	2	3,3
6.	Nie mam zdania	-	-
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

Większość osób biorących udział w badaniu jest zdania, że w Białymstoku żyje się bezpiecznie. Aż 66,7% (40 osób) jest na „tak”, zaś 30% badanych (18 osób) uważa, że Białystok jest nawet „zdecydowanie” bezpiecznym miastem. Jedynie 2 osoby nie wiedzą, czy Białystok jest bezpiecznym miejscem do życia. Dla żadnej z osób biorących udział w badaniu życie w Białymstoku jest niebezpieczne (Tabela 6).

34 osoby (56,7%) ocenę stanu bezpieczeństwa w Białymstoku opierają na obserwacji. 40% ankietowanych (24 osoby) diagnozę stanu bezpieczeństwa stawiają na podstawie własnych doświadczeń. Dla jednej osoby wyznacznikiem w tej kwestii jest opinia rodziny. Wśród ankietowanych także jedna osoba dokonuje oceny stanu bezpieczeństwa w Białymstoku na podstawie danych na temat liczby popełnianych przestępstw i wykrytych sprawców w Białymstoku, co zostało zaznaczone w pozycji „inne” (Tabela 7).

Tabela 7. Na czym opiera Pan/Pani ocenę stanu bezpieczeństwa w Białymstoku?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Na własnym doświadczeniu	24	40,0
2.	Na podstawie obserwacji	34	56,7
3.	Na podstawie opinii rodziny	1	1,7
4.	Na podstawie opinii znajomych	-	-
5.	Nie mam zdania	-	-
6.	Inne	1	1,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

Duża liczba ankietowanych czuje się bezpiecznie jako mieszkaniec/nka Białegostoku. 43 osoby (71,7%) opowiedziało się na „tak”, zaś 23,3% respondentów (14 osób) na „zdecydowanie tak”. Wśród badanych tylko jedna osoba nie czuje się bezpiecznie w Białymstoku, a 2 osoby nie potrafiły określić czy w swoim mieście zamieszkania czują się bezpiecznie (Tabela 8).

Tabela 8. Czy jako mieszkaniec/nka Białegostoku OSOBIŚCIE czuje się Pan/Pani bezpiecznie w swoim mieście?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Zdecydowanie tak	14	23,3
2.	Tak	43	71,7
3.	Nie	1	1,7
4.	Zdecydowanie nie	-	-
5.	Nie wiem	2	3,3
6.	Nie mam zdania	-	-
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

W kolejnych trzech pytaniach kwestionariusza respondenci mieli możliwość zaznaczenia maksymalnie trzech odpowiedzi z proponowanych w katalogu do danego pytania.

Ogółem uzyskano 125 wskazań co przyjęto za 100%. Liczba ta pokazuje, że nie wszyscy badani wykorzystali możliwość zaznaczenia trzech czynników. Za najbardziej wpływający na obniżenie poczucia bezpieczeństwa w Białymstoku respondenci uznali rozwój patologii społecznych – 35 wskazań (28,0% ogólnej liczby zaznaczeń w tym pytaniu). Jako drugie zagrożenie budzące obawy wystąpiła przestępczość – 27 wskazań (21,6%). 23 wskazania (18,4%) uzyskało spożywanie alkoholu w miejscu publicznym. Znaczna liczba wskazań – 21, co stanowi 16,8% ogółu – objęła akty wandalizmu na terenie miasta. 10 wskazań uzyskało bliskie położenie graniczne miasta z państwami wschodnimi. Sześć razy jako czynnik obniżający poczucie bezpieczeństwa w Białymstoku wystąpiło

wskazanie mniejszości narodowych zamieszkujących miasto. Zdaniem dwóch badanych wszystkie wymienione w katalogu czynniki, mają wpływ na obniżenie ich osobistego poczucia bezpieczeństwa. Jedno wskazanie umieszczone w inne opisano jako „nacionalizm i działalność młodzieży wszechpolskiej” (Tabela 9).

Tabela 9. Który czynnik występujący w Białymstoku może wpływać na obniżenie Pana/Pani OSOBISTEGO poczucia bezpieczeństwa?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział wskazań w %
1.	Bliskie położenie graniczne z państwami wschodnimi	10	8,0
2.	Mniejszości narodowe zamieszkujące Białystok	6	4,8
3.	Przestępczość	27	21,6
4.	Rozwój patologii społecznych	35	28,0
5.	Spożywanie napojów alkoholowych w miejscach publicznych	23	18,4
6.	Akty wandalizmu	21	16,8
7.	Niektóre zachowania licznych turystów	-	-
8.	Wszystkie wymienione	2	1,6
9.	Inne	1	0,8
10.	Nie mam zdania	-	-
	Razem	125	100,0

Źródło: Badania własne.

W następnym pytaniu respondenci określali czynniki, które ich zdaniem mogłyby przyczynić się do poprawy bezpieczeństwa na terenie miasta. Tutaj łącznie respondenci dokonali 128 wskazań. Najczęściej zaznaczanym czynnikiem (25 wskazań – 19,5%), który zdaniem respondentów mógłby wpłynąć na poprawę bezpieczeństwa mieszkańców Białegostoku było większe zaangażowanie mieszkańców miasta. Dwie odpowiedzi otrzymały po 23 wskazania (po 18%) i dotyczyły: rozszerzenia miejskiego monitoringu oraz wzmocnienia patroli służb mundurowych w mieście. Zwiększenie licz-

by punktów oświetlenia miejskiego uzyskało 21 wskazań (16,4%). Po 10 głosów (po 7,8%) otrzymały: ścisła współpraca służb mundurowych oraz tworzenie bezpiecznych stref w Białymstoku. Na korzyść liczniejszych alertów bezpieczeństwa trzeba zaliczyć 8 (6,3%). Częste korzystanie ze wsparcia żołnierzy 1 PBOT uzyskało jedynie 4 zaznaczenia (3,1%). 3 (2,3%) wskazania uzyskał komplet wymienionych w katalogu działań, a jedno wskazanie przypadło odpowiedzi „nie mam zdania” (Tabela 10).

Tabela 10. Co Pana/Pani zdaniem mogłoby poprawić bezpieczeństwo mieszkańców Białegostoku?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział wskazań w %
1.	Rozszerzenie miejskiego monitoringu	23	18,0
2.	Wzmoczone patrole służb mundurowych w mieście	23	18,0
3.	Ścisła współpraca takich służb mundurowych jak Policja i Straż Graniczna	10	7,8
4.	Częstsze korzystanie ze wsparcia żołnierzy 1 PBOT	4	3,1
5.	Większe zaangażowanie mieszkańców	25	19,5
6.	Tworzenie bezpiecznych stref w mieście	10	7,8
7.	Zwiększenie liczby punktów oświetlenia miejskiego	21	16,4
8.	Liczniesze alerty RCB o nagłych nieprzewidzianych zagrożeniach	8	6,3
9.	Inne	-	-
10.	Wszystkie wymienione	3	2,3
11.	Nie mam zdania	1	0,8
	Razem	128	100,0

Źródło: Badania własne.

Uzyskano łącznie 140 wskazań. Znaczna część respondentów, ponieważ aż 31 osób (22,2%) jest zadania, że 1 PBOT realizuje utrzymanie powszechnej gotowości do obrony Podlasia. Nieco mniej, bo 27 wskazań (19,2%) uzyskał udział w akcjach likwidacji

klęsk żywiołowych, przy czym ochrona ludności przed skutkami klęsk żywiołowych została wskazana w 23 przypadkach (16,4%). 15 wskazań (10,7%) dotyczy uczestnictwa 1 PBOT w akcjach poszukiwawczych i ratowniczych na terenie Podlasia. Jednak według 12 (8,6%) zaznaczeń omawiana jednostka WOT realizuje zadania z zakresu zarządzania kryzysowego. Najmniejszą liczbę wskazań otrzymały: ochrona mienia ludności (6 wskazań – 4,3%), ochrona zdrowia i życia ludzkiego oraz współpraca z elementami systemu obronnego państwa (po 4 wskazania – po 2,9%), kształtowanie postaw i wartości patriotyczno-obywatelskich (1 wskazanie – 0,7%). 13 respondentów zakreśliło po jednym wskazaniu uważając, że wszystkie z zaproponowanych przez autora kwestionariusza zadań są realizowane przez 1 PBOT, zaś 4 osoby nie wiedziały nic na temat zadań wykonywanych przez badaną jednostkę (Tabela 11).

Tabela 11. Jakie zadania według Pana/Pani realizuje 1 Podlaska Brygada Obrony Terytorialnej na terenie województwa podlaskiego?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział wskazań w %
1.	Utrzymanie powszechnej gotowości do obrony Podlasia	31	22,2
2.	Ochrona ludności przed skutkami klęsk żywiołowych	23	16,4
3.	Udział w akcjach likwidacji klęsk żywiołowych	27	19,2
4.	Ochrona mienia ludności	6	4,3
5.	Akcje poszukiwawcze i ratownicze	15	10,7
6.	Ochrona zdrowia i życia ludzkiego	4	2,9
7.	Realizacja zadań z zakresu zarządzania kryzysowego	12	8,6
8.	Współpraca z elementami systemu obronnego państwa	4	2,9
9.	Kształtowanie postaw i wartości patriotyczno-obywatelskich	1	0,7
10.	Wszystkie z powyższych	13	9,2
11.	Nie wiem	4	2,9
	Razem	140	100,0

Źródło: Badania własne.

Ponad 76% (46 osób) respondentów dobrze i zdecydowanie dobrze ocenia realizację zadań przez żołnierzy 1 POB. Dwóch respondentów uważa, że 1 PBO źle i zdecydowanie źle realizuje swoje ustawowe zadania. 12 (20%) osób z całej populacji respondentów nie ma zdania na ten temat (Tabela 12).

Tabela 12. Jak Pan/Pani ocenia realizację zadań przez żołnierzy 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Zdecydowanie dobrze	17	28,3
2.	Dobrze	29	48,3
3.	Źle	1	1,7
4.	Zdecydowanie źle	1	1,7
5.	Nie mam zdania	12	20,0
	Razem	60	100

Źródło: Badania własne.

Zdaniem 21 respondentów (35%) stacjonowanie 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej na terenie Podlasia raczej ma wpływ na poziom poczucia bezpieczeństwa mieszkańców Białegostoku. Jeszcze lepiej, bo „zdecydowanie tak” uważa 20 osób. Te dwie odpowiedzi dają łącznie nieomal 70% wskazań. Według 4 (6,7%) ankietowanych stacjonowanie 1 PBO na terenie woj. podlaskiego nie ma jakiegokolwiek wpływu na poziom bezpieczeństwa mieszkańców. 10 osób (16,7%) nie ma zdania w badanej kwestii (Tabela 13).

Tabela 13. Czy Pana/Pani zdaniem stacjonowanie 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej na terenie Podlasia ma wpływ na poziom poczucia bezpieczeństwa mieszkańców?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Raczej tak	21	35,0
2.	Tak	20	33,3

3.	Nie	4	6,7
4.	Raczej nie	5	8,3
5.	Nie mam zdania	10	16,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

Ostatnią z poddanych analizie kwestii była ocena działalności żołnierzy 1 PBOT w zapobieganiu rozprzestrzeniania się pandemii CoVid-19 na terenie woj. podlaskiego. 31 osób (51,7%) dobrze ocenia działalność 1 POBT w zapobieganiu rozprzestrzeniania się pandemii na terenie badanego obszaru. Zdaniem 13 respondentów (21,7%) działalność badanej jednostki oceniana jest na zdecydowanie dobrze prowadzoną działalność w celu zapobiegania rozprzestrzeniania się CoVid-19. Jedynie 5% (3 osoby) spośród całej populacji ankietowanych źle ocenia działalność 1 PBOT na terenie Podlasia w badanej kwestii, a 13 (21,7 %) osób nie ma na ten temat zdania (Tabela 14).

Tabela 14. Jak Pan/Pani ocenia działania żołnierzy 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej w zapobieganiu rozprzestrzeniania się pandemii CoVid-19 na terenie Podlasia?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział respondentów w %
1.	Zdecydowanie dobrze	13	21,7
2.	Dobrze	31	51,7
3.	Źle	3	5,0
4.	Zdecydowanie źle	-	-
5.	Nie mam zdania	13	21,7
	Razem	60	100,0

Źródło: Badania własne.

Podsumowanie

Badania ankietowe przeprowadzono wśród respondentów z lekką przewagą kobiet. Dominowali ankietowani z przedziału wiekowego 18–40 lat, osoby czynne zawodowe, wykonujące głównie pracę umysłową. Grupa prezentuje ludzi wykształconych prawie w takim samym stopniu na poziomie średnim, jak i wyższym. W rodzinach respondentów jest dwójka lub jedno dziecko.

Odczucia respondentów badanych kwestionariuszem można opisać następująco:

1. życie w Białymstoku jest bezpieczne,
2. bezpieczeństwo w Białymstoku jest oceniane przede wszystkim na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń,
3. osobiście mieszkańcy czują się bezpiecznie w swoim mieście. Opinia ta całkowicie koreluje z oceną bezpieczeństwa życia w Białymstoku,
4. zagrożenie bezpieczeństwa osobistego mogą stanowić patologie społeczne (w tym podkreślany alkoholizm) oraz przestępczość,
5. na poprawę bezpieczeństwa mieszkańców Białegostoku mogłoby wpłynąć większe zaangażowanie mieszkańców, a także rozszerzenie miejskiego monitoringu i wzmożone patrole służb mundurowych w mieście,
6. zdaniem mieszkańców Białegostoku głównym zadaniem 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej jest utrzymanie powszechnej gotowości do obrony Podlasia, ale społeczność zauważa udział Brygady w likwidacji klęsk żywiołowych i ochronie ludności przed skutkami nieprzewidzianych zdarzeń,
7. wszelką działalność żołnierzy 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej mieszkańcy Białegostoku oceniają pozytywnie,
8. zdaniem społeczności lokalnej Białegostoku stacjonowanie 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej ma pozytywne znaczenie dla jej poczucia bezpieczeństwa,

9. mieszkańcy uważają, że żołnierze WOT poprzez swoje działania istotnie wspierają zapobieganie rozprzestrzenianiu się pandemii CoVid-19 na terenie Podlasia.

Badana społeczność lokalna dobrze ocenia bezpieczeństwo życia w Białymstoku. Potwierdza to poczucie osobistego bezpieczeństwa. Obie te opinie mogą wynikać z braku własnego kontaktu z różnymi zagrożeniami, które są dostrzegane przez mieszkańców. Do zagrożeń największych należą patologie społeczne a w tym przestępczość. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że mimo świadomości ich istnienia na terenie Białegostoku, mieszkańcy nie widzą w nich poważnego zagrożenia generalnie dla bezpieczeństwa życia społeczności lokalnej oraz bezpieczeństwa osobistego. Pod względem zagrożeń niesionych przez patologie społeczne mieszkańcy dostrzegają możliwość poprawy sytuacji przez większe zaangażowanie oraz wprowadzenie monitoringu na większą skalę połączonego ze zwiększeniem liczby patroli służb mundurowych. Jednak działalność 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej kojarzą głównie z obroną militarną Podlasia. Dopiero na następnych miejscach jest dostrzegana pomoc tej formacji w działaniach niemilitarnych zdecydowanie oceniana pozytywnie. Tak dobra ocena jest zapewne związana z pracą żołnierzy WOT w zapobieganiu rozprzestrzeniania się pandemii CoVid-19. Ankietowanie było przeprowadzone w kwietniu w okresie nasilania się pandemii w Polsce. Od początku wybuchu epidemii żołnierze WOT zgodnie z zakresem swoich ustawowych zadań zostali włączeni do aktywnej walki ograniczającej rozwój epidemii w społeczności lokalnej Białegostoku. Ich działalność dała się wyraźnie zauważyć przez mieszkańców Podlasia.

Przeprowadzone badania oceniające zależność poczucia bezpieczeństwa mieszkańców Białegostoku od działalności 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej upoważniają do odpowiedzi na pytanie badawcze o treści *Czy poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku zależy od realizacji ustawowych zadań przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej?*

W opinii autora poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku jest w znacznym stopniu zależne od realizacji ustawowych zadań przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej.

Hipoteza postawiona na wstępie potwierdziła się. Większość osób uczestniczących w badaniu uważa, że ustawowe zadania realizowane przez 1 Podlaską Brygadę Obrony Terytorialnej mają pewien wpływ na poczucie bezpieczeństwa mieszkańców społeczności lokalnej Białegostoku.

Bibliografia

Opracowania:

1. Ciupiński A., *Doktrynalne i instytucjonalne przesłanki bezpieczeństwa kooperacyjnego*, [w:] *Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej*, T. Jemioło, K. Malak (red.), ISBN 83-88062-03-4.
2. Frei D., *Sicherheit, Grundfragen der Weltpolitik*, Stuttgart 1977, ISBN 3-17-004248-3.
3. Horyń W., *Wojska obrony terytorialnej w czasie niemilitarnych zdarzeń nadzwyczajnych*, „Kwartalnik Bellona” nr 1/2019, ISSN 1897-7065.
4. Jakubczak R., Martowski R. M., *Powszechna obrona terytorialna w cyberobronie i agresji hybrydowej*, Warszawa 2017.
5. Jaspers K., *O źródle i celu historii*, tłum. J. Marzęcki, Kęty 2006, ISBN 83-89637-28-6.
6. Kędzierska G., *Bezpieczeństwo ludności na terenie województwa podlaskiego* [w:] *Bezpieczeństwo ludności województwa podlaskiego. Studium z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego*, A. Urbanek (red.), Białystok 2014, ISBN 978-83-936989-7-4.
7. Maj Cz., *Bezpieczeństwo* [w:] *Encyklopedia politologii, t. 1: Teoria polityki*, Żmigrodzki M., Sokół W. (red.), Kraków 1999, ISBN 83-88114-54-9.
8. Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Warszawa 1996, ISBN 8386759135.
9. *Strategia bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 4 stycznia 2000r.*
10. Strzoda M., Szkołuda D., *Wojska Obrony Terytorialnej w przeciwdziałaniu zagrożeniom lokalnym i regionalnym* [w:] *Człowiek w dobie współczesnych wyzwań i zagrożeń*, M. Jagodzińska (red.), Białystok 2020, ISBN 978-83-61612-40-7.
11. Szmyd J., *Poczucie bezpieczeństwa jako wartość społeczna, etyczna*

- i egzystencjalna. Rozważania podstawowe*, „Państwo i Społeczeństwo” nr 2/2014, ISSN 1643-8299.
12. Ściborek Z., Wiśniewski B., Kuc R. B., Dawidczyk A., *Bezpieczeństwo wewnętrzne*, Podręcznik Akademicki, Toruń 2015, ISBN 9788380191914.
 13. Urbanek A., *Współczesne aspekty bezpieczeństwa wewnętrznego państwa* [w:] *Bezpieczeństwo ludności województwa podlaskiego. Studium z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego*, A. Urbanek (red.), Białystok 2014, ISBN 978-83-936989-7-4.
 14. Sytuacja społeczno-gospodarcza Białegostoku w 2018 r., Urząd Statystyczny, Białystok 2019.
 15. Zaczynski W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, ISBN 8302056839.
 16. Zapałowski A., *Rola Sił Zbrojnych RP w zapewnieniu bezpieczeństwa wewnętrznego*, [w:] „*Studia wschodnie: polityka – gospodarka – bezpieczeństwo*” M. Hudzikowski, A. Zapałowski (red.), Częstochowa 2014, ISBN 978 – 83-61294-80-1.

Źródła:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483).
2. Ustawa z dnia 10 grudnia 1993 r. o zaopatrzeniu emerytalnym żołnierzy zawodowych oraz ich rodzin.
3. Ustawa z dnia 10 września 1999 r. – Kodeks karny skarbowy.
4. Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o świadczeniach odszkodowawczych przysługujących w razie wypadków i chorób pozostających w związku ze służbą wojskową.
5. Ustawa z dnia 11 września 2003 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych.
6. Ustawa z dnia 13 października 1998 r. o systemie ubezpieczeń społecznych.
7. Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego.
8. Ustawa z dnia 14 grudnia 1995 r. o urzędzie Ministra Obrony Narodowej.
9. Ustawa z dnia 16 listopada 2016 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2016 poz. 2138).

10. Ustawa z dnia 17 grudnia 1974 r. o uposażeniu żołnierzy niezawodowych.
11. Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego.
12. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.
13. Ustawa z dnia 22 czerwca 1995 r. o zakwaterowaniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.
14. Ustawa z dnia 23 września 1999 r. o zasadach pobytu wojsk obcych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz zasadach ich przemieszczania się przez to terytorium.
15. Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej.
16. Ustawa z dnia 25 maja 2001 r. o odpowiedzialności majątkowej żołnierzy. Ustawa z dnia 28 marca 2003 r. o transporcie kolejowym.
17. Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz.U. z 2019 r. poz.1398).
18. Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz.U. z 2019 r. poz.1398).
19. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych.
20. Ustawa z dnia 28 września 1991 r. o lasach.
21. Ustawa z dnia 29 maja 1974 r. o zaopatrzeniu inwalidów wojennych i wojskowych oraz ich rodzin.
22. Ustawa z dnia 3 października 1992 r. o przysiędze wojskowej (Dz.U. 1992 nr 77 poz. 386).
23. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy.
24. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny.
25. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego.
26. Ustawa z dnia 9 czerwca 2006 r. o Służbie Kontrwywiadu Wojskowego oraz Służbie Wywiadu Wojskowego.
27. Ustawa z dnia 9 października 2009 r. o dyscyplinie wojskowej.

Zasoby internetowe:

1. <http://podlasie24.pl/bielsk-podl./region/parasol-wot-nad-poludniowym-podlasiem-2979e.html> [07.01.2020].
2. http://www.info.bialystok.pl/info/in_o/obiekt.php [26.02.2020].
3. <https://media.terytorialsi.wp.mil.pl/informacje/463515/sztandar-dla-1-podlaskiej-brygady-ot> [08.01.2020].

4. https://pl.wikipedia.org/wiki/Dane_statystyczne_o_miastach_w_Polsce [26.02.2020].
5. <https://terytorialsi.wp.mil.pl/szkolenie-warianty> [27.12.2019].
6. <https://wszwbialystok.wp.mil.pl/pl/pages/informacje-ogolne-2017-11-27-8/> [07.01.2020].
7. https://www.bialystok.pl/pl/dla_biznesu/bialystok_w_liczbach/profil-gospodarczy-miasta.html [26.02.2020].
8. https://www.jednostki-wojskowe.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1003&Itemid=29 [08.01.2020].
9. <https://www.polskawliczbach.pl/Bialystok#rynek-pracy> [26.02.2020].

Kamil Organek

ORCID 0000-0003-3886-7454

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

PATOLOGIE SPOŁECZNE A POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA MIESZKAŃCÓW GMINY PROSTKI

Streszczenie

Spółeczeństwa na całym świecie borykają się z wieloma rodzajami negatywnych zachowań. Do najczęstszych zjawisk patologicznych zalicza się te wynikające z uzależnień jak narkomania i alkoholizm, a z patologii seksualnych – prostytutkę. Powszechna jest też przemoc w różnych dziedzinach życia społecznego, przestępczość oraz wiele niewłaściwych zachowań w cyberprzestrzeni. Zachowania patologiczne występujące w społecznościach są czynnikiem warunkującym stan bezpieczeństwa, który z kolei wpływa na poczucie bezpieczeństwa mieszkańców, szczególnie w małych miejscowościach.

Słowa kluczowe: patologie społeczne • bezpieczeństwo • poczucie bezpieczeństwa.

SOCIAL PATHOLOGIES AND THE SENSE OF SECURITY OF PROSTKI BOROUGH RESIDENTS

Abstract

Societies around the world struggle with many types of negative behaviors. The most common pathological phenomena include those resulting from addictions, such as drug addiction and alcoholism, and from sexual pathologies – prostitution. Violence in various areas of social life, crime and many inappropriate behaviors in cyberspace are also com-

mon. Pathological behaviors occurring in communities are a factor that determines the state of security, which in turn affects residents' sense of security, especially in small towns.

Keywords: Social Pathologies • Security • Sense of Security.

Patologie społeczne

Słowo *patologia* (z języka greckiego *pathos* – choroba/cierpienie, *logos* – nauka) jest rozumiane jako nauka o cierpieniu, a samo określenie „patologia” używane od wielu lat w medycynie oznacza czynnik wywołujący chorobę. Termin „patologie społeczne” w celu określenia dysfunkcyjnych zachowań ludzkich, skierowanych przeciwko ogólnie przyjętym wartościom społecznym zaczęto stosować dopiero w XIX wieku¹. Obecnie patologie społeczne są jednym z największych zagrożeń wpływających destabilizująco na poczucie bezpieczeństwa zarówno jednostek, jak i całych grup społecznych.

Według A. Podgóreckiego patologie są to destruktywne i autodestruktywne zachowania ludzi, grup lub całych społeczeństw, a przez „patologię społeczną” należy rozumieć „ten rodzaj zachowania, ten typ instytucji, ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego czy ten rodzaj struktury, który pozostaje w zasadniczej, niedającej się pogodzić sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane”².

J. Kwaśniewski jest zdania, że „patologia” to różne formy zła społecznego bądź społecznych dolegliwości, przy czym za zło są uznawane cechy życia społecznego, które w żaden sposób nie są współmierne względem akceptowalnych powszechnie wartości i norm społecznych. Negatywne skutki zachowań mogą być konsekwencją postaw i działania zarówno pojedynczych osób jak i większych zbiorowości, stosunków międzyludzkich, a także sposobów

¹ A. Dobieszewski, *Przyczyny i przejawy patologii społecznej*, „Polityka i Społeczeństwo” 1/2004, s. 153.

² A. Podgórecki, *Zagadnienia patologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 24.

zarządzania i rozwiązywania konfliktów, działania formalnych instytucji, urzędów lub organizacji i systemów politycznych³.

Patologie społeczne jako zjawiska negatywne muszą cechować się⁴:

- naruszeniem norm i wartości ogólnie przyjętych za dobre,
- zachowaniami mierzonymi skalą potępienia społecznego,
- występowaniem negatywnych zachowań w większej zbiorowości,
- koniecznością wykorzystania zbiorowej siły w celu reakcji na problemy związane z dysfunkcyjnymi zachowaniami.

Obecnie społeczeństwa na całym świecie borykają się z wieloma rodzajami patologii. Do najczęstszych zjawisk patologicznych zalicza się te wynikające z uzależnień takie jak narkomania i alkoholizm oraz wśród patologii seksualnych – prostytutka. Rozpowszechnione są też przemoc, wandalizm, bezdomność i przestępczość pospolita.

Poczucie bezpieczeństwa

Poczucie bezpieczeństwa jest ściśle związane z odczuwaniem braku zagrożenia zarówno wewnętrznego jak i zewnętrznego, a także ze stabilnością, pewnością i spokojem w życiu codziennym oraz ufnością i zaufaniem względem przyszłości⁵. Ponadto poczucie bezpieczeństwa daje możliwość odczuwania kontroli nad różnymi czynnościami wykonywanymi w życiu. Na poczucie bezpieczeństwa wpływa stan bezpieczeństwa w różnych dziedzinach ludzkiego życia. Stąd zgodnie z kryterium przedmiotowym wyróżnia się takie rodzaje bezpieczeństwa jak⁶:

³ J. Kwaśniewski, *Patologia społeczna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1991, s. 23.

⁴ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 12.

⁵ Cz. Maj, *Bezpieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia politologii*, tom 1, Teoria polityki, Kraków 1999, s. 42–43.

⁶ M. Paździor, B. Szmulik, *Instytucje bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2012, s. 8–9.

- bezpieczeństwo polityczne, którego celem jest zapewnienie suwerenności państwa i nienaruszalności jego terytorium oraz systemu politycznego,
- bezpieczeństwo militarne, zajmujące się przeciwdziałaniem zagrożeniom, które mogą prowadzić do użycia siły militarnej przez inne państwa, w celu ograniczenia suwerenności i opanowania terytorium państwa,
- bezpieczeństwo ekonomiczne, ukierunkowane na zapewnienie godziwych warunków niezbędnych do przetrwania,
- bezpieczeństwo ekologiczne, promujące zachowanie równowagi środowiska naturalnego,
- bezpieczeństwo kulturowe, którego zadania są skierowane na utrwalenie wartości narodowych takich jak tożsamość,
- bezpieczeństwo społeczne, dla którego priorytetem jest dobrobyt, przetrwanie i rozwój społeczny poprzez zapewnienie dostatecznej jakości życia w społeczeństwie,
- bezpieczeństwo ideologiczne, służące utrwaleniu i kształtowaniu światopoglądów. Jego celem jest także walka i przeciwdziałanie wrogim ideologiom,
- bezpieczeństwo publiczne, którego głównym celem jest ochrona porządku prawnego w państwie oraz przeciwdziałanie działaniom godzącym w życie i zdrowie oraz porządek publiczny,
- bezpieczeństwo powszechne, zapewniające bezpieczeństwo ludności cywilnej.

W zapewnieniu bezpieczeństwa obywatelom główną rolę odgrywają instytucje i organizacje rządowe, które skupiają swoją pracę na przeciwdziałaniu zagrożeniom zarówno zewnętrznym jak i wewnętrznym. Najważniejsze podmioty zajmujące się bezpieczeństwem państwa i w państwie to: prezydent, premier, rada ministrów, ministrowie oraz instytucje podległe Ministerstwu Obrony Narodowej i Ministerstwu Spraw Wewnętrznych i Administracji. Rządowymi instytucjami bezpieczeństwa są też organy samorządów terytorialnych (powiatowych i gminnych), a także organizacje pozarządowe.

W polskim ustroju organami właściwymi w sprawach bezpieczeństwa jest Parlament (Sejm i Senat). Jednakże w zakresie zadań

Parlamentu, bezpieczeństwo nie stanowi głównego obszaru jego działalności i zasadniczą rolą w działaniach zapewniających bezpieczeństwo i porządek publiczny odgrywają organy wewnętrzne Izby – komisje parlamentarne jak⁷:

- Komisja Administracji i Spraw Wewnętrznych,
- Komisja do Spraw Służb Specjalnych,
- Komisja Obrony Narodowej.

Do instytucji utworzonych w celu zapewnienia bezpieczeństwa państwa i jego obywateli należą⁸:

- Siły Zbrojne: wojska lądowe, siły powietrzne, marynarka wojenna, Narodowe Siły Rezerwowe, Wojska Obrony Terytorialnej, wojska specjalne,
- Służby Specjalne: ABW, Agencja Wywiadu, CBA, Służba Kontrwywiadu Wojskowego, Służba Wywiadu Wojskowego,
- formacje policyjne: Policja, Żandarmeria Wojskowa, Straż Graniczna, Inspekcja Transportu Drogowego,
- instytucje zabezpieczające: Państwowa Straż Pożarna, Obrona Cywilna Kraju, Agencja Ochrony Mienia, Straż Ochrony Kolei, Służba Celna,
- służby ochrony władz: Biuro Ochrony Rządu, Straż Marszałkowska,
- straże lokalne i sektorowe, np.: Straże Gminne, Straż Parku Narodowego, Straż Leśna.

Istotną rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa państwa i w państwie spełniają także organizacje pozarządowe „niebędące jednostkami sektora finansów publicznych, w rozumieniu przepisów o finansach publicznych, i niedziałające w celu osiągnięcia zysku, osoby prawne lub jednostki nieposiadające osobowości prawnej utworzone na podstawie przepisów ustaw, w tym fundacje i stowarzyszenia”⁹. Organizacje tzw. sektora trzeciego charakteryzują

⁷ M. Paździor, B. Szmulik, *Instytucje bezpieczeństwa narodowego...*, op. cit., s. 19.

⁸ J. Sadowski, *Organizacja i zadania instytucji bezpieczeństwa w Polsce*, „Czasopismo Logistyka” 3/2014 [w:] <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/298-artykuly-na-plycie-cd-1/4324-artykul> [dostęp: 12.11.2019].

⁹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r., o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. 2003 nr 96 poz. 873).

się przede wszystkim istnieniem struktury niezależnej od władzy publicznej, będąc jednostkami działającymi dobrowolnie i nieodpłatnie. W ramach działań pozarządowych w celu zapewnienia bezpieczeństwa wymienić należy organizacje niosące pomoc oraz organizacje skupiające się na: propagowaniu zachowań patriotycznych, szkoleniu rezerw osobowych w celu przeciwdziałania zagrożeniom militarnym, a także odpowiedzialne za działania na rzecz obrony cywilnej¹⁰.

Do organizacji pozarządowych działających na rzecz bezpieczeństwa w rozumieniu ochrony człowieka, łagodzenia i zapobiegania cierpieniom zalicza się m.in: Polski Czerwony Krzyż. Polski Czerwony Krzyż jest najstarszą, dobrowolną organizacją społeczną, działającą na rzecz społeczeństwa, która ma na celu organizowanie i prowadzenie działalności humanitarnej oraz wychowawczej, zmierzającej do propagowania i utrwalania pokoju pomiędzy narodami poprzez szerzenie zasad humanitaryzmu. Nadrzędnym celem Polskiego Czerwonego Krzyża jest także poszanowanie czci i godności ludzkiej, ochronę życia i zdrowia ludzkiego, a także niesienie pomocy w przypadku wystąpienia zagrożeń, w których dobra ludzkie są w niebezpieczeństwie¹¹.

Polski Czerwony Krzyż świadczy także pomoc socjalną rodzinom wielodzietnym oraz osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. W ramach pomocy: organizuje kolonie dzieciom z rodzin potrzebujących, opłaca dożywianie w placówkach szkolnych, udziela pomocy rzeczowej i finansowej, a także udziela pomocy powodzianom, pogorzelcom oraz ofiarom innych katastrof. Polski Czerwony Krzyż prowadzi również ośrodki opiekuńcze oraz przeprowadza szkolenia młodzieży i dorosłych z udzielania pierwszej pomocy. Do istotnych zadań PCK należy także promocja zdrowia poprzez organizowanie akcji oświatowo-zdrowotnych¹². Polski

¹⁰ K. Bojarski, *Organizacje społeczne i pozarządowe w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego państwa*, Rocznik Samorządowy 6, Muzeum Historii Polski, 2017, s. 39.

¹¹ Ustawa z dnia 16 listopada 1964 r., o Polskim Czerwonym Krzyżu (Dz. U. 2019.0.179 t.j.).

¹² <http://www.pckjaroslaw.info/o-nas/32-najwazniejsze-dzialania-pck> [dostęp: 4.11.2019].

Czerwony Krzyż jest jedną z najbardziej znanych polskich organizacji pozarządowych działających na rzecz człowieka, a co za tym idzie na poprawę bezpieczeństwa jednostek poprzez ich wsparcie zarówno rzeczowe, psychologiczne jak i finansowe.

Ważną działalność prowadzi Fundacja ITAKA odpowiedzialna za poszukiwania osób zaginionych oraz Polska Fundacja Pomocy Humanitarnej – Res Humanae, która propaguje postawy humanitarne, pomaga osobom uzależnionym z HIV, prowadzi hospicja dla osób chorych na AIDS.

Oprócz działań humanitarnych, organizacje pozarządowe często pełnią funkcję administracyjną, zastępując administrację rządową w niektórych dziedzinach życia publicznego¹³ jak np. Polski Związek Łowiecki, stanowiący element systemu ochrony środowiska naturalnego.

Organizacje pozarządowe ze względu na różny zakres działalności stanowią olbrzymi potencjał mający na celu obronę państwa oraz ochronę i wsparcie ludności cywilnej. Współpraca organizacji i instytucji rządowych z organizacjami pozarządowymi może w znacznym stopniu podnieść poziom poczucia bezpieczeństwa społeczeństwa.

Zapobieganie patologiom społecznym

Walka z patologiami w społecznościach jest trudna. Wynika to często z ukształtowanego w różnych grupach społecznych przeświadczenia, że „własne brudy pierze się we własnym gronie”, bo zjawiska patologiczne takie jak alkoholizm, narkomania i przemoc są zazwyczaj źródłem problemów dotyczących nie tylko osobę uzależnioną lub będącą, jak w przypadku przemocy katem, ale również osoby tzw. współuzależnione.

Korzystna w zapobieganiu patologiom społecznym okazała się współpraca placówek przedszkolnych i szkolnych z placówkami

¹³ Z. Dziemianko, *Organizacje pozarządowe w systemie bezpieczeństwa narodowego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla bezpieczeństwa”, nr 2, 2008, s. 119.

świadczącymi pomoc psychologiczną oraz z ośrodkami pomocy społecznej jest wpajanie prawidłowych postaw społecznych od najmłodszych lat. Przekazywanie dobrych wzorców zachowań wpływa pozytywnie na kształtowanie osobowości. Podobnie opłacalne jest organizowanie czasu wolnego dla dzieci i młodzieży pochodzącej z rodzin dysfunkcyjnych, bądź rodzin znajdujących się w grupie ryzyka.

Sposobem zapobiegania patologiom społecznym jest wsparcie i udzielenie pomocy osobom uzależnionym, bezdomnym, uczestnikom przemocy domowej. W tym celu funkcjonują poradnie psychologiczne i ośrodki pomocy prawnej. Do najbardziej znanych instytucji pomocowych, mających na celu zwalczanie zjawisk patologicznych należą:

- Gminne/Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej,
- Centra Pomocy Rodzinie,
- Policja,
- ośrodki terapeutyczne dla osób uzależnionych, np.: Stowarzyszenie MONAR, Ośrodek Psychoterapii Uzależnień PRZYSTAŃ, „Od-Nowa” Ośrodek Terapii Uzależnień, a także kluby Anonimowych Alkoholików znajdujące się w wielu miastach na terenie całej Polski,
- ośrodki pomocy ofiarom przemocy w rodzinie.

W roku 1995 z inicjatywy Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, powstało Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”. Początkowa działalność organizacji skupiała się na diagnozowaniu skali zjawiska przemocy domowej na terenie Polski, a także na poznawaniu obowiązujących przepisów i zasad działalności służb oraz tworzenia baz danych na temat miejsc, w których osoba zainteresowana może uzyskać pomoc. Dzięki inicjatywie Niebieskiej Linii prowadzono wiele kampanii ukierunkowanych na zwalczanie przemocy w rodzinie, jak np. „Powstrzymać przemoc domową” – kampania zapamiętana przez większość ludzi pod hasłem „Bo zupa była za słona”. Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie opracowało tzw. „program środowiskowy” dzięki, któremu ofiary przemocy uzyskiwały bezpośrednią pomoc oraz projekt „Niebieska Karta” realizo-

wany przez Policję i Ośrodki Pomocy Społecznej¹⁴.

Zgodnie ze statutem przedstawiciele Fundacji „Tęcza serc” pełnią dyżury konsultacyjno-interwencyjne, monitorują przebieg sytuacji rodzinnych, prowadzą interwencje i mediacje między stronami konfliktu, dbając przy tym rygorystycznie o prawa i dobra dzieci, realizują zajęcia edukacyjno-informacyjne i szkoleniowe w oddziałach przedszkolnych oraz szkołach podstawowych na temat przeciwdziałania patologiom społecznym, pomocy dzieciom i rodzinom znajdującym się w kryzysie, przedstawiają prawa dziecka oraz upowszechniają wiedzę na temat zjawiska przemocy fizycznej, psychicznej oraz seksualnej. Podstawowym celem Fundacji jest działalność na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec rodzin i dzieci, w tym: ochrona dzieci przed przemocą, zapobieganie przestępczości nieletnich, profilaktyka alkoholizmu oraz profilaktyka zaburzeń psychicznych¹⁵.

Osobom uzależnionym od narkotyków i alkoholu, osobom bezdomnym oraz chorym pomaga Stowarzyszenie MONAR. Organizacja działa na terenie całej Polski i oferuje diagnostykę, konsultacje, detoksykację, poradnictwo, terapię i rehabilitację uzależnień, a także pomoc i terapię dla bliskich osób uzależnionych¹⁶.

Istotną rolę w zapobieganiu patologiom społecznym, we współpracy z organizacjami rządowymi i pozarządowymi (Fundacje, Stowarzyszenia) oraz we współpracy z ludnością cywilną, odgrywa Policja. Instytucja ta wraz z rządowymi i samorządowymi organami administracji przygotowuje krajowe i rządowe programy profilaktyczne, m.in.¹⁷:

- Rządowy program ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpieczniej”,
- Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży,
- Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie,

¹⁴ <http://www.niebieskalinia.info/index.php/historia> [dostęp: 6.11.2019].

¹⁵ http://www.teczaserc.pl/90nkx_przeciwdzialanie_patologiom_spolescznym.htm [dostęp: 6.11.2019].

¹⁶ <http://www.monar.org/o-nas/> [dostęp: 6.11.2019].

¹⁷ <http://www.policja.pl/pol/kgp/biuro-prewencji/statystyki-i-raporty/22999,Raport-o-dzialaniach-Policji-w-zakresie-zapobiegania-przestepczosci-oraz-zjawisk.html> [dostęp: 6.11.2019].

- Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych,
- Krajowy Program na Rzecz Ofiar Przestępstw.

Paradoksalnie dynamiczny rozwój patologii społecznych sprzyja powstawaniu wielu rozwiązań służących zapobieganiu i minimalizowaniu skutków występowania tego problemu. Oprócz sposobów jakimi są ośrodki wsparcia i metody edukacji dzieci i młodzieży, prowadzi się też resocjalizację osób dorosłych, czyli wsparcie i pomoc osobom, których problem zachowań patologicznych dotyczy bezpośrednio. Do metod zapobiegania patologii w tym przypadku zalicza się uczestnictwo w terapiach, odwyki, zmiana środowiska (otoczenia mającego zły wpływ), aktywizacja zawodowa, a także wpajanie (tak jak w przypadku dzieci i małoletnich) prawidłowych postaw odbieranych przez społeczeństwo za wartościowe.

Badania własne nad poczuciem bezpieczeństwa mieszkańców gminy Prostki

Gmina Prostki jest gminą wiejską, położoną we wschodniej części województwa warmińsko-mazurskiego w południowej części powiatu ełckiego. Siedziba gminy znajduje się we wsi Prostki. Gmina stanowi 20,7% powierzchni terenu powiatu ełckiego i zajmuje powierzchnię 231,08 km². Graniczy z takimi gminami jak: Kalinowo, Ełk, Biała Piska, Szczuczyn, Grajewo i Rajgród. Jedną z zalet Gminy Prostki jest jej położenie na styku szlaków prowadzących do przejść granicznych. Gminę Prostki dzieli z granicą Litwy odległość około 100 km, Białorusi 113 km, Rosji do przejścia w Gołdapi około 85 km¹⁸.

Obecnie gminę Prostki zamieszkuje 7 379 mieszkańców. Według danych stanowi to 8,1% ludności całego powiatu ełckiego, który jest zamieszkiwany przez 91022 mieszkańców¹⁹.

¹⁸ http://prostki.pl/cms/26221/informacje_o_gminie_prostki [dostęp: 30.12.2019].

¹⁹ https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki [dostęp: 30.12.2019].

Gmina Prostki ma charakter rolniczy. Głównym źródłem upraw rolniczych są: zboża, kukurydza, ziemniaki, buraki cukrowe i rzepak, zaś jeśli chodzi o hodowlę zwierząt, trudnią się tym gospodarstwa indywidualne, w których dominują: bydło, trzoda chlewna, drób oraz konie. W Gminie jest popularna produkcja mleka. Istotną rolę w Gminie Prostki pełni leśnictwo. Na terenie Gminy funkcjonują liczne zakłady przetwarzające drewno jak tartaki i zakłady stolarskie. Sektorem o najwyższym potencjale jest sektor żywności wysokiej jakości²⁰.

Ludność zamieszkująca Gminę Prostki korzysta z oferty szkół ponadpodstawowych znajdujących się w mieście Elk, zaś na poziomie szkół wyższych, korzysta z uczelni znajdujących się w Elku, Białymstoku i Olsztynie. W Elku funkcjonują łącznie 4 licea, 3 technika, 4 szkoły zawodowe oraz 6 szkół policealnych²¹. Na terenie Gminy Prostki funkcjonuje Zespół Szkół, Liceum Ogólnokształcące dla dorosłych, Liceum Uzupełniające dla dorosłych, cztery szkoły podstawowe oraz przedszkole²². Na rzecz kultury w Prostkach pracują:

- Gminny Ośrodek Kultury w Prostkach,
- Gminna Biblioteka Publiczna w Prostkach, z główną filią w Wiśniowie Elkim.

W Gminie każdego roku są organizowane cykliczne wydarzenia kulturowe, do których zalicza się Dni Prostek, Międzynarodowy Festiwal Muzyki Organowej i Kameralnej w Różyńsku Wielkim oraz Dożynki Gminno-Parafialne²³. Gmina dysponuje także kompleksem sportowo-rekreacyjnym nad rzeką Elk w Prostkach, klubem sportowym „Pojezierze Prostki”, a także jedną z atrakcji turystycznych – fontanną, która została zaliczona do dziedzictwa kulturowego w Prostkach²⁴.

Celem podjętych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie:

- *Czy patologie społeczne występujące na terenie gminy Prostki mają wpływ na poczucie bezpieczeństwa jej mieszkańców?*

²⁰ http://prostki.pl/cms/26223/potencjal_gospodarczy [dostęp: 30.12.2019].

²¹ http://prostki.pl/cms/26224/oferta_educacyjna [dostęp: 30.12.2019].

²² <http://gminaprostki.szcolnictwa.pl/> [dostęp: 30.12.2019].

²³ http://prostki.pl/cms/26225/oferta_kulturalna [dostęp: 30.12.2019].

²⁴ http://prostki.pl/cms/26227/oferta_sportoworekreacyjna [dostęp: 30.12.2019].

Hipoteza do tak skonstruowanego pytania brzmi: Poczucie bezpieczeństwa mieszkańców gminy Prostki kształtuje się na wysokim poziomie, ale zależy od występowania i poziomu rozpowszechnienia patologii społecznych.

Metodą badań była ankieta z indywidualnie opracowanym kwestionariuszem. Konstrukcję kwestionariusza, zakres pytań i odpowiedzi oparto na własnych obserwacjach życia społecznego w gminie Prostki oraz informacjach z sondażowych rozmów bezpośrednich lub telefonicznych z rodziną, znajomymi i sąsiadami autora a także wywiadem z funkcjonariuszem Policji – Dzielnicowym II Rewiru Dzielnicowych w Prostkach – Rejon XI. Indagowane osoby za główne patologie społeczne na terenie gminy Prostki uznały:

- alkoholizm,
- narkomanię,
- przemoc w rodzinie,
- wandalizm.

W ocenie Dzielnicowego Rewiru XI, na terenie badanej gminy występują także, skrajne przypadki bezdomności, przestępczość pospolita oraz przestępczość nieletnich. Wśród młodzieży zamieszkującej gminę Prostki zaobserwowano przypadki prostytuowania oraz zjawisko patostreamu.

Ostatecznie w kwestionariuszu ankiety umieszczono 10 pytań. Wszystkie pytania mają zamknięty katalog odpowiedzi. Pytania skategoryzowano w trzech grupach tematycznych:

- występowanie patologii na terenie gminy Prostki,
- walka z patologiami na terenie gminy Prostki,
- poczucie bezpieczeństwa mieszkańców gminy Prostki.

Ankietowanie przeprowadzono w kwietniu 2020 roku umieszczając kwestionariusz z pytaniami na stronie internetowej, której link udostępniono społeczności lokalnej gminy Prostki. Na prośbę o wypowiedź odpowiedziało 50 mieszkańców gminy Prostki. Ten sposób ankietowania został podyktowany wprowadzeniem stanu epidemii na terenie Polski dnia 20 marca 2020, co skutkowało między innymi narzuceniem dystansu społecznego.

W grupie 50 respondentów 52% (26 osób) stanowiły kobiety a 48% (24 osoby) – mężczyźni (Tabela 1).

Tabela 1. Opis respondentów

Lp.	Płeć	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Kobieta	26	52
2.	Mężczyzna	24	48
	Razem	50	100
Lp.	Wiek	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	18-29	35	70
2.	30-44	9	18
3.	45-50	3	6
4.	Powyżej 50	3	6
	Razem	50	100
Lp.	Wykształcenie	Liczba respondentów	Udział respondentów w %
1.	Podstawowe	2	4
2.	Gimnazjalne	2	4
3.	Zasadnicze zawodowe	6	12
4.	Średnie	27	54
5.	Wyższe	13	26

Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupą badanych były osoby w wieku od 18 do 29 roku życia – 35 osób, czyli 70%. Respondenci w wieku 30–44 lat stanowili 18% (9 osób) względem całości badanych. Po trzy osoby (po 6%) znalazły się osoby w grupie 45–50 i grupie powyżej 50 roku życia. Wśród respondentów po dwie osoby (po 4%) mają wykształcenie podstawowe i gimnazjalne. Sześciu badanych, czyli 12% populacji badanych ma wykształcenie zasadnicze zawodowe. Najliczniejszą grupą wśród respondentów są osoby mające wykształcenie średnie (27 osób – 54%), zaś 13 osób (26%) ma wykształcenie wyższe (Tabela 1).

Występowanie patologii na terenie Gminy Prostki

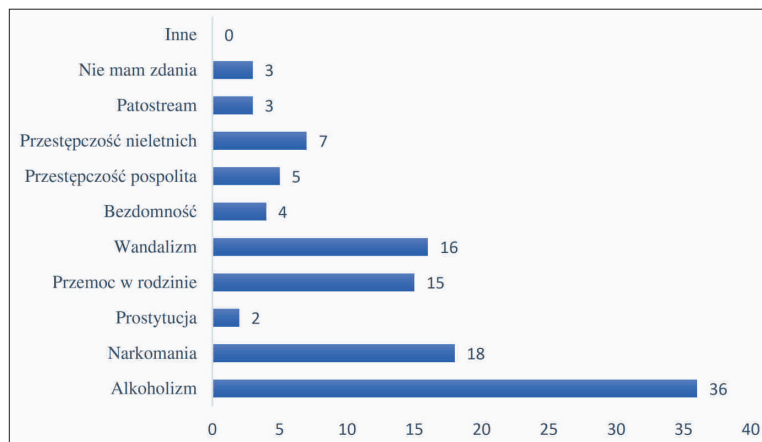
W kwestii zjawisk stanowiących największy problem w gminie Prostki odnotowano łącznie 109 wskazań, ponieważ respondenci mieli możliwość zaznaczenia więcej niż jedna odpowiedzi. Aż 36 razy (72%) jako największy problem w gminie Prostki zaznaczono alkoholizm. Z liczbą 18 wskazań (36%) na drugim miejscu znalazła się narkomania. Wandalizm został wskazany 16 razy, zaś przemoc w rodzinie 15. Najmniejszą liczbę wskazań (2) uzyskała prostytutka. Wspomniane przez Dzielnicowego zjawisko patostreamu miało 3 wskazania, przestępczość nieletnich – 7 a przestępczość pospolita – 5 (Tabela 2, Wykres 1).

Tabela 2. Które z wymienionych negatywnych zjawisk stanowią według Pana / Pani największy problem w gminie Prostki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Alkoholizm	36	33,1
2.	Narkomania	18	16,5
3.	Prostytucja	2	1,8
4.	Przemoc w rodzinie	15	13,8
5.	Wandalizm	16	14,7
6.	Bezdomność	4	3,7
7.	Przestępczość pospolita	5	4,6
8.	Przestępczość nieletnich	7	6,4
9.	Patostream	3	2,7
10.	Nie mam zdania	3	2,7
11.	Inne	0	0
	Razem	109	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 1. Negatywne zjawiska patologiczne stanowiące największy problem w gminie Prostki (wskazania w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Tabeli 2.

Zdaniem 13 badanych osób (26%) główną przyczyną patologii społecznej w gminie Proszki jest bezrobocie. 14% ankietowanych (7 osób) za przyczynę patologii społecznych uważa brak wykształcenia, zaś po 5 osób (po 10%) oddało swój głos na: ubóstwo, trudną sytuację rodzinną, chęć zaimponowania innym i brak odpowiednich wzorców moralnych. Po 3 osoby (po 6%) za główną przyczynę patologii społecznych w gminie Proszki uznały: brak odpowiedniej opieki i łatwy dostęp do używek. Najmniejszą liczbę 2 głosów (4%) otrzymał: brak odpowiedniej opieki i zainteresowania rodziców. Dwie z 50 badanych osób nie miały zdania na temat głównej przyczyny patologii społecznej w gminie Proszki (Tabela 3, Wykres 2).

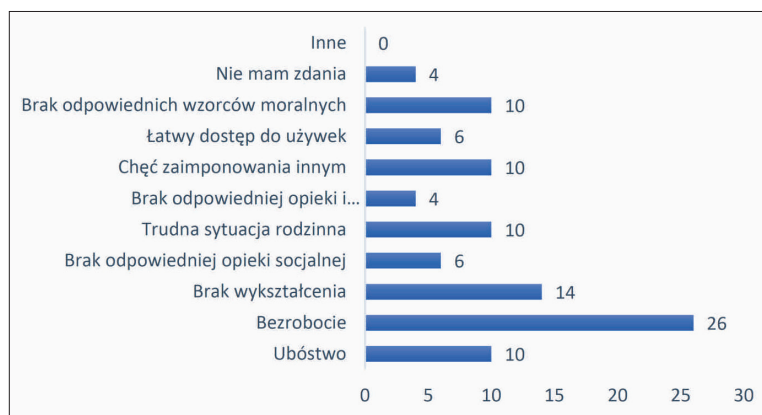
Tabela 3. Co według Pana / Pani jest główną przyczyną patologii społecznych w gminie Proszki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Ubóstwo	5	10
2.	Bezrobocie	13	26
3.	Brak wykształcenia	7	14

4.	Brak odpowiedniej opieki	3	6
5.	Trudna sytuacja rodzinna	5	10
6.	Brak odpowiedniej opieki i zainteresowania rodziców	2	4
7.	Chęć zaimponowania innym	5	10
8.	Łatwy dostęp do używek	3	6
9.	Brak odpowiednich wzorców moralnych	5	10
10.	Nie mam zdania	2	4
11.	Inne	0	0
	Razem	50	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 2. Główna przyczyna patologii społecznych w gminie Prostki (udział % wskazań)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Tabeli 3.

Walka z patologiami na terenie gminy Prostki

Spośród proponowanych odpowiedzi, respondenci mieli możliwość wybrania maksymalnie dwóch instytucji państwowych, które przeciwdziałają patologiom społecznym w gminie Prostki. W związku z tym ustalono razem 66 wskazań. Największą liczbę wskazań (21) uzyskał Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej. 12 wskazań

obejmowało Rewir Dzielnicowych II w Prostkach, zaś 11 Gminne Centrum Pomocy Rodzinie. Najmniejsze poparcie otrzymała Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (5 wskazań) oraz Gminny Ośrodek Kultury w Prostkach, który uzyskał 4 zaznaczenia. Sześć wskazań skoncentrowało się na wszystkich wymienionych instytucjach odpowiedzialnych za przeciwdziałanie patologiom społecznym w gminie Prostki, a 7 na odpowiedzi „nie mam zdania” (Tabela 4, Wykres 3).

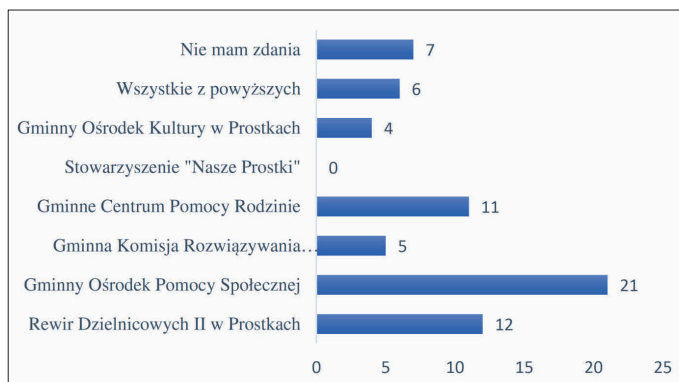
Tabela 4. Które według Pana / Pani opinii instytucje państwowe znajdujące się w gminie Prostki zajmują się przeciwdziałaniem patologiom społecznym?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Rewir Dzielnicowych II w Prostkach	12	18,2
2.	Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej	21	31,8
3.	Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych	5	7,6
4.	Gminne Centrum Pomocy Rodzinie	11	16,7
5.	Stowarzyszenie Inicjatyw Społecznych „Nasze Prostki”	0	0
6.	Gminny Ośrodek Kultury w Prostkach	4	6,1
7.	Wszystkie z powyższych	6	9,0
8.	Nie mam zdania	7	10,6
	Razem	66	100,0

Źródło: badania własne.

Za najskuteczniejszy sposób przeciwdziałania patologiom społecznym uznano kontrolę rodzin znajdujących się w grupie ryzyka (28 wskazań). Trzydzieści wskazań uzyskało wsparcie osób uzależnionych, którego udzielają instytucje państwowe w gminie Prostki.

Wykres 3. Instytucje państwowe przeciwdziałające patologiom społecznym w gminie Prostki (udział wskazań w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Tabeli 4.

Po 11 wskazań otrzymały: zwiększanie świadomości społecznej na temat patologii społecznych i wsparcie psychologiczne dla ofiar przemocy. 10 zaznaczeń przypadło pomocy w znalezieniu pracy osobom. Osiem odpowiedzi skoncentrowało się na poszerzaniu wiedzy rodziców na temat radzenia sobie z dziećmi a 6 na realizacji projektu badawczego. Tylko 5 wskazań dotyczyło zapewnienia pomocy socjalnej osobom potrzebującym a jeszcze mniej, bo 3 wskazania wiązały się z promowaniem informacji na temat instytucji udzielających wsparcia (Tabela 5, Wykres 4).

Tabela 5. Jakie sposoby Pana / Pani zdaniem stosują instytucje państwowe znajdujące się w gminie Prostki w celu przeciwdziałania patologiom społecznym?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Kontrola rodzin znajdujących się w grupie ryzyka patologii społecznej	28	27,5
2.	Realizacja projektu „Kocham – nie krzywdzę. Gmina Prostki przeciw przemocy”	6	5,9
3.	Zwiększanie świadomości społecznej na temat patologii społecznych	11	10,8

4.	Poszerzanie wiedzy rodziców na temat metod radzenia sobie z dziećmi	8	7,8
5.	Promowanie wśród społeczności gminy Prostki informacji na temat instytucji działających w obszarze przeciwdziałania przemocy	3	2,9
6.	Wsparcie psychologiczne dla ofiar przemocy	11	10,8
7.	Wsparcie osób uzależnionych od alkoholu i narkotyków	13	12,7
8.	Pomoc w znalezieniu pracy osobom bezrobotnym	10	9,8
9.	Zapewnienie pomocy socjalnej osobom potrzebującym	5	4,9
10.	Wszystkie	2	2,0
11.	Inne	0	0
12.	Nie mam zdania	5	4,9
	Razem	102	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 4. Sposoby przeciwdziałania patologiom społecznym wykorzystywane przez instytucje państwowe w gminie Prostki (udział wskazań w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Tabeli 5.

Następne pytanie o możliwości samodzielnego przeciwdziałania patologiom społecznym zebrało 70 odpowiedzi. Według prawie połowy wskazań (33) najlepiej jest natychmiast reagować na negatywne zjawiska społeczne takie jak przemoc, nadużywanie alkoholu. Po 11 odpowiedzi dotyczyło: współpracy społeczeństwa z instytucjami państwowymi oraz zakładania stowarzyszeń (np. klubów, kół zainteresowań). Według 9 wskazań to integracja społeczności lokalnej może być sposobem w jaki mieszkańcy gminy mogą samodzielnie przeciwdziałać patologiom społecznym na terenie swego miejsca zamieszkania. Natomiast 6 respondentów nie miało zdania na ten temat. Nikt nie wskazał innego możliwego sposobu związanego z samodzielnym przeciwdziałaniem destrukcyjnym zachowaniom w badanej gminie (Tabela 6, Wykres 5).

Tabela 6. W jaki sposób Pana / Pani zdaniem mieszkańcy gminy Prostki mogą samodzielnie przeciwdziałać patologiom społecznym?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Reagowanie mieszkańców gminy Prostki na negatywne zjawiska społeczne (np. na przemoc, nadużywanie alkoholu itp.)	33	47,2
2.	Integracja społeczności lokalnej	9	12,8
3.	Współpraca społeczeństwa z instytucjami państwowymi	11	15,7
4.	Zakładanie stowarzyszeń (np. kluby, koła zainteresowań)	11	15,7
5.	Inne	0	0
6.	Nie mam zdania	6	8,6
	Razem	70	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 5. Samodzielne przeciwdziałania patologiom społecznym prowadzone przez mieszkańców gminy Prostki (wskazania w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Tabeli 6.

Poczucie bezpieczeństwa mieszkańców gminy Prostki

Duża część badanych mieszkańców, bo 40% (20 osób) raczej czuje się bezpiecznie w badanej gminie. 15 ankietowanych (30%) odpowiedziało, że czuje się całkowicie bezpiecznie. Po 4 osoby (po 8%) badanych wskazało odpowiedź: nie i raczej nie. Siedmiu z 50 ankietowanych nie ma zdania na temat własnego poczucia bezpieczeństwa w gminie Prostki (Tabela 7).

Tabela 7. Czy czuje się Pan / Pani bezpiecznie w gminie Prostki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Raczej tak	20	40
2.	Tak	15	30
3.	Nie	4	8
4.	Raczej nie	4	8
5.	Nie mam zdania	7	14
6.	Nie wiem	0	0
	Razem	50	100

Źródło: badania własne.

Dwadzieścia cztery badane osoby (48%) ocenia stan w gminie Prostki w oparciu o własne doświadczenia. 18 respondentów (36%) dokonuje oceny poczucia bezpieczeństwa na podstawie obserwacji, zaś 14% (7 osób) na podstawie opinii członków rodziny i znajomych. Jedna z badanych osób w odpowiedzi „inne” powołała się na źródła internetowe, prasę i informacje w telewizji (Tabela 8).

Tabela 8. Na czym głównie opiera Pan / Pani ocenę stanu bezpieczeństwa w gminie Prostki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Na własnych doświadczeniach	24	48
2.	Na podstawie obserwacji	18	36
3.	Na podstawie opinii członków rodziny i znajomych	7	14
4.	Inne	1	2
5.	Nie mam zdania	0	0
	Razem	50	100

Źródło: badania własne.

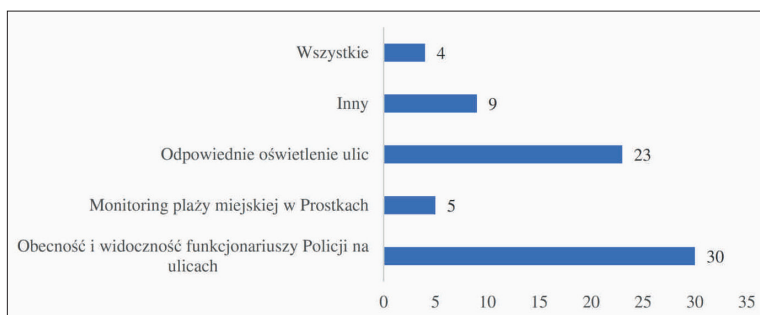
Spośród sześciu proponowanych odpowiedzi, badani mieszkańcy gminy Prostki mieli możliwość wskazania maksymalnie 2 odpowiedzi. Zgodnie z taką możliwością odnotowano 71 odpowiedzi. Trzydziestu respondentów stwierdziło, że jednym z czynników mających wpływ na podniesienie poczucia bezpieczeństwa mieszkańców gminy jest obecność i widoczność funkcjonariuszy Policji na ulicach. Dwadzieścia trzy wskazania dotyczyły odpowiedniego oświetlenia ulic, a 5 monitoringu plaży miejskiej w Prostkach. Za „innymi” czynnikami opowiedziało się 9 osób, które dodatkowo wymieniły: poprawne relacje sąsiedzkie, współpraca mieszkańców z Policją, skuteczna działalność II Rewiru Dzielnicowych w Prostkach (Tabela 9).

Tabela 9. Który z czynników wpływa najbardziej na podniesienie Pana / Pani poczucia bezpieczeństwa jako mieszkańca gminy Prostki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Obecność i widoczność funkcjonariuszy Policji na ulicach	30	42,3
2.	Monitoring plaży miejskiej w Prostkach	5	7,0
3.	Odpowiednie oświetlenie ulic	23	32,4
4.	Inny	9	12,7
5.	Wszystkie	4	5,6
6.	Żaden	0	0
	Razem	71	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 6. Czynniki wpływające na podniesienie poczucia bezpieczeństwa mieszkańców Prostki (udział wskazań w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Tabeli 9.

Według opinii badanych, zjawiskiem występującym w gminie Prostki, które w znaczący sposób wpływa na obniżenie poczucia bezpieczeństwa jest alkoholizm (27 wskazań, 28,1 %) oraz na miejscu drugim narkomania (18 wskazań, 18,8 %). Po 13 wskazań otrzymały: wandalizm i zdemoralizowana młodzież. Mniejszą liczbę odpowiedzi (po 6, 6,3 %) uzyskały: bezdomność i przemoc domowa. Przestępczość wskazano 7 (7,3 %) razy, a kompleksowo wszystkie zjawiska 2 razy (2,1%). Wśród respondentów były trzy osoby, które

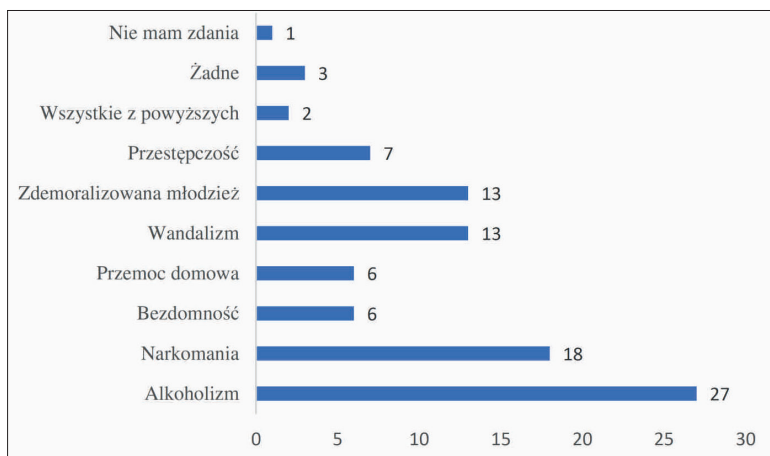
uznały, że żadne z wymienionych negatywnych zjawisk nie powoduje obniżenia ich poczucia bezpieczeństwa (Tabela 10, Wykres 7).

Tabela 10. Które zjawisko występujące w gminie Prostki wpływa na obniżenie Pana / Pani poczucia bezpieczeństwa?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Alkoholizm	27	28,1
2.	Narkomania	18	18,8
3.	Bezdomność	6	6,3
4.	Przemoc domowa	6	6,3
5.	Wandalizm	13	13,5
6.	Zdemoralizowana młodzież	13	13,5
7.	Przestępczość	7	7,3
8.	Wszystkie	2	2,1
9.	Żadne	3	2,1
10.	Nie mam zdania	1	1,0
	Razem	96	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 7. Zjawiska wpływające na obniżenie poczucia bezpieczeństwa w gminie Prostki (wskazania w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Tabeli 10.

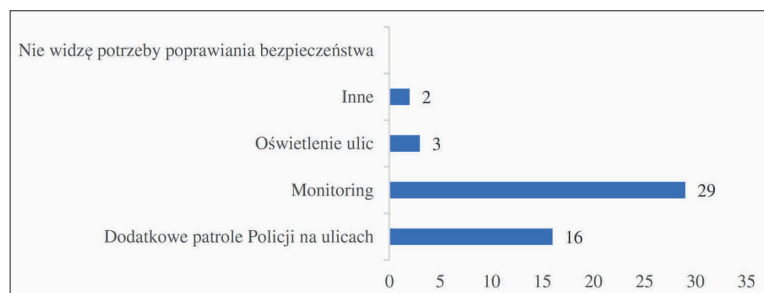
Ostatnie pytanie obejmowało propozycje działań poprawiających stan bezpieczeństwa w Gminie. Tutaj 58% badanych osób (29) jest zdania, że monitoring wpłynąłby na poprawę ich poczucia bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania. Szesnaście osób (32%) natomiast uważa, że na poprawę bezpieczeństwa wpłynęłyby dodatkowe patrole Policji na ulicach gminy. Zdaniem 3 spośród 50 ankietowanych na poprawę bezpieczeństwa w badanej gminie wpłynęłoby dodatkowe oświetlenie ulic. Dwóch respondentów (4%) wskazało odpowiedź inne, precyzując dodatkowo, że chodzi o wydłużenie godzin działalności II Rewiru Dzielnicowych (Tabela 11, Wykres 8).

Tabela 11. Co Pana / Pani zdaniem mogłoby poprawić stan bezpieczeństwa w gminie Prostki?

Lp.	Proponowane odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział w %
1.	Dodatkowe patrole policji na ulicach	16	32
2.	Monitoring	29	58
3.	Oświetlenie ulic	3	6
4.	Inne	2	4
5.	Nie widzę potrzeby poprawiania bezpieczeństwa	0	0
	Razem	50	100

Źródło: badania własne.

Wykres 8. Czynniki wpływające na poprawę stanu bezpieczeństwa w gminie Prostki (wskazania w liczbach bezwzględnych)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Tabeli 11.

Zakończenie

Gmina Prostki pod względem liczby mieszkańców znajduje się na drugim miejscu w powiecie elckim. W 2019 roku zarejestrowano tu 62 zameldowania oraz 124 wymeldowania w ruchu wewnętrznym, w wyniku czego saldo migracji wewnętrznych dla gminy Prostki jest ujemne i wynosi -62. Z zagranicy w Gminie zameldowały się 3 osoby. 63,6% mieszkańców gminy Prostki jest w wieku produkcyjnym, 20,0% w wieku przedprodukcyjnym, a 16,4% mieszkańców jest w wieku poprodukcyjnym²⁵.

Badania ankietowe przeprowadzone wśród mieszkańców gminy Prostki pozwalają odnieść się do pytania badawczego. Respondenci uważają, że największym problemem w gminie Prostki są dwie patologie społeczne: alkoholizm i narkomania. Należy zauważyć, że najgroźniejsza z patologii – przestępczość – znalazła się w końcówce stawki wskazań, przy czym nieco bardziej niepokoi mieszkańców przestępczość nieletnich. Ten stosunek do przestępczości ma swoje uzasadnienie w danych o przestępczości w Gminie, ponieważ w 2019 roku stwierdzono tam tylko 128 przestępstw. Oznacza to, że na każdych 1000 mieszkańców odnotowano 17,75 przestępstw. Jest to wartość porównywalna do wartości dla województwa warmińsko-mazurskiego oraz znacznie mniejsza od średniej dla całej Polski. Wskaźnik wykrywalności sprawców przestępstw dla wszystkich przestępstw ogółem w gminie Prostki wynosi 81,70% i jest większy od wskaźnika wykrywalności dla województwa warmińsko-mazurskiego oraz znacznie większy od wskaźnika dla całej Polski. W przeliczeniu na 1000 mieszkańców gminy Prostki najwięcej stwierdzono przestępstw o charakterze kryminalnym – 11,83 (wykrywalność 77%) oraz przeciwko mieniu – 7,61 (wykrywalność 62%). W dalszej kolejności odnotowano przestępstwa drogowe – 2,07 (99%), o charakterze gospodarczym – 2,84 (83%) oraz przeciwko życiu i zdrowiu – 0,52 (93%)²⁶.

²⁵ https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki [dostęp: 02.07.2020].

²⁶ https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki#poziom-przestepczosci [dostęp: 2.07.2020].

Mieszkańcy Gminy uważają, że występowanie patologii społecznych jest spowodowane przede wszystkim bezrobociem. Jako drugi powód wymieniono brak wykształcenia. Te dwie kategorie są ze sobą ściśle związane tworząc taki zamknięty krąg, albowiem często bezrobocie jest spowodowane brakiem wykształcenia. Bezrobocie w gminie Prostki w grudniu 2019 roku wynosiło 13,3 % (17,9 % wśród kobiet i 9,6 % wśród mężczyzn). Region ełcki miał stopę bezrobocia – 10,9 %, całe województwo warmińsko-mazurskie – 9,0 %, a Polska – 5,2 %²⁷. W stosunku do wspomnianych obszarów stopa bezrobocia w gminie Prostki była na znacznie wyższym poziomie. W kontekście przytoczonych danych wskazanie bezrobocia jako głównego czynnika powstawania patologii społecznych ma swoje uzasadnienie.

Jak respondenci zauważyli instytucją państwową w gminie Prostki, która w głównej mierze zajmuje się przeciwdziałaniem i zwalczaniem patologii społecznych jest Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Prostkach. Działania te polegają przede wszystkim na kontroli rodzin znajdujących się w grupie ryzyka.

Równocześnie z działalnością instytucji państwowych powołanych do tłumienia zjawisk patologicznych mieszkańcy widzą potrzebę samodzielnego przeciwstawiania się zachowaniom aspołecznym. Najważniejsze w tej dziedzinie zdaniem mieszkańców gminy Prostki jest natychmiastowe reagowanie na destrukcyjne zachowania społeczne takie jak: przemoc w rodzinie, nadużywanie alkoholu, stosowanie środków odurzających i narkotyków.

Mieszkańcy czują się zdecydowanie bezpiecznie na terenie swojej Gminy. Ocena ta opiera się w głównej mierze na własnych doświadczeniach respondentów i obserwacji życia społecznego. O wysokim poczuciu bezpieczeństwa zdaniem mieszkańców decydują: obecność funkcjonariuszy Policji na patrolach ulicznych oraz odpowiednie oświetlenie ulic. Z kolei obniżenie poziomu poczucia bezpieczeństwa u pewnej części respondentów można wiązać z sy-

²⁷ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2019-r-,2,89.html> [dostęp: 02.07.2020].

gnalizowanymi wcześniej: alkoholizmem, narkomanią, wandalizmem i zachowaniami tak zwanej zdemoralizowanej młodzieży.

Aby jednak podnieść poczucie bezpieczeństwa tej części społeczności, która bądź nie była zdecydowana w ocenie lub oceniała je nie na najwyższym poziomie respondenci zaproponowali dwie opcje. Pierwsza to wprowadzenie monitoringu, a druga – zwiększenie liczby patroli Policji na ulicach.

Sumując zatem wyniki badania na tle przyjętej na wstępie hipotezy. Społeczność gminy Prostki ma świadomość istnienia patologii społecznych w gminie oraz posiada wiedzę o możliwości przeciwdziałania tym zjawiskom. Konieczność skutecznego zwalczania patologii społecznych sprawia, że wśród mieszkańców wykształciło się poczucie obowiązku współpracy z instytucjami państwowymi oraz potrzeba podejmowania samodzielnych działań w tym zakresie.

Istniejące na terenie gminy Prostki patologie społeczne w obliczu bardzo realnego podejścia mieszkańców do problemu i ich wiedzy o działaniach zmierzających do ograniczenia negatywnych zjawisk, generalnie nie wpływają znacząco na poziom poczucia bezpieczeństwa społeczności lokalnej.

Bibliografia

Opracowania:

1. Bojarski K., *Organizacje społeczne i pozarządowe w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego państwa*, „Rocznik Samorządowy” 6, 2017, s. 26-42, ISSN 2300-2662.
2. Dobieszewski A., *Przyczyny i przejawy patologii społecznej*, „Polityka i Społeczeństwo” 1/2004, s. 153-166, ISSN 1732-9639.
3. Dziemianko Z., *Organizacje pozarządowe w systemie bezpieczeństwa narodowego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla bezpieczeństwa” nr 2, 2008, s. 115-122, ISSN 1899-3524.
4. Kwaśniewski J., *Patologia społeczna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1991.
5. Maj Cz., Hasło: *Bezpieczeństwo* [w:] *Encyklopedia politologii – tom 1, Teoria polityki*, W. Sokół, M. Żmigrodzki (red.), Kraków 1999, s. 42-43, ISBN 83-88114-54-9.

6. Paździor M., Szmulik B. (red.), *Instytucje bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2012, ISBN 978-83-255-3636-7.
7. Podgórecki A. (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, ss. 692.
8. Pospiszył I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, ss. 3362. ISBN 9788301153274.
9. Sadowski J., *Organizacja i zadania instytucji bezpieczeństwa w Polsce*, „Czasopismo Logistyka” 3/2014 [w:] <https://www.czasopismo-logistyka.pl/artykuly-naukowe/send/298-artykuly-na-plycie-cd-1/4324-artykul> [dostęp: 12.11.2019].

Zasoby internetowe:

1. <http://gminaprostki.szkolnictwa.pl/> [dostęp: 30.12.2019].
2. http://prostki.pl/cms/26221/informacje_o_gminie_prostki [dostęp: 30.12.2019].
3. http://prostki.pl/cms/26223/potencjal_gospodarczy [dostęp: 30.12.2019].
4. http://prostki.pl/cms/26224/oferta_educacyjna [dostęp: 30.12.2019].
5. http://prostki.pl/cms/26225/oferta_kulturalna [dostęp: 30.12.2019].
6. http://prostki.pl/cms/26227/oferta_sportoworekreacyjna [dostęp: 30.12.2019].
7. <http://www.monar.org/o-nas/> [dostęp: 6.11.2019].
8. <http://www.niebieskalinia.info/index.php/historia> [dostęp: 6.11.2019].
9. <http://www.pckjaroslaw.info/o-nas/32-najwazniejsze-dzialania-pck> [dostęp: 4.11.2019].
10. <http://www.policja.pl/pol/kgp/biuro-prewencji/statystyki-i-raporty/22999,Raport-o-dzialaniach-Policji-w-zakresie-zapobiegania-przestepczosci-oraz-zjawisk.html> [dostęp: 6.11.2019].
11. http://www.teczaserc.pl/90nknx_przeciwdzialanie_patologiom_spoecznym.htm [dostęp: 6.11.2019].
12. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stand-w-koncu-grudnia-2019-r-2,89.html> [dostęp: 2.07.2020].
13. https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki [dostęp: 30.12.2019].
14. https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki#poziom-przestepczosci [dostęp: 2.07.2020].
15. https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Prostki [dostęp: 2.07.2020].

Źródła:

1. Ustawa z dnia 16 listopada 1964 r., o Polskim Czerwonym Krzyżu (tekst jednolity Dz. U. 2019 poz. 179).
2. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r., o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. 2003 nr 96 poz. 873).

NOTY

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD. – je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky PF UMB. Vyučuje predmety zamerané na didaktickú prípravu budúcich učiteľov, emocionálnu výchovu, participuje i na predmete spoločenskovedné vzdelávanie a do výučby aplikuje 20-ročné skúsenosti z práce v základnej škole, kde pôsobila ako učiteľka primárneho vzdelávania a následne 11 rokov ako riaditeľka. Zúčastnila sa viacerých domácich i zahraničných konferencií. Svoju vedeckú prácu orientuje najmä na procesy hodnotenia žiakov v primárnom vzdelávaní vo vzťahu ku kurikulumu a proces autoevalvácie školy. V dizertačnej práci s názvom: *Analýza testovania vzdelávacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v národnom kontexte* sa zamerala na odкрývanie determinantov, ktoré výrazne ovplyvňujú percentuálnu úspešnosť žiakov slovenských škôl v testovaní. Skúmala aj vplyv úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov na ich úspešnosť v testoch. Zúčastnila sa Národného projektu: *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania (vzdelávanie v oblasti tvorby a zadávania testových úloh do elektronického systému e-Test)*.

Kontaktovať autora: prostredníctvom redakcie.

PaedDr. Dr Monika Brozmanova – pracuje w Zakładzie Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Uczy przedmiotów skoncentrowanych na szkoleniu dydaktycznym przyszłych nauczycieli, edukacji emocjonalnej, uczestniczy w tematyce edukacji społecznej i dotyczy nauczania 20 lat doświadczenia w pracy w szkole podstawowej, gdzie pracowała jako nauczycielka w szkole podstawowej, a następnie przez 11 lat jako dyrektor. Uczestniczyła w kilku konferencjach krajowych i zagranicznych. Swoje prace naukowe koncentruje głównie na procesach oceny uczniów szkół podstawowych w odniesieniu do programu nauczania i na procesie samooceny szkoły. W rozprawie zatytułowanej: *Analiza testowania wyników edukacyjnych uczniów szkół podstawowych w kontekście krajowym* skoncentrowano się na ujawnieniu czynników warunkujących znacząco

wpływających na odsetek uczniów szkół słowackich w testach. Zbadała również wpływ poziomu umiejętności czytania uczniów na ich sukces w testach. Uczestniczyła w projekcie krajowym: Poprawa jakości edukacji w szkołach podstawowych i średnich za pomocą testów elektronicznych (edukacja w zakresie tworzenia i przypisywania zadań testowych do elektronicznego systemu e-testów).

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Mgr Filip Dobrowolski – zainteresowania badawcze skupia wokół kształtowania bezpiecznych przestrzeni publicznych na osiedlach mieszkalnych, zjawiska tzw. „osiedli grodzonych”, fizycznych form ochrony imprez masowych (np. jarmarków bożonarodzeniowych) przed atakami terrorystycznymi oraz międzynarodowej współpracy Policji – w szczególności sieci polskich oficerów łącznikowych. Stypendysta Programu Stypendialnego 100 na 100 Fundacji Lotto.

Kontakt z Autorem: f.dobrowolski56@gmail.com

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD. – v súčasnosti členka katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej, vedeckej a publikačnej činnosti sa zameriava na oblasť spoločenskovedného, kultúrno-sociálneho, prírodovedného a technického poznávania na primárnom a predprimárnom stupni vzdelávania, orientuje sa na problematiku rozvíjania kultúrnej gramotnosti detí, problematike kultúrneho a prírodného dedičstva krajiny a regiónu najmä vo vyučovaní elementárnych reálií, problematikou didaktiky vlastivedy a elementárnych reálií, integrované tematické vyučovanie, integráciou prierezových tém obsahu učiva primárneho vzdelávania, hlavne regionálnej výchovy, environmentálnej, mediálnej a dopravnej výchovy. Orientuje sa aj na potenciál externého prostredia pre edukačný proces, na mimoškolskú záujmovú činnosť. Venuje sa integrácii obsahu učiva s akcentom na vlastivedné, technické a prírodovedné reálie a otázkam praktickej prípravy budúcich učiteľov.

Kontaktovať autora: miroslava.gasparova@umb.sk

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD. – obecnie członek Katedry Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. W swojej działalności pedagogicznej, naukowej i wydawniczej koncentruje się na obszarze nauk społecznych, przyrodniczych i wiedzy technicznej na poziomie edukacji podstawowej i przedszkolnej. Szczególne zainteresowania kieruje na edukację dzie-

ci w zakresie dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego kraju i regionu, zwłaszcza w nauczaniu zintegrowanych klas tematycznych. Zajmuje się integracją tematów w treściach nauczania szkół podstawowych, zwłaszcza w edukacji regionalnej, środowiskowej, medialnej i edukacji ruchu. Koncentruje się na wykorzystaniu potencjału środowiska zewnętrznego na zajęciach pozalekcyjnych. Integruje treści programowe ze szczególnym uwzględnieniem realiów patriotycznych, technicznych i naukowych oraz zagadnień praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli.

Kontakt z Autorką: miroslava.gasparova@umb.sk

Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, PhD. – nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oraz psychologii. Pracuje w Uniwersytecie Katolickim w Ružomberku na Wydziale Edukacji w Katedrze Wychowania Przedszkolnego i Podstawowego. Prowadzi wykłady i seminaria w zakresie teorii edukacji, teorii rozwoju osobowości ucznia oraz badań porównawczych nad edukacją i ideami alternatywnymi. Jest dydaktykiem w zakresie dyscyplin nauk społecznych i nauk przyrodniczych, prowadzi praktyki metodyczne dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badania, które realizuje skupiają się na obszarze indywidualizacji procesu nauczania w przypadku uczniów z mniej uprzywilejowanych grup społecznych, zastosowania multimediiów w edukacji szkolnej oraz jakości edukacji wyższej. Bierze udział w kilku projektach badawczych. Jest autorką lub redaktorką kilkunastu podręczników i monografii. Opublikowała też znaczną liczbę artykułów, prowadziła badania naukowe oraz zawodowe nad krajowymi i zagranicznymi podręcznikami.

Kontakt z Autorką: zlatichah222@gmail.com

Mgr Lenka Liparova – narodená v roku 1983 v Banskej Bystrici. Štúdiá: Banská Bystrica Fakulta humanitných vied, výtvarná výchova a francúzsky jazyk, doktorát na Pedagogickej fakulte v odbore predškolskej a elementárnej pedagogiky so zameraním na výtvarnú výchovu. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela na Katedre výtvarnej kultúry. Tu sa venuje primárne príprave študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky v oblasti výtvarnej edukácie. Organizuje výtvarné workshopy a detský letný tábor Výtvarnícky plenér. Má skúsenosti s organizáciou voľnočasových ateliérov pre širšiu verejnosť vo Francúzsku. Oblasti tvorby: kresba, maľba, užitá grafika a ilustrácia.

Kontaktovať autora: prostredníctvom redakcie.

Mgr Lenka Liparova – urodzona w 1983 r. w Bańskiej Bystrzycy. Studia: Wydział Humanistyczny, Sztuki i Języka Francuskiego w Bańskiej Bystrzycy, doktorat na Wydziale Edukacji w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem edukacji artystycznej. Obecnie pracuje jako wykładowca na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Mateja Bela w Katedrze Kultury Artystycznej. Koncentruje się przede wszystkim na przygotowaniu studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej pod kątem edukacji artystycznej. Organizuje warsztaty plastyczne i letni obóz dla dzieci o nazwie The Artistic Campus. Ma doświadczenie w organizowaniu studiów rekreacyjnych dla szerokiej publiczności we Francji. Obszary pracy: rysunek, malarstwo, grafika użytkowa i ilustracja.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Kamil Organek – absolwent Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białegostoku. Ukończył kierunek Bezpieczeństwo Wewnętrzne ze specjalizacją Zarządzanie Kryzysowe. Obecnie mieszka w rodzinnej miejscowości na Mazurach z którą wiąże też swoją przyszłość. Prowadzi własną działalność gospodarczą. Interesuje się sportem oraz polityką. Ważnym aspektem w jego życiu jest ochrona środowiska, zdrowy tryb życia oraz praca na rzecz społeczności lokalnej

Kontakt z Autorem: korganek1@wp.pl

PaedDr. Jozef Zentko, PhD. – pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej Univerzity v Ružomberku. Doktorandské štúdium absolvoval na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Pedagogicky sa zameriava na predmety umeleckého charakteru, Teória vyučovania výtvarnej výchovy, výtvarná teória, plošné a priestorové výtvarné techniky a textilné techniky. Vedecký záujem orientuje na pedagogiku kultúry, aplikáciu kultúrneho dedičstva do edukačného procesu ako aj princípy súvstažnosti tanečného a výtvarného a tiež umeleckého a technického. Je spoluriešiteľom viacerých domácich a zahraničných projektov zameraných na kultúrne dedičstvo a umenie.

Kontakt na autora: jozef.zentko@ku.sk

PaedDr. Józef Zentko, PhD. – jest pracownikiem Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Podstawowej na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Katolickiego w Ružomberku. Ukończył studia doktoranckie na Wydziale

Edukacji Uniwersytetu Katolickiego w Ružomberku. Zawodowo koncentruje się na przedmiotach o charakterze artystycznym, teorii nauczania edukacji artystycznej, teorii sztuki, technikach sztuki powierzchniowej i przestrzennej oraz technikach tekstylnych. Zainteresowania naukowe to pedagogika kultury, zastosowania dziedzictwa kulturowego w procesie edukacyjnym, zasady zbieżności tańca, sztuki plastycznej. Jest współautorem kilku krajowych i zagranicznych projektów dotyczących w zakresie dziedzictwa kulturowego i sztuki.

Kontakt z Autorem: jozef.zentko@ku.sk

Mgr.et Mgr. Žaneta Žitňáková – is an external student of the PhD study program Special Education at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava. In her dissertation thesis and realised investigations she deals with the attitudes, values and self-evaluation of pupils with developmental learning disabilities. She works as a psychologist at the Center of Special Education Counselling in Kremnica, where she focuses primarily on children and pupils with hearing impairment, communication disability, developmental learning disabilities and multiple disabilities.

Contact with the author: zitnakova3@uniba.sk

Mgr.et Mgr. Žaneta Žitňáková – jest studentką zewnętrzną programu studiów doktoranckich Edukacja Specjalna na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie. W swojej rozprawie doktorskiej i realizowanych badaniach zajmuje się postawami, wartościami i samooceną uczniów z niepełnosprawnością rozwojową. Pracuje jako psycholog w Centrum Poradnictwa Pedagogicznego w Kremnicy, gdzie zajmuje się przede wszystkim dziećmi i uczniami z dysfunkcją słuchu, komunikacji, rozwojowymi zaburzeniami uczenia się i innymi niepełnosprawnościami.

Kontakt z Autorką: zitnakova3@uniba.sk

WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.

Struktura artykułu

- Redakcja przyjmuje teksty w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań, artykuł przeglądowy, artykuł recenzyjny, artykuł popularnonaukowy, studium przypadku, sprawozdanie z kongresu, konferencji, sympozjum lub seminarium.
- Tekst w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań lub artykuł przeglądowy powinien być podzielony na części opatrzone śródtytułami. Dla dobrego i poprawnego odbioru tekstu należy wyróżnić następujące części: wprowadzenie w tematykę (np. definicje, klasyfikacje, stan badań, informacje statystyczne o zjawisku), rozwinięcie prezentowanych kwestii (np. metodologia badań własnych, opis badań własnych, oraz podsumowanie (zakończenie, wnioski). Część będąca rozwinięciem może dzielić się na mniejsze części, każda opatrzona śródtytułem.
- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków, lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne, końcowe oraz bibliografię załącznikową.
- Poniżej tytułu artykułu należy umieścić streszczenie (100 do 200 wyrazów lub 1000 do 1500 znaków) i słowa kluczowe (5-10) w języku artykułu, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, jeśli tekst jest opracowany w innym języku.
- Informacje o autorze: stopień lub tytuł naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą* należy umieścić w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej,

zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście z podaniem adresu mailowego lub za pośrednictwem redakcji).

Tekst podstawowy

- Wielkość czcionki tekstu podstawowego – 11 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu podstawowego – 1,5 wiersza.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Tytuł artykułu powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowane.
- Śródtytuły powinny być wyśrodkowane, nie numerowane.
- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Jako sposób wyróżnienia w tekście stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim wytłuszczenie.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem – .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się inicjał imienia i nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.

Przypisy

- Tekst przypisu dolnego powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt.
- Interlinia (światło) przypisów – 1,0 wiersz.

- Tekst wyjustowany.
- Tytuł książki podaje się *kursywą*, tytuł czasopisma w „cudzysłowie”.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.
- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Format przypisów: jest dopuszczalny wg systemu harwardzkiego *autor-rok*, systemu vancouverskiego *autor-numer* lub oksfordzkiego *tradycyjnego*.
- Przypisy w systemie oksfordzkim *tradycyjnym* powinny być zamieszczone u dołu strony (przypisy dolne).
- Niezależnie od stosowanego systemu przypisów jest wymagana bibliografia załącznikowa posortowana alfabetycznie według nazwisk autorów.

Tabele, wykresy i ryciny

- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Opisy tabel, wykresów i rycin (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad nimi (bez światła).
- Tabele, wykresy i ryciny powinny być numerowane w każdej kategorii oddzielnie.
- Tytuły tabel, wykresów i rycin powinny być wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło należy umieścić pod tabelą, wykresem i ryciną, wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt, interlinia 1,0.

UWAGA!

Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.

FORMAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

Technical information

- Text in the Word, in DOC or DOCX format.
- Recommended font: Bookman Old Style.

Article structure

- The Editorial Office accepts texts in the following categories: original article, report on research results, review article, popular science article, case study, congress, conference, symposium or seminar reports.
- Original article, research report or review article must be divided into sections with subheadings. For a good and correct reception of a text, the following parts should be distinguished: introduction to the subject matter (e.g. definitions, classifications, current state of research, statistical information on the phenomenon), main part - description of the research procedure (e.g. materials and methods, results), and summary (discussion and conclusion). The main part should divide the content of the article into headed sections.
- Article should be at least 20,000 characters long, but it is suggested not to exceed 30,000 characters including spaces, text fields, footnotes or endnotes and bibliography.
- The title of the article should be followed by the abstract (100-200 words or 1000-1500 characters) and keywords (5-10) in the language of the article, as well as the title, abstract and keywords in English. The title, abstract and keywords in Polish are also required if the text is written in another language.
- Information about the author: degree or scientific title, professional title, first and last name and the institutional affiliation of the author should be written in italics and placed in the upper left-hand corner of the title page.
- The article must be accompanied by a short biography of the author including: the name of university and department they graduated from, the year of graduation, career development, scientific interests, short description of scientific achievements or additional activities (e.g. membership in scientific societies, cooperation with other educa-

tional institutions) and the preferred form of contact with the reader (personally by e-mail address or via the editorial office).

Main text

- Recommended font size – 11 points.
- Line spacing – 1,5.
- Standard margins of 2,5 cm on all four sides.
- A first line indent should be made with the “Tab” key – 1,25 cm.
- In the Paragraph dialog box spacing before and after the paragraph should be set to 0 points.
- The title must be written in 14-point Bookman Old Style font, bold and justified.
- The subheadings should be written in Bookman Old Style font, 12 points, bold and centred.
- The subheadings are not numbered.
- The subheading must be separated from the main text from the top and from the bottom by a single interline.
- Foreign words and phrases (e.g. English, German, Latin) should be *italicized*, and to highlight Polish phrases it is recommended to use **bolding**.
- Do not use underscores or exploded printing.
- Bullet points are marked with “-”.
- The first and last name appearing for the first time should be provided in full. When recalling it, the first initial and the last name are only given.
- Reference numbers should be placed at the end of the relevant quotation or paraphrase (before the closing full stop).
- Do not use the so-called hard spaces.
- Do not transfer the so-called widows and orphans.

Footnotes

- Recommended font for footnotes: Bookman Old Style, 9 points.
- Line spacing (interline) – 1,0.
- Justified text.
- *Italics* are used for titles of books and quotations marks are used for smaller works.
- In subsequent footnotes referring to the items already cited, Latin language is used: *Ibidem*, *op. cit.*, *passim*.
- Every footnote must end with a full stop.

- Footnotes formats allowed: Harvard (author-date) referencing system, the Vancouver style (author-number) or the Oxford style (traditional).
- In the classic Oxford style, the footnote information appears on the same page, down at the bottom (footnotes).
- Whatever the footnote system used, a bibliography arranged alphabetically by authors' last names is required.

Figures and tables

- Recommended font for figures and tables: Bookman Old Style, 10 points.
- Descriptions of tables and figures (photos, schemes, maps, etc.) must be provided directly above and below them (without interline).
- Figures and tables should be entitled and separately numbered.
- Headings of tables and figures are aligned to the left and in font: Bookman Old Style, 11 points.
- Sources are provided below all tables and graphs, aligned to the left, single-spaced and in font: Bookman Old Style, 9 points.

NOTE!

The editor reserves the right to reject any manuscript that does not conform to the journal's standards and do make editorial changes in the material in case it is too long.

РЕДАКЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стиль шрифта: Bookman Old Style.

Структура статьи

- Редакция принимает материалы следующих категорий: авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья, статья-рецензия, научно-популярная статья, тематическое исследование, отчет о конгрессе, конференции, симпозиуме или семинаре.
- Авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья должны состоять из следующих частей: введение (например, определения, классификации, состояние исследований, статистические данные о проблеме или явлении), основная часть – развитие представленной проблемы (например, методология, описание собственного исследования) и заключение (итоги, выводы). Каждая из вышеназванных частей должна быть снабжена заголовками. Основная часть, в свою очередь, может содержать несколько меньших частей, начинающихся с подзаголовка.
- Объём статьи должен составлять от 20 тыс. до 30 тыс. знаков. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски, а также библиографические источники.
- После заголовка статьи помещается аннотация (от 100 до 200 слов или от 1000 до 1500 знаков), ключевые слова (5 – 10) на языке статьи, заголовок, аннотация и ключевые слова на английском языке, а также заголовок, аннотация и ключевые слова на польском языке.
- Информация о авторе: научное звание и степень, должность, имя, фамилия, название учреждения (учебное заведение, факультет, кафедра) размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье следует приложить краткую биографию автора, содержащую следующие сведения: образование, название, факультет и год окончания высшего учебного заведения, этапы профессио-

нальной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ контакта с читателями (лично с указанием e-mail или через редакцию).

Основной текст

- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Поля - все 2,5 см. Выравнивание текста по ширине.
- Абзацный отступ одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Название статьи должно быть написано шрифтом 14 пт. Bookman Old Style полужирным шрифтом, выравнивание по центру страницы.
- Подзаголовки пишутся шрифтом Bookman Old Style, 12 пт. полужирным начертанием, выравнивание по центру.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **жирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Маркированные списки оформляются с помощью знака — .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия и инициалы.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы.
- Не используйте автоматическую расстановку переносов.

Сноски

- Текст постраничных сносок должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 9 пт.
- Междустрочный интервал сноски – 1,0.

- Названия книг выделяются курсивом, названия журналов берутся в «кавычки».
- В сносках не указываются названия издательств.
- В сносках, относящихся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает там же).
- Каждая сноска должна заканчиваться точкой.
- Допускается один из следующих стилей формата сносок: Гарвардский *автор-год*, Ванкуверский *автор-номер* или Оксфордский *традиционный*.
- Сноски в Оксфордском традиционном стиле должны быть размещены в конце текущей страницы (постраничные сноски).
- Независимо от используемого стиля сносок, обязательным является наличие библиографического списка, который оформляется в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Таблицы, графики и рисунки

- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.
- Описания таблиц, и рисунков (фотографий, схем, карт и т.п.) должны быть расположены непосредственно над ними (без интервала).
- Таблицы, графики и рисунки нумеруются отдельно.
- Название располагается над таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 11 пт.
- Источник таблицы или рисунка располагается под таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 9 пт. через 1 интервал.

ВНИМАНИЕ!

Издатель оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих требованиям редакции, и сокращения статей, объем которых превышает установленные пределы.

RECENZOWANIE TEKSTÓW

- Do oceny tekstu powołuje się dwóch recenzentów.
- Recenzentów wskazuje Redaktor Naczelny uwzględniając zalecenia Rady Naukowej.
- W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
- Recenzenci nie uzyskują informacji o autorze(rach) tekstu. Autor(rzy) nie uzyskują informacji o recenzentach tekstu.
- Recenzja jest w formie pisemnej i kończy się wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Procedura recenzowania publikacji i formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej *Czasopisma*.
- Rada Naukowa i Kolegium Redakcyjne czasopisma „Zagadnienia Społeczne” są przeciwne wszelkim przejawom nierzetelności naukowej oraz łamaniu i naruszaniu zasad etyki obowiązujących w nauce.

PRINCIPLES OF REVIEWING PUBLICATIONS

- At least two independent reviewers shall be appointed to evaluate each publication.
- Reviewers shall be appointed by the Editor-in-Chief, taking into account the recommendations of the Scientific Council.
- For texts written in a foreign language, at least one of the reviewers should be affiliated with a foreign institution other than the nationality of the author of the work.
- The names of the reviewers are not disclosed to the corresponding author and the name(s) of the author(s) are not disclosed to the reviewers.
- The review must be in writing and conclude with a clear request for release or rejection.
- The rules for the eligibility or rejection of a publication and any review form shall be made public on the Journal's website.
- The Scientific Council and the Editorial Board of the journal *Zagadnienia Społeczne (Social Issues)* shall not approve of any manifestations of scientific misconduct and violation of scientific ethics.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ

- Для рецензирования предоставленных материалов привлекается два рецензента.
- Рецензентов назначает главный редактор с учетом рекомендаций Ученого Совета.
- Для рецензирования статьи на иностранном языке хотя бы один из рецензентов приглашается из учреждений зарубежных стран, за исключением страны автора.
- Рецензенты не получают информацию об авторе(ах) материалов. Автор(ы) не получают информацию о рецензентах статьи.
- Рецензия предоставляется в письменной форме и заканчивается выводом о рекомендации статьи к публикации либо ее отклонении.
- Порядок рецензирования публикаций и бланк рецензии размещены на интернет-странице журнала *Социальные проблемы*.
- Ученый Совет и Редакционная Коллегия журнала выступают против любых проявлений научной недобросовестности и нарушения этических норм, принятых в науке.

PROJEKT OKŁADKI

Adam Jakoniuk

REDAKCJA TECHNICZNA

Grażyna Kędzierska

Ewa Frymus-Dąbrowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Ewa Frymus-Dąbrowska

WYDAWCA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok

tel.: 85 742 01 99; e-mail: nwsp@nwsp.bialystok.pl; www.nwsp.bialystok.pl

Czasopismo jest finansowane ze środków

Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Wersją referencyjną jest wersja papierowa

Na stronie internetowej www.czasopismo.nwsp.pl

zgodnie z polityką otwartego dostępu do nauki są do pobrania:
całe wydanie każdego tomu oraz osobno każdy artykuł naukowy

Wymogi edytorskie, zasady recenzowania tekstów,
druki recenzji (PDF i WORD)

są dostępne na stronie internetowej: www.czasopismo.nwsp.pl

W wersji papierowej są dostępne wymogi edytorskie
i zasady recenzowania tekstów

Polityka publikacyjna Czasopisma opiera się na

Kodeksie Etyki Pracownika Naukowego

http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf oraz

wytycznych Komitetu do spraw Etyki Publikacyjnej
(COPE – Committee on Publication Ethics)

Ciąg znaków w nagłówku każdego tekstu oznacza:

skrót nazwy czasopisma z numerem ISSN/

datę wpływu tekstu do Redakcji/

datę zatwierdzenia do druku/datę opublikowania/
kolejny numer w wydaniu.

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy.

ISSN: 2353-7426

AFILIACJA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

NAKŁAD: 100 egzemplarzy

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski
ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok
tel. 602 766 304, e-mail: prymat@biasoft.net;
www.prymat.biasoft.net

