

# ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

---

**Nr 2 (4) 2015**

### **RECENZENT NAUKOWY TOMU**

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas

### **RADA NAUKOWA**

Dr Janusz Bryk

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy

Dr hab. Małgorzata Dajnowicz

Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska

Prof. dr Bogusław Grużewski, Litwa

Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa

Dr Marek Jasiński

Dr hab. Katarzyna Klimkowska

Doc. dr Annika Lall, Estonia

Dr hab. Katarzyna Laskowska

Prof. dr Henryk Malewski, Litwa

Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas

Doc. dr Elita Nimande, Łotwa

Dr hab. Inetta Nowosad

Dr hab. Wiesław Pływaczewski

Dr Michał Shepitko, Ukraina

Dr Zbigniew Siemak

Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja

Dr hab. Bolesław Sprengel

Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek

### **KOLEGIUM REDAKCYJNE**

Redaktor Naczelny

Dr hab. Agata Popławska

Sekretarz

Dr Grażyna Kędzierska

Redaktor językowy

Dr Tatiana Aniskevich

PaedDr. Zlatica Huľová, Ph.D.

Redaktor statystyczny

Mgr Małgorzata Bogdanowicz

Redaktor tematyczny

Dr Marek Strzoda

Dr Agata Jacewicz

Dr Hanna Hamer

Czasopismo Zagadnienia Społeczne ISSN 2353-7426  
znajduje się w bazach referencyjnych:

BazHum

Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT)



# SPIS TREŚCI

---

## **STUDIA I MATERIAŁY**

9

*Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska*

Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka  
Multidimensional life expanse of contemporary child

22

*Dr hab. Wojciech Sroczyński*

Nauczyciel wobec problemu integracji  
w kontekście zmiany społecznej. Zarys problemu  
Educator towards the problem of integration  
in the context of social change – outline of the problem

45

*Mgr. Ružena Tomkuliaková, PhD.*

Učiteľova individuálna koncepcia výučby  
a jej vplyv na vzdelávací proces na primárnom stupni školy  
The teacher's individual conception of teaching and its effect  
on the process of primary education  
Indywidualne koncepcje nauczania i ich wpływ  
na efekty edukacji podstawowej

58

*PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., PaedDr. Marta Vránová, PhD.*

Environmental education in technical education  
Tematyka ekologiczna w praktyce nauczania

70

*Dr Anna Gadomska – Radel*

Wybrane zagadnienia z zakresu władzy rodzicielskiej  
i kontaktów z dzieckiem w sprawach transgranicznych

Część I. Odpowiedzialność rodzicielska. Jurysdykcja

Selected issues of parental authority

and contacts with children in cross-border cases.

Part I. Parental responsibility. Jurisdiction

87

*Mgr Diana Dajnowicz*

Porwania rodzicielskie jako współczesne zagrożenie społeczne.

Stan badań i potrzeby badawcze

Parental kidnapping as contemporary social threat.

The state of research and research needs

101

*Dr Renata Runiewicz – Jasińska*

Konsekwencje rozwoju cywilizacyjno-technologicznego  
państw bałtyckich (Litwa, Łotwa, Estonia)

The consequences of the development of civilization  
and technology in the Baltic States (Lithuania, Latvia, Estonia)

117

*Dr Andrzej Puliński*

Konspiracja uczniowska w Polsce jako reakcja  
na zmiany społeczno-polityczne w okresie tzw.  
ofensywy ideologicznej w oświacie po 1948 r.

Część I. Lata 1944-1948

Students conspiracy in Poland as a response  
to the socio-political changes in the period of the so-called  
ideological offensive In the education system after 1948.

Vol. I. Years 1944-1948

**Z BADAŃ**

129

*Mgr. Lucia Plačková, PhD., Ing. Marek Čiliak, PhD.*

Ovplyvňovanie držania tela žiakov primárneho vzdelávania

Influencing the body posture of primary education pupils

Wpływ ruchu na budowę ciała uczniów szkoły podstawowej

145

*Izabela Snarska*

Wykluczenie społeczne

w świetle własnych badań empirycznych

The phenomenon of social exclusion

according to results of an empirical research

178

*Mgr. Mariana Cabanová, PhD.,**Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.*

Pre-primary education teacher

professional activities in Slovak – Poland comparison

Aktywność zawodowa nauczycieli edukacji przedszkolnej

na Słowacji i w Polsce. Porównanie

196

*Tomasz Kiszło*

Bezpieczeństwo własne policjantów

Oddziału Prewencji Policji w Białymstoku

w trakcie interwencji

Personal safety officers

Prevention Department of the Police in Białystok

during the intervention

**DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE**

217

*Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek*

Projektowanie badań pedagogicznych

Designing research in pedagogy

227

*Prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec*

Niż demograficzny – implikacje dla szkolnictwa wyższego?

Komunikat na tle tematyki seminarium naukowego

Edukacja – Nauczyciel – Uczeń/Dziecko

w zmieniającej się przestrzeni społecznej

Białystok 29 maja 2015

#### **RECENZJE**

232

*Dr Grażyna Kędzierska*

Mikroślady i ich znaczenie w postępowaniu

przygotowawczym i sądowym

Pod redakcją Janiny Zięby-Palus

Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych,

Kraków 2015, ss. 234, ISBN 978-83-87425-29-6

#### **KOMUNIKATY**

239

*Dr Grażyna Kędzierska*

Forum Naukowe Podlasie – Warmia – Mazury

254

*Dr Hanna Hamer*

Konferencja:

Kapitał ludzki – stan i perspektywy rozwoju

Warszawa, 20 października 2015

257

*Dr Zbigniew Siemak, dr Wiesław Smolski*

V Transdyscyplinarna Konferencja Naukowa:

O potrzebie i możliwościach diagnozowania

oraz doskonalenia morale żołnierzy

i funkcjonariuszy służb mundurowych

Siedlce 26 listopada 2015

**KRONIKA**

266

*Dr Zbigniew Siemak*

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Białymstoku w latach 2006-2007

**O AUTORACH**

270

Noty o Autorach

**ZASADY PUBLIKOWANIA**

278

Wymogi edytorskie/Редакционные требования

285

Recenzowanie tekstów

**RECENZENCI w roku 2015**

Marcin Adamczyk, Jolanta Andrzejewska, Tatiana Aniskevich,  
Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Janusz Bryk, Krystyna Chałas,  
Anna Dudak, Cezary Guźniczak, Hanna Hamer, Elżbieta Jaszczyszyn,  
Bernard Kayzer, Aldona Kopik, Monika Kotowska, Olga Łachacz,  
Joanna M. Łukasik, Tomasz Majewski, Henryk Malewski,  
Adam Miodowski, Dorota Mocarska, Aleksandra Nowak,  
Izabela Nowicka, Beata Pituła, Wiesław Pływaczewski,  
Ewa Romanowska, Franciszek Škvrnda, Andrzej Urbanek,  
Jan Wołoszyn, Krzysztof Wołodkiewicz, Iwona Zieniewicz

**W następnym numerze:**

Dr Andrzej Puliński  
Konspiracja uczniowska w Polsce  
jako reakcja na zmiany społeczno-polityczne  
w okresie tzw. ofensywy ideologicznej w oświacie po 1948 r.  
Cz. II Lata 1948-1956

Mgr Robert Łachacz  
Działania antyterrorystyczne we wschodniej Ukrainie  
a zagrożenie migracją do Polski

PaedDr. Zlatica Huřlová, PhD.  
Uplatňovanie individualizácie v pracovnom vyučovaní  
v primárnej edukácii



**Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

## **WIELOWYMIAROWOŚĆ PRZESTRZENI ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO DZIECKA**

### **Streszczenie**

Tekst dotyczy problematyki przestrzeni życia współczesnego dziecka. Przybiera ona charakter wielowymiarowości. Dzieci wznoszą się na skrzyżowaniu różnych przestrzeni: fizycznej, społecznej, temporalnej, symbolicznej, kulturowej, psychologicznej, moralnej, transcendenckiej, informacyjnej. Współczesna przestrzeń życia jest dla dziecka źródłem nowych szans rozwojowych, edukacyjnych, ale także poważnych zagrożeń. Kategoria przestrzeni w naukach pedagogicznych jest kluczem do poznawania, rozumienia problemów dotyczących dziecka, tego co się z nim dzieje i kim ono staje się w ciągle zmieniającej się przestrzeni.

**Słowa kluczowe:** przestrzeń, dziecko, wartości edukacyjne, zagrożenia.

### **MULTIDIMENSIONAL LIFE EXPANSE OF CONTEMPORARY CHILD**

#### **Abstract**

A text relates to an issue of the expanse of contemporary child. The expanse applies to be multidimensional. Children rise being a part of different expanses: physical, social, temporal, symbolic, cultural, psychological, moral, transcendental and informational. Contemporary

expanse is for the child not only a cause of new developmental and educational opportunities but also many severe risks. Expanses' classification in pedagogical studies is the key to understand and get to know problems involving children such as what is going on with the child and who it becomes in constantly changing habitat.

**Keywords:** expanse, child, educational values, threats.

## Wprowadzenie

Czas i przestrzeń określają ramy życia i rozwoju każdego człowieka. Czas jest kategorią ilościową, obiektywną, ale odczuwany i doświadczany jest w sposób subiektywny. W dzieciństwie i w młodości wydaje się być „długi”, ciągnący się, natomiast w okresie intensywnej pracy towarzyszy mu ogromne przyspieszenie i jednostka odczuwa ciągle brak czasu na wykonywanie różnych czynności, swoisty jego deficyt. Czas może być także rozumiany jako okres życia człowieka, w którym dzieje się wszystko od narodzin do śmierci albo jako pewne odcinki w skali dnia, tygodnia, miesiąca, roku, również jako etapy ludzkiego życia. Każda bowiem forma aktywności człowieka występuje w czasie, ujmowanym jako nieprzerwane trwanie, nieprzerwany ciąg następujących po sobie chwil, które są wypełnione określoną treścią<sup>1</sup>. Czas może być miernikiem opisu rzeczywistości społecznej i znakiem jakościowych zmian osobowych.

Dzisiaj człowiek żyje jak gdyby w kilku czasach naraz, na co wpływ mają zachodzące zmiany zarówno w środowisku lokalnym, jak też globalnym. Współczesną rzeczywistość cechuje olbrzymia zmienność, tempo, przyspieszenie różnych procesów, występujących zjawisk, zachowań, konfliktów społecznych i podziałów. Przeżywanie przez człowieka nieustannej presji czasu, poczucie ciągłego jego deficytu, powoduje, że w odczuciu wielu ludzi staje się on dzisiaj najcenniejszym towarem.

Również dzieci w coraz większym stopniu zaczynają odczuwać to zjawisko. Obarczone nadmiarem obowiązków szkolnych

---

<sup>1</sup> Szerzej: K. Przecławski, *Po pracy i nauce*, Warszawa 1979; J. P. Hudzik, J. Nizińska (red.), *Pamięć miejsce, obecność*, Lublin 1997; E. Tarkowska, *Czas a cywilizacja przyszłości*, [w:] M. Ziółkowski (red.), *Ludzie przelomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001.

i dodatkowych, pozaszkolnych zajęć dzieci też doświadczają ciągłego braku czasu. Ich dzień jest wypełniony godziną po godzinie licznymi czynnościami, które muszą wykonać, dlatego tak trudno im wygospodarować czas wolny na odpoczynek, relaks, zabawę, rozrywkę. Dzieci żyją nie tylko w określonym czasie, ale także w określonej przestrzeni. W różnych wymiarach przestrzeni życia dzieci, tkwią różne „siły”, wartości rozwojowe, edukacyjne, ale również zagrożenia.

### **Pojęcie przestrzeni społecznej**

Przestrzeń jest rozumiana jako trójwymiarowa, nieograniczona rozciągłość, jako zespół dowolnych obiektów między którymi zostały ustalone relacje natury geometrycznej, algebraicznej i abstrakcyjnej lub jako ogół stosunków zachodzących między współwystępującymi przedmiotami materialnymi, ich rozmiarami i kształtami. W naukach społecznych występują różne teoretyczne ujęcia przestrzeni, wśród których wymienia się: metaforyczne, ekologiczne, kulturowe<sup>2</sup>. Podejście metaforyczne kładzie nacisk na odróżnienie przestrzeni społecznej od przestrzeni geometrycznej. Za przestrzeń społeczną uznaje się w nim odległość między pozycjami zajmowanymi przez różne jednostki w pionowej organizacji społecznej. Z kolei podejście ekologiczne analizuje zagadnienie z punktu widzenia obszaru społecznego, zbiorowości społeczno-zawodowej wyróżnionej ze względu na czynniki: ekonomiczne, rodzinne, etniczne, a także odczuwane przez człowieka potrzeby. Trzecie ujęcie przestrzeni – kulturowe – ujmuje przestrzeń w kategorii wartości kulturowych.

Pojęcie przestrzeni do nauki wprowadził psycholog niemiecki Kurt Lewin, według którego świat każdej jednostki jest dynamiczną przestrzenią, obejmującą stany rzeczy oraz dążenia, cele, aspiracje, zachowania człowieka. Przestrzeń to ogół dynamicznych stosunków między siłami działającymi w jednostce i poza nią, w otoczeniu, w które jednostka jest włączona w sposób ak-

---

<sup>2</sup> M. Ziółkowski (red.), *Ludzie przełomu...* op. cit.; H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń-zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] A. Nalaskowski (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Warszawa 199.

tywny. Odwołując się zaś do geografii humanistycznej, przestrzeń to pole psychofizyczne, w skład którego wchodzi jednostki i ich otoczenie. Jest to zatem przestrzeń fizyczna (środowiskowa), materialna część otoczenia, w której żyje człowiek oraz przestrzeń mentalna, tworzona przez świadomość ludzką, jego myśli, przeżycia, doświadczenia, relacje, wartości symboliczne.

F. Znaniecki wyodrębniając przestrzeń społeczną z przestrzeni fizycznej i geometrycznej wprowadził określenie „wartości przestrzennej” oznaczające, że przestrzeń nie jest abstrakcyjna, uniwersalna, ale jest dana człowiekowi ze współczynnikiem humanistycznym, czyli jest to zawsze czyjaś przestrzeń. Człowiek przez samą swą obecność, własne doświadczenia, przeżycia wchodzi w zakres własności przestrzennej jakiegoś zespołu. Przestrzeń, której ośrodkiem jest człowiek tworzy przestrzeń ludzką, wypełnienie tej przestrzeni określoną treścią nadaje jej charakter społeczny. Znalezienie w niej własnego miejsca i przebywanie w ludzkiej przestrzeni oznacza zakorzenienie. Wskazuje ono na szczególnie sposób, w jaki człowiek jest włączony w przestrzeń i jest w niej obecny możliwie jak najdłużej i najtrwalej. Zakorzenienie oznacza „bycie” przy tym, co do tej przestrzeni należy, a więc przedmioty zarówno realne, jak też idealne, które istnieć nie przestają. Zakorzenienie w przestrzeni swojego życia poszczególnych osób różni się głębią, siłą, trwałością, charakterem<sup>3</sup>.

Analizę problematyki przestrzeni, w kontekście pedagogicznym podjęła Anna Przeclawska, pisząc, że przestrzeń życia człowieka rozciąga się między perspektywą mikro a makro, a jej „zagospodarowanie jest drogą do zrozumienia środowiska wychowawczego, w którym żyje i dojrzewa człowiek”<sup>4</sup>. Środowisko ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, przestrzeń zaś jest czymś otwartym, tworzywem, z którego powstaje środowisko wychowawcze. Ujęcie przestrzeni życia dziecka w dwóch wymiarach: lokalnym i globalnym, łączenie tych obu perspektyw powinno prowadzić do dostrzegania wzajemnych związków, poznania poten-

---

<sup>3</sup> Szerzej: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok 2009.

<sup>4</sup> A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*, [w:] A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Księgi poszukiwań*, Warszawa 1999, s. 75.

cialnie tkwiących możliwości rozwoju i edukacji, ale także zagrożeń.

### **Cechy współczesnej przestrzeni życia dziecka**

Przestrzeń życia dziecka tworzy sfera fizyczna, środowiskowa (lokalna i globalna) oraz sfera psychologiczna budowana dzięki przeżyciom, doświadczeniom, uznawanym wartościom, relacjom i zachowaniom dziecięcym.

Od najmłodszych lat dzieci uczą się rozpoznawać różne przestrzenie, poruszać się w nich, odkrywać ich cechy, właściwości oraz różne wymiary. Dzisiaj dzieci wrażliwieją na skrzyżowaniu bardzo różnych przestrzeni. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna, psychologiczna, symboliczna, moralna, transcendencji i informacyjna. Przestrzeń wypełniona mediami (technologia informacyjna) zmienia charakter innych przestrzeni np. wydłuża przestrzeń fizyczną. Za sprawą multimediiów (Internet, telefon komórkowy) dziecko może „dotknąć” różnych miejsc na świecie. Zmienia ono również przestrzeń społeczną w kontekście zawężania, coraz wyraźniej, komunikacji bezpośredniej na rzecz zapośredniczonej.

Do lat 80. a nawet 90. XX wieku przestrzeń życia dzieci w Polsce była dość stabilna, a przeobrażenia dokonujące się w jej obrębie nie były gwałtowne, sposoby spędzania czasu wolnego nie ulegały większym zmianom. Dzisiaj przestrzeń życia dzieci charakteryzuje olbrzymia zmienność, złożoność, zróżnicowanie elementów jej struktury, otwartość na nowe wpływy, nasycenie wielością bodźców, wpływów oddziaływań, płynność, nieprzejrzystość treści wypełniających przestrzeń, a jednocześnie wyraźna ambiwalencja. Współczesna przestrzeń, w której wrażliwieją dziecko stwarza mu bogate i różnorodne możliwości rozwoju, edukacji, wychowania i uczestnictwa w kulturze, ale także poważne zagrożenia, ponieważ jest wypełniona destrukcją, patologią, czasem dysfunkcjonalnością rodziny, szkoły, środowiska lokalnego a nawet globalnego.

Przestrzeń życia dziecka może mieć bardzo różny charakter, wymiar i zakres. Może to być przestrzeń bliska i daleka, zamknięta lub otwarta, prywatna lub publiczna, własna ewentual-

nie zawłaszczona, dozwolona lub zabroniona, przyjazna ale i wroga, znana i nieznana, bogata lub biedna, wypełniona aktywnością dziecka lub konsumpcyjna, bezpieczna albo stwarzająca niebezpieczeństwa, lokalna i globalna. Nie ma oczywiście wyraźnej granicy pomiędzy tymi przestrzeniami. Treści wypełniające poszczególne przestrzenie życia dziecka przenikają się nawzajem, pozostają ze sobą w układzie komplementarnym, wzmacniają, uzupełniają się tworząc sprzyjające warunki rozwoju, edukacji lub zagrażają tym procesom. Przestrzeń najbardziej znana dziecku może być niebezpieczna, wroga, zaś daleka nie musi być, dzięki mediom elektronicznym przestrzenia nieznana albo dysfunkcyjna.

### **Przestrzeń dziecięca z perspektywy wartości, możliwości rozwoju, poznawania i edukacji**

Pierwszą i najbliższą przestrzenią życia dziecka jest przestrzeń rodzinna, domu rodzinnego<sup>5</sup>, w której rozpoczyna się proces wychowania naturalnego. W rodzinie normalnie funkcjonującej wychowanie rodzinne jest zawsze ukierunkowane na dobro dziecka, ma zawsze charakter podmiotowy, którego podstawą jest uznanie dziecka jako osoby obdarzonej wolnością i godnością, zdolnej do rozwoju własnej osobowości dzięki innym osobom i wspólnie z nimi. Współczesna rodzina mimo przeżywanych trudności jest ciągle wspólnotą trwałą, nie do zastąpienia, zwłaszcza w zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych swych członków. Była i zawsze pozostaje szczególnym miejscem obcowania najbliższych osób. To obcowanie odbywa się na płaszczyźnie bezpośrednich, spontanicznych, naturalnych, bardzo swoistych kontaktów między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem lub innymi domownikami<sup>6</sup>.

Dom rodzinny tworzy odpowiednie warunki dla procesów wychowania i integracji wspólnoty rodzinnej. Dzieje się to dzięki takim procesom jak: zadomowienie, zakorzenienie, silna więź emocjonalna, codzienne, rodzinne spotkania, bliskość, intymność

<sup>5</sup> J. Izdebska, *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci*, Białystok 2006.

<sup>6</sup> Szerzej J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość...*, op. cit.

domu rodzinnego. Dziecko przez cały okres dzieciństwa i młodości w tej przestrzeni przyswaja określony system wartości, poznaje normy moralne, rozwija zainteresowania i zdolności, buduje swój własny świat odczuć, przeżyć, doświadczeń, ocen, relacji z innymi osobami. To właśnie w tej przestrzeni domu rodzinnego wychowanie jest wychowaniem dziecka jako osoby, opartym na wartości osoby i na wartościach ogólnoludzkich. W tym procesie jest istotne pełne uznanie godności ludzkiej osoby, mądrze i roztropnie przeżywaną wolności, pełne oparcie się we wzajemnych relacjach między osobami na szacunku, zaufaniu, odpowiedzialności i empatii. Wychowanie rodzinne jest procesem umożliwiającym osiągnięcie coraz pełniejszej doskonałości we wszystkich warstwach wychowania: biologicznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturowej, duchowej<sup>7</sup>. W rodzinie wychowanie obejmuje cały obszar działań, przenikających i dopełniających się za wzajemem, jak: wychowanie w miłości i do miłości, w godności i do poszanowania godności, wychowanie do dialogu i w podmiotowości, wychowanie do wiary i w wierze, do wartości i poprzez wartości.

Zmienia się, bo ulega poszerzeniu codzienna przestrzeń życia dziecka, obszar i rodzaj kontaktów społecznych, pojawiają się nowe źródła o bardzo zróżnicowanym charakterze, kształtujące dziecięce doświadczenia, przeżycia. Dziecko od początku swojego życia wchodzi w różne relacje – interakcje społeczne, poznawcze, kulturowe, nawiązując w ten sposób łączność z innymi osobami, ze światem. Są to coraz częściej kontakty o charakterze pośrednim, poprzez media elektroniczne<sup>8</sup>.

Dominującą przestrzenią życia dziecka staje się przestrzeń informacyjna, którą tworzą media elektroniczne – mass media i multimedia, ich stała codzienna obecność, nierzadko wielogodzinna, ale również samo dziecko, zakres i sposób w jaki korzysta ono z nich, charakter odbioru treści przekazów medialnych, relacje, jakie podejmuje z mediami i ich skutki, a więc określone doznania, przeżycia, doświadczenia, zachowania. Przestrzeń informacyjna jest więc produktem mediów, które nadają jej specy-

---

<sup>7</sup> Szerzej S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.

<sup>8</sup> J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria. Badania. Edukacja medialna*, Białystok 2007.

ficzne cechy, możliwości, ale również ograniczenia, wynikające ze swoistości określonego medium<sup>9</sup>. Nabiera ona charakteru mentalnego, ponieważ jest związana z sensorycznością i specyficznym odczuwaniem jej przez dziecko zanurzające się w tę przestrzeń.

Prawidłowe relacje (sposób i charakter korzystania), jakie podejmuje dziecko z mediami warunkuje w dużym stopniu to, czego uczy się ono z mediów, kim staje się w wyniku tych relacji. Korzyści, jakie dziecko czerpie z mediów można rozpatrywać w kontekście pozytywnych zmian, jakie wywołują tego typu relacje z mediami. Dotyczą one sfery poznawczej, emocjonalnej osobowości, zachowań, relacji społecznych, komunikowania się. Przestrzeń informacyjna staje się dzisiaj dla dziecka ważnym źródłem wiedzy o przyrodzie, technice, kulturze, społeczeństwie. Media spełniają znaczącą rolę w rozwijaniu zainteresowań, w przyswajaniu nowych wzorów zachowań, określonych norm moralnych i wartości<sup>10</sup>. Coraz częściej przestrzeń informacyjna, w której codziennie przebywają dzieci, dostarcza im inspiracji do kreowania własnej osobowości, budowania tożsamości, staje się znaczącym źródłem ich rozwoju i edukacji, uczestnictwa w kulturze, atrakcyjnym sposobem spędzania czasu wolnego.

Przestrzeń informacyjna dzieci wypełnia wieloczynnościowy (i wielomediálny) telefon komórkowy. Pełni on w życiu dzieci wiele funkcji, jak: fatyczną, emotywną, interpersonalną, poznawczą, informacyjną, kompensacyjną<sup>11</sup>. Analizując przestrzeń informacyjną w perspektywie edukacji, rozwoju, wychowania należy dostrzegać zjawisko konwergencji mediów, przejawiające się w digitalizacji całej gamy różnych sposobów komunikacji, a więc nie tylko za pomocą pisma, ale także wizualnych form związanych z ruchomym obrazem, muzyką, dźwiękiem, mową. Współwystępowanie różnych technik medialnych w Internecie pozwala na łą-

---

<sup>9</sup> W. Osmańska-Furmanek, *Znaki i języki w przestrzeni edukacyjnej*, „Pedagogika Mediów” 1/2005.

<sup>10</sup> Szerzej T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Media w edukacji-szanse i zagrożenia*, Toruń 2008; T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym*, Toruń 2008; J. Izdebska, *Dziecko w świecie...*, op. cit.; M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu*, Elbląg 2004; J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Kraków 2009.

<sup>11</sup> J. Izdebska, *Telefon komórkowy i jego rola w życiu współczesnych dzieci-wyzwaniem dla edukacji medialnej*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Kraków 2009.



czenie różnych aktywności dziecka: słuchania, nagrywania, przesyłania, odtwarzania, tworzenia, przetwarzania, produkowania itp. Jest to przykład pewnej formy ponowoczesnej dystrakcji oraz konwergencji.

Analiza przestrzeni życia dziecka wskazuje, że może być ona źródłem prowadzącym do rozwoju różnych sfer jego osobowości, także w zakresie komunikacji międzyludzkiej, społecznych relacji oraz zachowań.

### **Przestrzeń życia dziecka z perspektywy destrukcji i patologii**

Wiele dzieci w Polsce wzrasta w przestrzeni stwarzającej im różne zagrożenia, bariery i trudności uniemożliwiających prawidłowy rozwój. Występują one zarówno w przestrzeni domu rodzinnego, szkoły, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego, także globalnego. Wiele dzieci wzrasta w rodzinach biednych, ubogich z przyczyny bezrobocia, wielodzietności, niepełności, obniżenia świadczeń pieniężnych na rzecz rodziny, alkoholizmu, chorób lub niepełnosprawności. Dzieci w tych rodzinach są niedożywione, niektóre głodują, żyją w niezwykle trudnych warunkach mieszkaniowych, zagrożone chorobami. Dzieci biedne często mają trudności w nauce, przeżywają konflikt z nauczycielem, są odtrącane przez rówieśników jako gorsze<sup>12</sup>. Bieda stanowi barierę w rozwoju indywidualnym dziecka, ogranicza też jego możliwości rozwoju.

Przestrzeń życia dzieci w rodzinach niepełnych<sup>13</sup> na skutek śmierci rodzica, rozwodu lub niepełności biologicznej (samotne matki) jest wypełniona bardzo trudnymi, bolesnymi przeżyciami, doświadczeniami i zachowaniami dziecięcymi.

Dezintegracja rodziny w sferze kontaktów interpersonalnych i więzi emocjonalnej między członkami rodziny przejawia się w osłabieniu relacji między rodzicami, dziećmi i innymi domow-

---

<sup>12</sup> Zob. S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość. Teraźniejszość. Przyszłość*, Olsztyn 2003.

<sup>13</sup> Z. Węgierski, *Opieka nad dzieckiem osieroconym*, Toruń 2008.

nikami, w braku wzajemnego zaufania, w malejącej spójności emocjonalnej, w ograniczeniu czasu na obcowanie ze sobą, wspólną pracę i wspólne spędzanie czasu wolnego, w okazywaniu dziecku pewnego rodzaju „niechęci” lub nawet wrogości. Rodzina skłócona jest dla dziecka źródłem poważnych urazów psychicznych pozostających na całe życie: jak brak zaufania do ludzi, ucieczka w swój świat wewnętrzny, wrogość do rodziców, lęk przed założeniem własnej rodziny<sup>14</sup>.

Sz szczególnie trudną sytuację przeżywają dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, w którym osoba pijąca dostarcza wszystkim domownikom problemów życiowych i uczuciowych, cała rodzina boryka się z szeroko rozumianym problemem alkoholowym. W tych rodzinach zawsze występuje przemoc psychiczno-duchowa, werbalna, ale także często fizyczna. Dzieci we własnych rodzinach są bite, popychane, maltretowane, w niektórych wykorzystywane seksualnie, wyzywane, pozbawione podstawowych warunków do życia, rozwoju, edukacji, wypoczynku, nie doświadczają od osób im najbliższych miłości, szacunku, respektowania podstawowych praw<sup>15</sup>.

Przestrzeń domu rodzinnego, jak wynika z powyższych przykładów może też być wypełniona zjawiskami patologii społecznej i destrukcji, które zagrażają normalnemu rozwojowi dziecka.

Przemiany zachodzące w przestrzeni społecznej są skutkiem nie tylko polskiej transformacji: ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturowej, ale także z procesów globalizacji. Jeżeli przyjąć za Z. Baumanem, że wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają nieodwracalnym już procesom globalizacji, to oznacza, że także dzieci i wartość ich dzieciństwa są globalne. Globalizacja w ponowoczesnym świecie jest zjawiskiem gospodarczym i społecznym. Występuje w niej zespół megatendencji, procesów w skali makro, których skutkiem jest połączenie ludzi w jedno globalne społeczeństwo. U podstaw powstania społeczeństwa globalnego tkwi rozwój nowych mediów elektronicznych.

---

<sup>14</sup> J. Gajda, *Dziecko a konflikty małżeńskie*, Warszawa 1986; T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków 2007; J. Izdebska, A. Popławska (red.), *W trosce o wspólną rodzinę. Teoria, badania, wsparcie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Białystok 2013.

<sup>15</sup> J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok 2006.

Przestrzeń informacyjna tworzona przez media elektroniczne jest nasycona obrazami destrukcji, dewiacji i patologii. Wielogodzinne, codzienne korzystanie przez dzieci z telewizji, płyt CD, komputera, Internetu, tabletu, smartfona, iPodu, iPadu, telefonu komórkowego w sposób bierny i bezkrytyczny prowadzi do zagrożeń, rozumianych tu jako zmiany w różnych sferach osobowości dziecka, w relacjach społecznych, w organizacji dnia<sup>16</sup>. Ujemne skutki relacji dziecko a media elektroniczne mogą dotyczyć jego sfery poznawczej, emocjonalnej osobowości, zachowań, stanu zdrowia, kontaktów społecznych, uczestnictwa w kulturze, nauki szkolnej, ograniczenia czasu na zajęcia hobbystyczne, ruchowe, sportowe itp.

W świetle teorii „użytkowania i korzyści” dziecko uczy się z ekranu także zachowań agresywnych, przyswaja tego rodzaju zachowania obserwując ekranowych modeli i zapamiętuje co oni robią, w jaki sposób i z jakim skutkiem. Dzieci od najmłodszych lat codziennie obcując z mediami są narażone na oglądanie olbrzymiej dawki ekranowej przemocy. Obrazy te działają na nie lękotwórczo, wywołując uczucia strachu, przerażenia, nadmiernej pobudliwości, lęki nocne, koszmary senne. Internet, telefon komórkowy powodują zmianę zakresu i charakteru kontaktów społecznych. Internet, znosząc ograniczenia czasowo-przesztrzenne, stwarza olbrzymie możliwości ukrywania autentycznej tożsamości, manipulowania nią i samokreowania przeróżnych postaci tej tożsamości, jakże często o charakterze destruktywnym, poczynając od psychopatów przez dewiantów seksualnych, do neurotyków itp.

Niebezpiecznym zjawiskiem jest przemoc elektroniczna, zwana też mobbingiem elektronicznym lub cyberbullyingiem<sup>17</sup>. Przykładem jest obrażanie, wyzywanie podczas gier komputerowych, w SMS-ach, e-maili-ach, ośmieszanie, dokuczanie, wywoływanie smutku u ofiary, lęku, wstydu, rozpowszechnianie zdjęć lub filmów ośmieszających osobę. Charakterystyczną cechą relacji dziecko – Internet i inne multimedia jest to, że w systemie informacji elektronicznych jest ono zawsze samo i musi samo radzić sobie z nowymi zjawiskami. Komputer, Internet, tablet, smartfon,

---

<sup>16</sup> J. Izdebska, *Dziecko w świecie...*, op. cit.

<sup>17</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.

iPod, iPad są środkami nie masowego, ale bardzo prywatnego, indywidualnego kontaktu. Dzieci w XXI wieku wzdają w przestrzeni informacyjnej, w rzeczywistości wirtualnej odbieranej przez nich jako ich „naturalne” środowisko życia. W wyniku specyficznych interakcji – zapośredniczonych – dzieci będą w coraz szerszym zakresie żyć pod wpływem warunków i możliwości, jakie otwiera przed nimi cyberprzestrzeń.

### Zakończenie

Kategoria przestrzeni w naukach pedagogicznych jest kluczem do poznawania i zrozumienia problemów dotyczących współczesnego człowieka, w tym również dzieci i młodzieży. Wydaje się, iż dzisiaj wymaga jednak reinterpretacji poprzez nadanie jej nowych cech oraz uwzględnienia czynników kształtujących jej jakość.

Analizy pedagogiczne dotyczące przestrzeni życia człowieka pozwalają na formułowanie ważnych pytań dotyczących tego co dzieje się z dzieckiem wzdającym w ciągle zmieniającej się przestrzeni jego życia. Kim ono staje się, jakie nowe możliwości rozwoju, ale także zagrożenia stwarza współczesna, zmieniająca się przestrzeń? Dlatego też na mapie tematycznych obszarów badań empirycznych i analiz teoretycznych w naukach pedagogicznych, zagadnienia dotyczące przestrzeni życia współczesnego człowieka powinny znaleźć swoje ważne miejsce.

### Bibliografia

1. Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
2. Hall E. T., *Ukryty wymiar*, Warszawa 2005.
3. Izdebska J., *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci*, Białystok 2006.
4. Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria. Badania. Edukacja medialna*, Białystok 2007.
5. Izdebska J., *Przestrzeń temporalna i informacyjna – wyzwania edukacyjne*, [w:] E. Kryńska (red.), *Edukacja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej w latach 1918 – 1939*, Białystok 2004.
6. Izdebska J., Szymanowska J. (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok 2009.

7. Kawula S., Marynowicz-Hetka E., Przeclawska A. (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość. Teraźniejszość. Przyszłość*, Olsztyn 2003.
8. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.
9. Lewowicki T., Siemieniecki B., *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, Toruń 2008.
10. Morbitzer J. (red.), *Komputer w edukacji*, Kraków 2009.
11. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
12. Przeclawska A., *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*, [w:] A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Księgi poszukiwań*, Warszawa 1999.
13. Sokołowski M. (red.), *Oblicza Internetu*, Elbląg 2004.
14. Tuan Y., *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.
15. Turnen J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.
16. Ziółkowski M. (red.), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001.

**Dr hab. Wojciech Sroczyński**

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach*

## **NAUCZYCIEL WOBEC PROBLEMU INTEGRACJI W KONTEKŚCIE ZMIANY SPOŁECZNEJ. ZARYS PROBLEMU**

### **Streszczenie**

Według obserwatorów życia społecznego cywilizacja zachodnia weszła w nową fazę rozwoju, którą umownie określa się mianem *społeczeństwa ponowoczesnego (postmodernistycznego)*. Charakteryzuje się ono przede wszystkim gwałtownymi przeobrażeniami struktur, ról i funkcji systemów społecznych. W miejsce stabilnego dotąd porządku społecznego, ugruntowanych wartości, planowanych kierunków rozwoju wchodzi zjawiska niedające się przewidzieć. Z subiektywnego (osobistego) punktu widzenia świat staje się rzeczywistością niepewną, niestabilną, co oczywiście negatywnie rzutuje na poczucie bezpieczeństwa i kształtowanie się osobowości indywidualnych osób. Efektem tak chaotycznego świata jest dezintegracja osobowości człowieka. W najwyższym stopniu skutki ogólnych przemian społecznych ujawniają się w postawach młodych osób – dzieci i młodzieży. Jak reagować na ową *płynność* mogłaby szkoła? Autor stawia tezę, że jedynym istotnym zadaniem pedagogicznym w *czasach chaosu* wywołanych szybkimi zmianami jest integrowanie osobowości ucznia, wprowadzanie ładu w jego sposób postrzegania świata.

**Słowa kluczowe:** zmiana społeczna, dezintegracja, integracja, nauczyciel.

**EDUCATOR TOWARDS THE PROBLEM OF INTEGRATION  
IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHANGE.  
OUTLINE OF THE PROBLEM**

**Abstract**

According to observers of social life, the western society has entered a new phase of development, often conventionally referred to as *postmodern society*. It is primarily characterized by rapid transformations of structures, roles and functions of social systems. Unforeseeable events take place of stable social order, established values, or planned developments. From a subjective (personal) point of view, the world is becoming a uncertain, unstable reality, which of course negatively affects the sense of security and the development of the personality of individuals. One might say, that disintegration of human personality is the effect of the chaotic world. The effects of general social changes manifest themselves in the highest degree in the attitudes of young people – children and youth. What response to that *fluctuation* can schools provide? The author argues, that the only important educational task – in *times of chaos* caused by rapid changes – is to integrate student's personality and putting order in his perception of the world. The author of this study is reflecting around this issue.

**Keywords:** social change, disintegration, integration, teacher.

**Zmiana społeczna a integracja**

Socjologowie zajmujący się zmianą społeczną twierdzą, że ludzka cywilizacja weszła w nową fazę swych dziejów (Szacka, 2003, s.103). Począwszy od końca lat sześćdziesiątych XX wieku zaczęto zauważać kształtowanie się nowego typu społeczeństwa, które dzisiaj określa się rozmaicie – jako *postmodernistyczne, ponowoczesne, postkapitalistyczne, informacyjne, informatyczne, wiedzy lub ryzyka*. Kształtuje się jakościowo nowe zjawisko kulturowe. Zmiany dotyczą zbiorowości ludzkich i otoczenia, także świata natury, będącego podstawą egzystencji człowieka, obejmują życie polityczne i militarne (czego dowodem są wojny lokalne i towarzyszące egzystencji ludzi poczucie zagrożenia), sferę gospodarki i ekonomii. Zmiany są widoczne w postępie technolo-

gicznym (wzrost produkcji telefonów komórkowych, telewizorów, sieci informatycznych, aut itp.), w przemianach obyczajów (związki partnerskie osób tej samej płci, konkubiny, kohabitacje) i kultury (moda, style życia, wielokulturowość, wieloetniczność).

Charakterystyczną cechą współczesności, którą określa się mianem ponowoczesności, jest przede wszystkim zachodzenie przemian w sposób na tyle szybki, że wszelkie próby ich opisu i interpretacji dezaktualizują się zanim zostaną wprowadzone do publicznego dyskursu. Rozwój nie przebiega zgodnie z założeniami teorii linearnego, ale ma przebieg skokowy i cykliczny. Nie ma sensu dokonywać w tym szkicu analizy porównawczej *modernistycznego* i *postmodernistycznego* społeczeństwa. Warto jedynie, zarysowując problem dezintegracji i integracji, przypomnieć charakterystyczne ich cechy, posługując się w tym celu modelem, który na użytek społeczeństwa modernistycznego zastosował Marek Szczepański (1992), uzupełniając go o cechy ponowoczesności (Tabela 1).

**Tabela 1.** Charakterystyczne cechy społeczeństwa nowoczesnego i ponowoczesnego

	<b>Spółeczeństwo nowoczesne</b>	<b>Spółeczeństwo ponowoczesne</b>
<b>Cechy organizacyjne</b>	Wielka liczba członków, społeczeństwo otwarte, miasta jako podstawowa jednostka urbanizacyjna z ich strukturą post-industrialną, styczności głównie zawężone i bezpośrednie	Spółeczeństwo „sieci” – informacyjne, informacyjne, wiedzy; cywilizacja globalna i tendencje globalne, wzrost znaczenia lokalizmu, dużych aglomeracji miejskich, miasto jako sieć informacyjna; dążenie do tworzenia nowego globalnego ład społecznego; styczności głównie masowe i pośrednie
<b>Typ osobowości</b>	Ludzie empatyczni, myślący racjonalnie, nastawienie na naukowe poznanie rzeczywistości, w działaniu dążący do osiągnięcia efektywności we wszystkich sferach podejmowanej aktywności; brak przeświadczeń fatalistycznych i wiary w przeznaczenie	Kryzys wartości i pewności stabilizacji egzystencjalnej, wyostrenie się sprzecznych postaw: konsumpcjonizm-kreatywność; prospołeczność-egoizm; wspólnotowość-indywidualizm; utrata wiary w postęp, kształtowanie zindywidualizowanych mechanizmów obronnych



<b>Cechy społeczno-kulturowe</b>	Przeważają więzi rzeczowe nad osobowymi, występują dość silne podziały warstwowe, utrzymanie ładu społecznego jest możliwe dzięki kontraktom (społeczeństwo demokratyczne), liczą się pozycje osiągnane w hierarchii społecznej, a nie przypisane; wzrost znaczenia edukacji i szkolnictwa; obecność <i>profanum</i> w sztuce i życiu publicznym	Więzi rzeczowe i osobowe są tak samo ważne, relatywizm moralny, emancypacja jako wartość i wzór życia, rozwój nowych ruchów społecznych, kulturowych i religijnych, wzrost <i>profanum</i> w życiu publicznym, wzajemne nakładanie się <i>świętości</i> i <i>profanum</i> , upublicznienie prywatności, obniżenie poziomu kultury osobistej, wzrost zachowań agresywnych; „śmierć klas” przy jednoczesnym rozwarstwieniu na bogatych i biednych, wielokulturowość wieloetniczność, problemy tożsamościowe; wzrost świadomości ryzyka życia
<b>Cechy polityczne</b>	Wzrost znaczenia władzy świeckiej, zwiększeniu udziału obywateli w przestrzeni społecznej, obecność niezależnych od siebie, ideologicznie i światopoglądowo zróżnicowanych instytucji społecznych, kulturalnych, religijnych i politycznych	Decentralizacja władzy, znaczenie działań „oddolnych” i udziału obywateli w podejmowaniu decyzji politycznych, zasada pomocniczości w sprawowaniu władzy
<b>Cechy techniczno-gospodarcze</b>	Specyficzna technologia, złożony podział pracy, specjalizacja w usługach, wzrost znaczenia międzynarodowych korporacji, nastawienie na postęp w produkcji	Deglomeracja produkcji i usług; wzrost wyspecjalizowanej produkcji rolnej i hodowlanej, różnorodne formy kapitału, gospodarka oparta na wiedzy, wzrost technologii informatycznej

Źródło: W. Sroczyński (2014, s. 44).

Obecnie trudno sobie wyobrazić osobę pozbawioną świadomości zmian dokonujących się we współczesnych społeczeństwach. Nawet jednostka oderwana od bieżącego przekazu doświadcza postępu technologicznego, informatycznego, przemian obyczaju, faktu zapożyczeń kulturowych i językowych, jako że informacje docierają wszędzie i niezwykle szybko – a to dzięki połączeniom satelitarnym, sieci internetowej i telefonii komórkowej. Wszechobecna jest telewizja i radio, standardem stały się podróże do najdalszych, z punktu widzenia miejsca zamieszkania, zakątków świata.

Wylania się<sup>1</sup> nowy typ cywilizacji i nowy typ człowieka. Według Zygmunta Baumana pojawia się nowa osobowość społeczna, manifestująca się w czterech rodzajach ponowoczesnych stylów życia: a) spacerowicze, b) włóczędzy, c) turyści, d) gracze. Typologia ta oddaje ducha obecnej – zmiennej, płynnej, niestabilnej – cywilizacji, w której człowiek czuje się raczej wędrowcem, *nomadem*, osobą bez stałego miejsca, migrującą w przestrzeni fizycznej i społecznej. Bauman ujmuje tę kwestie następująco: *Chronicznym atrybutem <ponowoczesnego> stylu życia wydaje się być niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności jednostek* (1994, s. 7). Czy i jakie może to przynieść skutki dla życia osobistego, społecznego i rodzinnego? W jaki sposób tego typu ideologia może rzutować na budowanie osobistej hierarchii wartości? Są to pytania, na które nie sposób obecnie znaleźć satysfakcjonującą odpowiedź. W kontekście problemu zmiany społecznej pojawia się jednak inne ważne pytanie – o rolę pedagogiki, jako nauki o praktyce edukacyjnej/wychowawczej, w tworzeniu teorii ochrony ludzkiej osoby przed gwałtownie doświadczanymi zmianami. Nie trudno też zauważyć, że *zmiana społeczna* staje się ważną kategorią poznawczą pedagogiki.

Czym jest współczesne społeczeństwo, jakie są jego charakterystyczne cechy i jaki ma ono związek z edukacją? Podejmując ten wątek trzeba odnieść się do terminu, który w dyskursie naukowym ostatnich lat jest często używany, mianowicie do *społeczeństwa ryzyka*.

Ten typ społeczeństwa jest obecnie traktowany jako szczególny fenomen współczesności. Czy istotnie współczesny człowiek żyje w szczególnie ryzykownych czasach? Czy współczesny człowiek w większym stopniu, aniżeli jego poprzednicy, jest narażony na niebezpieczeństwo, na utratę życia lub majątku? Czy

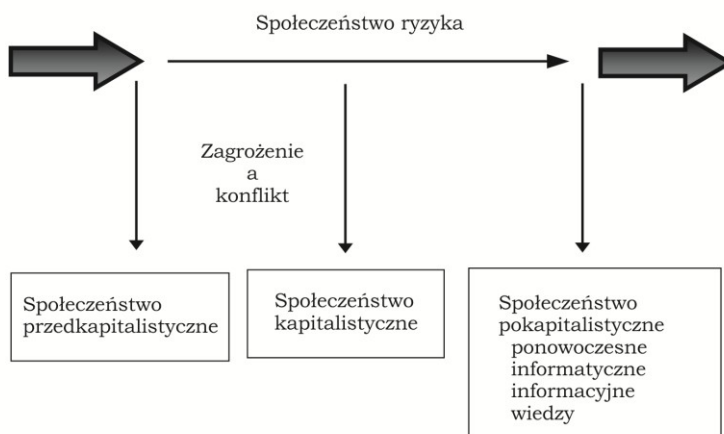
---

<sup>1</sup> U. Beck i A. Giddens raczej uznają iż jesteśmy-jako ludzkość-w trwającym przeobrażaniu się kultury, cywilizacji i wylanianiu się nowego typu społeczeństwa nowoczesnego, w którym znaczenia nabierają demokracja, nowa industrializacja, nowy typ masowej gospodarki, zaufanie do złożonych technologii, w tym informatycznych, wzrost liczby miast, globalizacja, nowe rodzaje ryzyka i kryzysy, sekularyzacja, spadek roli tradycyjnie pojmowanej rodziny. Stąd tę wylaniającą się nową rzeczywistość przytoczeni badacze określają jako *późną nowoczesność* lub-jak to czyni Zygmunt Bauman-*płynną nowoczesność*.

świadomość niepewności w większym stopniu wpływa na dezintegrację osobowości, struktur społecznych, ładu społecznego?

Poczucie zagrożenia zawsze towarzyszyło człowiekowi. Przecież samo życie zawiera element ryzyka, jest on wpisany w ludzką egzystencję. Być może obecna skala zmian rodząca niepewność, poczucie destabilizacji sprawia, iż obawy związane z egzystencją narastają w miarę cywilizacyjnego postępu. W dużym stopniu w społeczeństwie ponowoczesnym wpływ na duchową kondycję człowieka mają środki masowej informacji. Prasa, telewizja, radio, literatura w niespotykanej dotąd skali przekazują szybko – nie zawsze spójne – fakty, poszukując niejednokrotnie bardziej sensacji epatującej odbiorcę, aniżeli troszcząc się o zachowanie ładu w umyśle współczesnego człowieka (Schemat 1). Z tak zróżnicowanym obrazem, o pozytywnych i negatywnych odcieniach, z trudnością radzą sobie młode osoby – dzieci i młodzież szkolna.

**Schemat 1.** Świat ponowoczesny  
(fazy rozwoju społeczeństw a społeczeństwo ryzyka)



Źródło: opracowanie własne.

Kategoria *społeczeństwo ryzyka*, wprowadzona do dyskursu naukowego przez Ulricha von Becka (1982) w latach 80. ubiegłego wieku jest chętnie stosowana również przez polskich pedagogów (Kawula, 2012). Niemiecki socjolog na podstawie badania przemian zachodzących we współczesnych społeczeństwach

uznał, że liczba symptomów zagrażających egzystencji człowieka jest tak znaczna, iż można mówić właśnie o społeczeństwie ryzyka, czyli cywilizacji, będącej efektem rozwoju przemysłowego i technologicznego, która sama siebie skazuje na powolną zagładę. Nieodwracalne są bowiem zmiany w postaci skażenia środowiska lub globalnego ocieplenia, a towarzyszą im przecież zjawiska natury społecznej takie jak masowe bezrobocie, atomizacja, poczucie osamotnienia, konflikt płci, które negatywnie rzutują na psychikę człowieka. Pomijając tutaj rozważenie problemu: „czy istotnie można uznać, iż obserwowane zmiany zagrażające człowiekowi wskazują na nowy typ społeczeństwa – *ryzyka*?” sam fakt wyodrębnienia symptomów zagrożenia uzasadnia dodatkowo potrzebę ich badania, diagnozowania i określania wpływu na życie społeczne i osobiste ludzi. Zmiany te bowiem zagrażają trwaniu i pomyślnemu rozwojowi gatunku ludzkiego w sensie biologicznym i duchowym. Społeczeństwa współczesne rozwinęły skomplikowane systemy technologii informatycznej, umożliwiające – z jednej strony – szybkie porozumiewanie się, ale z drugiej – wywieranie wpływu na psychikę człowieka, stosowanie specyficznej socjotechniki przez manipulacje informacjami, indoktrynację, totalne zarządzanie ludźmi za pomocą *mass mediów* i stosowanie zakamuflowanych form przemocy (Orwell, *Folwark zwierzęcy*, 1984). Wszystkie pozytywne symptomy postępu cywilizacyjnego, takie jak na przykład wytworzenie nowoczesnej technologii informatycznej (Castells, 2008) lub wykorzystanie wiedzy jako podstawy rozwoju zawierają jednocześnie sytuacje, które można wykorzystać przeciw ludzkości. Ryzyko (zagrożenie) jest wpisane w funkcjonowanie społeczeństw współczesnych w skali być może przewyższającej zdolność ochrony przed nim, jak na przykład zagrożenie bronią jądrową, której zgromadzony potencjał może zniszczyć Planetę, na której żyją ludzie.

Pedagog – teoretyk lub badacz – musi podjąć trud udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak ten skomplikowany, różnorodny, niespójny obraz współczesnego świata odwzorowuje się w umyśle uczniów? Czy jest on także płynny, fragmentaryczny, niespójny, katastroficzny wręcz pozbawiony sensu?

W celu ilustracji problemu dokonano arbitralnego wyboru informacji z programów upowszechnianych przez *mass media*,

otrzymując wiele elementów składających się na obraz współczesnego świata:

- deprecjacja Polaków na arenie międzynarodowej (na przykład film norweski *Kampen for tilværelsen, spiskowa teoria wypadku samolotu pod Smoleńskiem, opinie Grossa o antysemityzmie Polaków*),
- wypadki drogowe niosące śmierć lub okaleczenie,
- przemoc wobec dzieci,
- przemoc małżeńska,
- przestępczość zorganizowanych grup i dysfunkcjonalność systemu prawa i resocjalizacji,
- przejawy nieodpowiedzialności osobistej i troski o własne życie (utonięcia, wypadki w górach),
- wypadki przy pracy,
- brak lub niewłaściwa opieka nad dziećmi i osobami starszymi,
- kwestie społeczne i socjalne (bezdumność, bezrobocie, bieda, bezradność),
- restrykcyjne prawo rodzinne, zabieranie dzieci z rodzin przez służby socjalne bez uprzedniego dokładnego rozeznania sytuacji,
- samobójstwa dzieci wywołane wadliwą decyzją służb publicznych,
- indolencja służb socjalnych w sprawach bezpieczeństwa rodzin i dzieci,
- dysfunkcjonalność placówek socjalnych, opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych,
- epidemie, choroby i brak nadziei na uleczenie chorób,
- eksperymenty stwarzające iluzję omnipotencji medycyny,
- wojna światopoglądowa,
- niepowodzenia gospodarcze („kryzys”), niewydolne zakłady pracy (kopalnie),
- poczucie beznadziejności, używki, narkotyki.

Lista zagrożeń, jakie każde społeczeństwo w skali globalnej szykuje samo sobie jest oczywiście ogromna a ich wykaz prezentuje Tabela 2.

**Tabela 2.** Społeczne czynniki zagrożenia

<b>Społeczeństwo jako źródło ryzyka</b>	<b>Konsekwencje na poziomie społeczeństwa</b>	<b>Konsekwencje na poziomie jednostki</b>
<b>Postęp cywilizacyjny – naukowy, techniczny, gospodarczy</b>	Poszerzanie się przestrzeni antropogenicznej, „wyzysk” Ziemi, klęski żywiołowe, katastrofy, zanieczyszczenie Ziemi, choroby/ epidemie, efekt cieplarniany, wyczerpywanie się naturalnych surowców	Nadmierne oczekiwania wobec nauki, medycyny i techniki, rozczarowanie (pętla medyczna – nadmierne oczekiwania w odniesieniu do medycyny i nauki, rozczarowanie, pretensje)
<b>Postęp demograficzny</b>	Zaludnienie Ziemi, dysonanse, konflikty i wojny, kwestie socjalne, anomia społeczna	Człowiek „samotny w tłumie”, stosunki rzeczowe przed osobowymi
<b>Postęp autorytaryzmu, imperializmu, totalitaryzmu, rytualizmu</b>	Wojny polityczne, światopoglądowe, polaryzacja społeczeństwa, izolacja etniczna, religijna, kulturowa, ingerencja Kościoła w życie polityczne	Agresja, przemoc, dezintegracja spójnego obrazu świata jako bezpiecznej przestrzeni życia, ucieczka od religii i Kościoła
<b>Postęp zbrojeń</b>	Konflikty zbrojne, terroryzm, zagrożenie wojną nuklearną i chemiczną	Obawa o życie, dobro materialne, istnienie narodu, grupy etnicznej, wyznaniowej, o przyszłość świata
<b>Społeczeństwo informatyczne i informacyjne (Internet)</b>	Destrukcja rynku finansowego, systemu bezpieczeństwa narodowego, terroryzm informacyjny, indoktrynacja	Obawa o zasoby finansowe w bankach, obawa o bezpieczeństwo państwa, narodu, rodziny, pornografia, molestowanie seksualne, oszustwa popełniane z użyciem Internetu

<b>Mass media (społeczeństwo medialne)</b>	Totalizm polityczny, światopoglądowy, indoktrynacja, dezinformacja, sensacja, brutalizacja przestrzeni publicznej i stosunków społecznych	Anomia, dezintegracja spójnego i stabilnego obrazu świata, rozbitcie świadomości, popkulturowy styl życia, nadmierna ufność w informacje medialne, wiara w mity, brak dociekliwości intelektualnej
<b>Społeczeństwo patologiczne</b>	Destrukcyjność naturalnych form życia społecznego i norm społecznych – anomia, przestępczość, destabilizacja państwa (przestępcze grupy zorganizowane), wykorzystanie człowieka, znęcanie się, przemoc, agresja, niemoc pedagogiczna, zaburzenie ładu społecznego, deprecjacja małżeństwa i rodziny jako podstawowej formy społecznej i osobowej	Poczucie destabilizacji, poczucie bycia przedmiotem (uprzedmiotowienie istoty ludzkiej), frustracja, destrukcja wzorców moralnych
<b>Społeczeństwo traumatyczne</b>	Celebrowanie martyrologii, fatalizm, upowszechnianie ideologii niemocy, braku bezpieczeństwa, destabilizacji, kryzys wartości bezwzględnych	Brak poczucia satysfakcji z życia, narzekanie, agresja, stres, lęk egzystencjalny, samobójstwa, rozpacz, zagrożenie, człowieczeństwa

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku istnienia najrozmaitszych zagrożeń pojawia się dezintegracja w społeczeństwie (anomia, atomizacja) i w osobowości człowieka.

### **Dezintegracja osobowości ucznia**

Postrzeganie świata jako fragmentarycznego, niespójnego, płynnego musi wywierać negatywny wpływ na człowieka, zwłaszcza na dzieci i młodzież. Osobowość staje się fragmentaryczna,

a plany życiowe – niepewne. Świat budowany przez dorosłych nie odpowiada potrzebom dzieciom i młodzieży, jest postrzegany jako opresyjny. Dochodzi do dezintegracji osobowości. Powstaje pytanie, w jaki sposób człowiek, zwłaszcza młody, ma się w tej *zmiennej, późnej nowoczesności, płynnej ponowoczesności* odnaleźć, jaką przyjąć postawę wobec świata, w jaki sposób zachować ma integralny obraz rzeczywistości i siebie samego? Bauman udziela następującej rady: (...) *musi więc człowiek ponowoczesny celować nie tylko w odnajdywaniu logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaninie planu (...)*. Byłoby dla niego korzystniej – dodaje – *gdyby układaniem wzorów w ogóle sobie człowiek głowy nie zaprzętał (...)* (Bauman, 2000, s. 227). Nie może jednak współczesny człowiek *głowy sobie nie zaprzętać* własnym życiem, chyba że przejawia osobowość schizofreniczną lub świadomie stawia siebie poza społeczeństwem.

Edukacja przestaje mieć jakakolwiek wartość w sytuacji, gdy nie daje szansy na dobrą pracę, założenie własnej rodziny, gdy wartości uniwersalne są deprecjonowane i brakuje poczucia ładu w życiu społeczeństwa. Odrabianie prac domowych zadanych przez nauczycieli, zdobywanie dobrych stopni, grzeczne zachowanie się – wszystkie te pozytywne tradycyjne wzorce związane z rolą ucznia błędną w sytuacji przemocy w szkole, braku wsparcia w rodzinie i żadnych perspektyw na satysfakcjonującą w przyszłości pracę. Pedagodzy alarmują, że nadmierne obciążenie nauką w szkole i zadaniami domowymi nie przekłada się na kształtowanie osobowości społecznej zgodnie z oczekiwaniami dorosłego pokolenia. Przemoc szkolna, w rodzinie, eskalacja przestępstw ulicznych, na stadionach sportowych, niemoc państwa w walce z przestępczością zorganizowaną, zagrożenia ogólnościwiatowe, konflikty zbrojne – to tylko przykłady zjawisk wywołujących dezintegrację osobowości dziecka/ucznia. Jaką, w kontekście tejże diagnozy rolę mają spełnić edukacja i wychowanie? Jeśli uznać, że świat ponowoczesny, cechujący się ryzykiem egzystencji, jest faktem, to bez znaczenia jest pisanie jakichkolwiek scenariuszy z próbą ich upowszechniania w systemie edukacji, bowiem wiedza i umiejętności dezaktualizują się już w momencie wprowadzania ich do programów edukacyjnych.



Kryzys szkoły w jej tradycyjnym modelu nie był nigdy tak jasno widoczny: wzrost liczby godzin nauki nie przekłada się na kompetencje niezbędne do życia w dzisiejszym skomplikowanym świecie. Trudno w kontekście wniosków, jakie wypływają z analizy tego typu diagnoz, formułować sensowne postulaty pod adresem edukacji i wychowania, gdy kryterium określenia obecności człowieka w świecie stanowi jego egoistyczny sposób przystosowania się do życia, subiektywizm i związana z nim zindywidualizowana konstrukcja rzeczywistości. Nie sposób zatem nie zauważyć, że w tym chaosie – jeśli istotnie tak widzi rzeczywistość osoba niedojrzała intelektualnie i emocjonalnie z racji wieku życia – trudno się odnaleźć. Jeśli młoda osoba nie rozumie świata, w którym żyje, jeśli nic nie może poradzić na zachodzące zmiany, jeśli jest tylko ich biernym uczestnikiem w sensie globalnym, a jedyną receptą jest kształcenie się w *rozsypanych wzorów*, to bunt wymierzony w świat dorosłych jest naturalną konsekwencją takiej percepcji tegoż świata i własnego w nim miejsca.

Negatywny wpływ na osobowość wychowanek wywiera telewizja i Internet, izolując od rzeczywistości i budując w umyśle dziecka właśnie fragmentaryczny obraz rzeczywistości. W jaki bowiem sposób mogą oddziaływać na kształtowanie się holistycznego i zintegrowanego obrazu świata pojawiające się niemalże równolegle (w tym samym czasie) sceny wojen, wypadków, zabójstw, śmierci, okaleczeń, żałoby, kataklizmów i ludzkich tragedii prezentowanych obok konkursów tańca, piękności, reklam, imprez sportowych? Jaki porządek świata pojawia się w umyśle dziecka? Badania naukowe częściowo tylko odpowiadają na tak postawione pytanie, a jest ono zasadnicze dla szukania związku współczesności z kształtującą się osobowością młodej osoby. W znaczeniu negatywnym dezintegracja objawia się w zaburzeniach psychicznych, w kryzysach związanych ze spójnością w systemie wartości, w ucieczce od rzeczywistości przez stosowanie używek, agresję, wybujały hedonizm, w zachowaniach patologicznych. Tak zwane portale *społecznościowe* w Internecie dają ułudę realnych kontaktów<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Socjologowie wskazują na zjawisko atomizacji społecznej, będące konsekwencją wzrostu liczby telefonów komórkowych. Studenci pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w ramach zajęć z przedmiotu *metodyka*

W odniesieniu do osoby słowo integracja jest używane przez psychologów między innymi w toku tych rozważań, które dotyczą *dezintegracji pozytywnej* – terminu będącego podstawową kategorią teorii polskiego psychiatry i psychologa Kazimierza Dąbrowskiego, organizatora ruchu higieny psychicznej. Dezintegracja w tym ujęciu jest procesem wywoływanym przez specjalistę w procesie kontrolowanej przez niego terapii. W sytuacjach rodzinnych, rówieśniczych, koleżeńskich i szkolnych mogą pojawić się czynniki niekorzystnie oddziałujące na osobowość wychowanka, prowadzące w rezultacie do zaburzeń w jego osobowości, szczególnie gdy proces ten przebiega żywiołowo. Pod wpływem czynników fizycznych i chemicznych (zapylenie, oświetlenie, hałas, zagęszczenie klas), biologicznych (niewłaściwa dieta, niedożywienie), społecznych (dysonanse, konflikty, agresja, przemoc), pedagogicznych (niewłaściwy styl pracy wychowawczej, brak autorytetów i wzorców) mogą wystąpić zaburzenia w rozwoju ucznia, może dokonywać się rozpad struktury jego osobowości (Dąbrowski, 1985, s. 54). Dezintegracja osobowości wychowanka może prowadzić do tragicznych niejednokrotnie skutków, czego dramatycznym wyrazem są przypadki samobójcze. Integrowanie osobowości wychowanka, tworzenie ładu w jego wewnętrznym życiu (subiektywnym środowisku), należy do podstawowych zadań edukacji humanistycznej, takich jak dążenie do zachowania *spójności* myśli z działaniem, zachowania *autonomii* (czyli nie ulegania zewnętrznym naciskom), rozwijania *empatii* i postaw *allocentrycznych*, skłonności do *refleksji*, do pracy nad określeniem własnej *tożsamości*. Przeciwdziałanie dezintegracji osobowości wymaga postawy otwartej od rodziców i wychowawców, dialogu, wspierania, a nie karania.

### **Dezintegracja czynności nauczyciela**

Edukacja jest procesem, którego strukturę tworzą świadome czynności nauczyciela. Od jego kompetencji zależy prawidłowy tok lekcji, działania wychowawcze, umiejętność wyłuszczenia ce-

---

*oddziaływań pedagogicznych* wykonali zdjęcia młodych ludzi-par-w różnych sytuacjach. Przykładowa scenka: dwie osoby siedzą na ławce obok siebie, trzymają się nawet za ręce, i rozmawiają-każda osoba-przez inny telefon.

łów, ich objaśniania i wywołania odpowiedniego poziomu motywacji ucznia, dobór treści, metod, środków i form, postępowanie zgodne z zasadami nauczania i wychowania. Jego umiejętności dydaktyczne przyczyniają się do wywołania spójności w wiadomościach ucznia, do osiągnięcia przez niego zdolności do refleksji, do rozbudzenia potrzeb wyższych. Działanie pedagogiczne sprzyja integracji osobowości ucznia – wiedzy, tożsamości, autonomii, empatii i postaw prospołecznych, a przede wszystkim wpływa na samoocenę i poczucie własnej wartości. Niezgodne więc z metodyką i zasadami moralnymi postępowanie nauczyciela może wywołać stan dezorganizacji w osobowości ucznia, zamęt w jego wiedzy i ocenie rzeczywistości. A ponieważ procesy kształcenia i wychowania przebiegają w grupach uczniowskich (klasach, zespołach), stąd skutek niewłaściwego działania nauczyciela ujawni się w rozpadzie uznawanych wartości, więzi społecznej, norm moralnych, w funkcjonowaniu grupy rówieśniczej.

Dezintegracja występować może również na etapie opracowywania programów szkolnych. Wskutek – jak pisze Stanisław Frycie (1993, s. 257) – postępu naukowego wyłaniają się nowe przedmioty nauczania. Wzrastająca liczba specjalności utrudnia budowanie całościowego i spójnego obrazu świata. Korelowanie treści kształcenia w nauczaniu szkolnym, scalanie nadmiernie rozproszonych specjalności akademickich może być działaniem przeciwdziałającym fragmentaryzacji wiedzy. Taką rolę w kształceniu akademickim pełni filozofia.

### **Klasa szkolna a integracja i dezintegracja**

W odniesieniu do integrowania klasy szkolnej istotną rolę spełniają nauczyciele na poziomie edukacji przedszkolnej i klas pierwszych. Włączanie dzieci przekraczających próg szkolny do społeczności uczniowskiej jest niezwykle ważnym zadaniem z punktu widzenia integracji społecznej, bo dzieci pochodzą z różnych środowisk i wnoszą rozmaity kapitał kulturowy (*habitus*), a także osobisty potencjał biopsychiczny i duchowy. Kształtowanie umiejętności nawiązywania poprawnych kontaktów, umiejętności ich podtrzymywania, wpływanie na pozytywne inte-

rakcje, stwarzanie okazji do swobodnego wyrażania własnych emocji – wszystkie tego typu działania pedagogiczne sprzyjają integracji grupowej. Poczucie więzi międzyosobowej, wspólnotowej zapewnia bezpieczeństwo emocjonalne. W tym sensie praca integracyjna pełni funkcję profilaktyczną: zapobiega pojawianiu się takich niekorzystnych następstw dezintegrujących, jak agresja, przemoc, lęki, frustracje, stres, zaniedbania w nauce. Nie bez znaczenia dla integrowania zespołu klasowego są obok umiejętności merytorycznych (np. matematycznych), dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela – jego ogólna erudycja, zainteresowania i ciekawość świata.

### **Dezintegracja środowiska wychowawczego**

Jedną z idei pedagogiki społecznej jest badanie i opisywanie procesów integracji społeczności lokalnych, grup, rodzin. Przyjmuje się tutaj założenie, iż kontrola społeczna, aktywność oddolna i osiąganie wyższych poziomów funkcjonowania zależą od spójności tych lokalnych środowisk. Integrację uzyskuje się w wyniku uzyskania poziomu wzajemnych więzi charakteryzujących wspólnoty (Sroczyński, 2013). Mikołaj Winiarski (2000, s. 214, 215), w odniesieniu do organizacji pozarządowych, przywołuje opinię szwajcarskiego badacza Jean'a M. Kallerhalsa, który uważa, że funkcja integracyjna ujawnia się w następujących układach:

- przestrzennym, gdy ma się na uwadze powoływanie placówek stymulujących aktywność obywateli w środowisku zamieszkania,
- międzyosobowym, gdy chodzi o działania ułatwiające nawiązywanie styczności i podtrzymywanie kontaktów społecznych w środowisku lokalnym,
- kulturalnym, gdyż ten typ aktywności pogłębia więzi między mieszkańcami,
- emocjonalnym, gdyż chodzi o nasycenie kontaktów wzajemnymi pozytywnymi uczuciami.

W środowisku lokalnym (Sroczyński, 2011/2013, s. 175) osiąganie integracji jest też celem i efektem polityki władz samo-

rządowych. Szkoła ma jednak w tym obszarze także duże możliwości. Przy okazji tegoż problemu pojawia się refleksja na temat specjalności pedagogicznej takiej jak *pedagog środowiskowy* (Sroczyński, 2014a).

Tworzenie sprzyjających warunków rozwojowych w środowisku życia będzie obfitowało w przeplatające się wzajemnie procesy integracji i dezintegracji. Piotr Sztompka (1999, s. 43-44) podaje, że zmiany społeczne wywołują dezintegrację w obrębie struktur społecznych, ale też skutkują ich reprodukcją na wyższym poziomie. Pojawiają się „nowe struktury społeczne” w podsystemach: a) struktury organizacyjnej, b) struktury interesów, c) struktury normatywnej, d) struktury idealnej. Dezintegracja może wywoływać dysonanse lub konflikty w środowisku lokalnym (Sroczyński, 2010), stanowi jednak naturalny kontekst edukacji i wychowania.

### **Dezintegracja w obszarze polityki edukacyjnej**

Przejawem dezintegracji w sferze polityki edukacyjnej są kwestie dostępu do różnych szczebli szkolnictwa, przebieg i bariery karier edukacyjnych. Dostosowanie systemu edukacyjnego do potrzeb zmieniającego się rynku pracy, do aspiracji i oczekiwań jednostek jest niezwykle czułym barometrem sprawnej polityki edukacyjnej. *Spółeczeństwo wiedzy* (Toffler, 1996) ma inne potrzeby. Jest nastawione na kreatywność obywateli i porozumiewanie się za pomocą nowoczesnych technologii informatycznych. Niezrozumienie przez obywateli globalnych uwarunkowań *społeczeństwa sieci* wyklucza możliwość korzystania z technologii informatycznej, a skutkiem może być pogłębiający się dysonans między najbogatszymi a biednymi społeczeństwami. Postęp gospodarczy i w obrębie nauki jest przecież uwarunkowany gotowością wszystkich obywateli do nabywania nowych kompetencji, takich jak umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych. W sensie psychologicznym nowe kompetencje to kreatywność, mobilność, autonomia, zdolność podejmowania decyzji, umiejętność pracy w zespole. System edukacji w znacznie większym stopniu musi podjąć obowiązek nauki

języków obcych i przedmiotów ścisłych. Obniżenie progu szkolnego, czyli wcześniej podejmowana edukacja i wydłużenie okresu przechodzenia na emeryturę wydają się być wymogami wynikającymi z globalnych uwarunkowań społecznych. Konflikty, jakie w Polsce pojawiają się w tym kontekście (protesty rodziców w związku z obniżeniem progu szkolnego, kwestia wieku emerytalnego) wynikają z niezrozumienia przez obywateli globalnych mechanizmów rynkowych. Zjawiska tego rodzaju wymagają spójnych działań polityki edukacyjnej, rodziców, pracodawców i związków zawodowych. Szczególnie niezbędna jest edukacja pedagogiczna rodziców.

Twierdzenie, że edukacja jest wartością, opiera się na dwojakiego rodzaju faktach:

1. dla jednostek i społeczeństwa stanowi ona jedno z pożądaných dóbr (szkoła, studia, edukacja ustawiczna). Pojedyncze osoby orientują się na zdobycie wykształcenia umożliwiającego pozyskanie satysfakcjonującej pracy, zapewniającej godne życie i realizację potrzeb wyższych. Zwłaszcza w *społeczeństwie wiedzy*, gdy nie tylko zasoby finansowe właścicieli firm, ale również kapitał intelektualny pracowników decydują o sukcesie gospodarczym, edukacja nabiera szczególnego znaczenia. Odpowiednia polityka państwa ma sprzyjać stwarzaniu warunków do zdobywania kompetencji umożliwiających obywatelom wypełnianie ról społecznych na poziomie oczekiwanym ze standardami społecznymi i zgodnymi z kierunkami rozwoju gospodarczego we współczesnym świecie. Bywa jednak, że aspiracje jednostek, grup społecznych lub społeczności lokalnych (niekiedy etnicznych) nie są zaspokajane. Przekonanie obywateli – rodziców, uczniów, pracodawców, pracowników – o znaczeniu wiedzy wymaga wprowadzenia tego faktu do świadomości obywateli, oddziaływania na aspiracje i potrzeby edukacyjne, również za sprawą edukacji. Jeśli ten fragment oddziaływania na świadomość osób zostanie pominięty, może dojść do sytuacji, w której wartość wykształcenia będzie deprecjonowana, a więc do dezintegracji systemu edukacyjnego. Wykształcenie (szko-

- ła, studia) przestaje być pożądanym dobrem osobistym i społecznym, a staje się antywartością,
2. wówczas dochodzi do dysfunkcjonalności, a więc – w gruncie rzeczy – do dezintegracji systemu oświaty (Illich, 1976). Dla licznych osób edukacja może być wartością wyłącznie autoteliczną. Polityka państwa musi reagować na potrzeby pozyskiwania wiedzy dla samej satysfakcji, a system edukacji formalnej, ustawicznej na potrzeby takie musi odpowiadać. Obecna sytuacja, gdy szkoły – cała szkolna infrastruktura (pomieszczenia klasowe, boiska, sale gimnastyczne, biblioteki) – nie jest udostępniana lokalnym społecznościom wydaje się być anachroniczna. Ta uwaga w sposób szczególny odnosi się do środowisk wiejskich, w których szkoła jest niekiedy jedynym miejscem, służącym mieszkańcom w celach kulturalnych, towarzyskich, sportowych itd. integrując w ten sposób lokalną zbiorowość.

### **Integracja jako zadanie pedagogiczne**

W najpowszechniejszych zasobach leksykalnych znajdują się definicje integracji odnoszące się do gospodarczych, politycznych i międzyosobowych przejawów życia społecznego. Integrację gospodarczą definiuje się jako *powiązania i współzależności między krajami określonego regionu geograficznego, zawierającymi umowy dotyczące swobody przepływu wszystkich rodzajów pracy i kapitału oraz produktów przez istniejące między tymi krajami granice* (Nowy leksykon PWN, 1998, s. 683). O istnieniu integracji społecznej świadczyć może fakt, że zachodzi *zespoleenie i zharmonizowanie elementów zbiorowości społecznej rozumiane jako intensywność i częstotliwość kontaktów międzyludzkich oraz akceptacja wspólnych wartości i norm* (Nowy Leksykon, 1998, s. 683). Wymienić można także integrację normatywną, funkcjonalną i komunikacyjną (Encyklopedia PWN w trzech tomach, 2006, t. 2, s. 78-79). Ta pierwsza forma występuje wówczas, gdy postępowanie ludzi jest zgodne z obowiązującymi normami i wzorcami moralnymi. Zgodność zachowań ludzi z obowiązują-

cymi w społeczeństwie rolami społecznymi wyznacza integrację funkcjonalną, a częste kontakty w związku z wymianą informacji, podtrzymywanie tych kontaktów i budowanie na tym tle więzi społecznej charakteryzuje integrację komunikacyjną. Zerwanie więzi, ustanie kontaktów międzyosobowych i międzyorganizacyjnych jest objawem dezintegracji społecznej. Można też wymienić integralność terytorialną, mając na uwadze przede wszystkim *nienaruszalność całości terytorium państwa, utrzymanie suwerenności terytorialnej w jej dotychczasowych granicach geograficznych* (Nowy leksykon PWN, 1998, s. 683).

Jakie zatem kryteria trzeba brać pod uwagę, aby wskazać na integralność lub integrację? Stan ten i proces określają takie cechy, jak: **spójność, całość, nienaruszalność; powiązanie, współzależność**, ale i **otwarcie się** na współpracę, co przecież jest charakterystyczną cechą układów społecznych. Słownik języka polskiego podaje następujące wyjaśnienie słowa dezintegracja: *1) osłabienie integralności lub rozpad jakiejś struktury; 2) osłabienie lub rozpad wewnętrznej organizacji psychiki; 3) rozpad składu na bloki, płyty lub ziarna pod wpływem zmian temperatury lub rozrastania się korzeni roślin*. Treść tego słowa odnosi się nie tylko do procesów społecznych. Zjawiska przyrody, wszelkie żywiołowe kataklizmy nie są jednak przedmiotem rozważań na gruncie pedagogiki, chociaż ich skutki rzutują bezpośrednio na życie ludzi. Przyjmując tutaj teoretyczne założenie, że integracja lub dezintegracja mają źródła społeczne – w osobowości, działaniach ludzi i procesach społecznych – słowa te oznaczają zarówno stan, jak i proces (zmianę).

Ze względu na wymienione kryteria i z uwagi na spójność i nienaruszalność tradycji, zwyczajów, obyczajów, a także uznawanych wartości można wyodrębnić integrację kulturową. Z kolei integralność polityczna zostanie wyróżniona w kontekście powiązań i współzależności celów, działań rządu, partii politycznych

i potrzeb obywateli. Jeśli jednak takowe powiązania nie zachodzą zaczynają występować kwestie społeczne, definiowane jako niezgodność polityki państwa z oczekiwaniami obywateli. Wówczas wyraźnie jest dostrzegalne, że zachodzą sprzeczności, a w obrębie systemu społecznego dokonuje się dezintegracja.



Jakie elementy wskazują na integrację lub dezintegrację w wychowaniu i edukacji? W zasobach leksykalnych oraz słownikach pedagogicznych, a nawet w podręcznikach akademickich, nie znajdzie się wyczerpującego wyjaśnienia tych terminów. Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 479) integrację definiuje jako *przeciwieństwo dezintegracji, będącej procesem żywiołowym. Może to oznaczać w odniesieniu do osobowości człowieka: 1) włączenie nowych elementów we wcześniej zbudowaną strukturę, lub 2) zbudowanie nowej struktury osobowościowej, na wyższym niż dotąd poziomie funkcjonowania. Także integrację wiedzy, integrację dydaktyczną, zintegrowane kształcenie (nauczaniu i uczeniu się)*. Definicja nie wyjaśnia do końca czym jest dezintegracja w edukacji i wychowaniu, ale może ona być punktem wyjścia do dalszej analizy. Wynika z niej jednakże wniosek, że wprowadzanie ładu w osobowości wychowanka staje się ważnym zadaniem pedagogicznym. Mając na uwadze definicje encyklopedyczne, integracja w obszarze edukacji dotyczy zgodności postępowania nauczyciela z zasadami pedagogicznymi i normami moralnymi. Postępowanie według wzorca *pedagoga*, który w klasycznej literaturze naukowej ma tak liczne rozwinięcia (W. Okoń, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, K. Sosnicki) znajduje tutaj w szczególności swoje uzasadnienie. *Pedagog* – czyli nauczyciel i wychowawca. Ta specyfikacja zostaje dookreślona rolą zawodową, odmiennymi obowiązkami i zadaniami nauczyciela (osoby przekazującej informacje, nauczającej) zgodnie z wymogami metodyki nauczania. Inne są szczegółowe zadania pedagoga-wychowawcy, gdy w większym stopniu liczą się walory osobowe, osobista kultura, rzeczywisty autorytet, nastawienie na osobę ucznia, poznanie i zrozumienie jego sytuacji osobistej, gotowość do wspierania. Wychowawca, to nauczyciel wykraczający poza dydaktyczne i merytoryczne kompetencje, raczej oddziałujący całym sobą w specyficznej sytuacji egzystencjalno-personalistycznej. Wreszcie są potrzebne umiejętności tworzenia właściwej relacji w procesie komunikowania się, w tworzeniu płaszczyzny interakcji. Są to kompetencje skutecznego komunikowania (przekazu) zgodnie z regułami teorii komunikacji społecznej, także kompetencje właściwego wsłuchiwanie się w zda-

nie odbiorcy, tworzenia partnerskiej relacji, w której istotnym komponentem staje się dialog.

Jaką zatem rolę może spełnić pedagogika i pedagogia (nauczyciele, wychowawcy, edukatorzy)?

- Pedagogika może opracować program edukacji nauczycieli w zakresie problematyki integracji normatywnej, funkcjonalnej i komunikacyjnej; integracji środowiskowej.
- Pedagogika może stać się teorią programu zintegrowanej (nie przedmiotowej) edukacji w placówkach szkolnych i w środowisku pozaszkolnym, teorią funkcjonowania klas i szkół integracyjnych, teorią ról nauczycieli w integracyjnej edukacji (pedagogice integracyjnej).
- Pedagogika akademicka może tworzyć teorię edukacji przyszłych nauczycieli i wychowawców (na poziomie akademickim) w większym stopniu opartą na więzi z życiem, ze szkołami, placówkami edukacyjno-wychowawczymi (model kształcenia lekarzy wydaje się być tutaj wzorcem). Wymaga to pogłębionej współpracy uczelni wyższych i nauk pedagogicznych z placówkami edukacji i wychowania, rodzinami, Kościołem i lokalnymi władzami samorządowymi; instytucjami bezpieczeństwa publicznego (policja, straż miejska, pożarna, leśna itp.). Pedagogika musi się stać *praktyczną* w ścisłym tego słowa znaczeniu.
- Pedagogika naukowa może się zająć badaniem praktyki edukacji integracyjnej.

Należy się też zastanowić, czy zamiast edukacji rozparcelowanej w ramach rozmaitych przedmiotów szkolnych nie jest zasadne tworzenie bloków (modułów), programów kształcenia zintegrowanego. Edukacja szkolna przybierze wówczas następujący – przykładowy – układ:

- edukacja aksjologiczna,
- edukacja o społeczeństwie,
- edukacja międzykulturowa w wielokulturowości,
- edukacja ekologiczna i tworzenie przyjaznego środowiska,
- edukacja obywatelska,
- edukacja prorodzinna,
- edukacja o interakcjach i relacjach międzyosobowych,
- edukacja o bezpieczeństwie i przemocy w szkole;

- edukacja o osobie samym: jak nie ulec zagrożeniu w niebezpiecznym świecie, jak zachować zdrowie psychiczne i być szczęśliwym,
- edukacja o integracji w skali placówki edukacyjnej, społeczności lokalnej, globalnej i globalnej.

## Bibliografia

1. Attali J. (2008), *Krótką historia przyszłości*, Warszawa.
2. Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa.
3. Bauman Z., (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
4. Bauman Z., (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
5. Beck U. (1982), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt, wyd. polskie (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.
6. Bezwińska-Hejnicka T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa.
7. Dąbrowski K. (1975), *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa.
8. Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa.
9. Dąbrowski K. (1985), *Fazy i poziomy rozwoju psychicznego i trzy kształtujące go czynniki*, [w:] Tenże (red.), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa.
10. Frieske K. W. (2003), *Marginalność społeczna – normalność i patologia*, [w:] *Polityka społeczna. Teksty źródłowe*, wybór i oprac. L. Dziewięcka-Bokun i K. Zamorska, Wrocław.
11. Frycie S. (1993), *Integracja w nauczaniu*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
12. Illich I. (1976), *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa.
13. Kawula S. (2012), *Pedagogika społeczna dziś i jutro*, Toruń.
14. Kwieciński Z. (1996), *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921 – 1996*, Kraków.
15. Nowy Leksykon PWN (1998), Warszawa.
16. Smart B. (1998), *Postmodernizm*, Poznań.
17. Sroczyński W. (2006), *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa.
18. Sroczyński W. (2010), *Konflikt czy dysonans w kontekście integracji środowiska wychowawczego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
19. Sroczyński W. (2011/2013), *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej*, Siedlce.

20. Sroczyński W. (2013), „Wspólnota” jako podstawowa kategoria poznawcza pedagogiki społecznej, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości. Możliwości i ograniczenia*, t. II, Siedlce.
21. Sroczyński W. (2013), *Drogi rozwoju pedagogiki a edukacja*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości. Możliwości i ograniczenia*, t. II, Siedlce.
22. Sroczyński W. (2013), *Zmiana społeczna a edukacja: w jakim okresie zmiany jesteśmy i jakie wynikają stąd konsekwencje dla edukacji w Polsce*, [w:] J. Piekarski i in. (red.), *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*, Płock 2014.
23. Sroczyński W. (2014a), *Pedagog środowiskowy – czy możliwa profesja?* [w:] L. Pytka, T. Zacharuk, E. Jówko (red.), *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, Siedlce, Monografie nr 148.
24. Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
25. Sztompka P. (1999), *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, [w:] Kurczewska J. (red.), *Zmiana społeczna. Teoria i doświadczenia polskie*, Warszawa.
26. Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Kraków.
27. Toffler A. (1996), *Budowa nowej cywilizacji*, Warszawa.

**Mgr. Ružena Tomkulia ková, PhD.**

*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika*

## **UČITEĽOVA INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY A JEJ VPLYV NA VZDELÁVACÍ PROCES NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY**

### **Zhrnutie**

V príspevku bližšie charakterizujeme učiteľovu individuálnu koncepciu výučby a sledujeme zmeny paradigmat jeho nazerania na proces výučby v závislosti od koncepcií vzdelávania.

**Kľúčové slová:** primárne vzdelávanie, učiteľova individuálna koncepcia výučby, humanisticky orientovaná koncepcia výučby, behaviorálne orientovaná výučba, socio-kognitívne a kognitívne orientovaná koncepcia výučby.

### **THE TEACHER'S INDIVIDUAL CONCEPTION OF TEACHING AND ITS EFFECT ON THE PROCESS OF PRIMARY EDUCATION**

### **Abstract**

The article deals with teacher's individual conception of education and its effect and changes in the process of primary education.

**Keywords:** primary education, teacher's individual conception of teaching, humanistic-oriented education, behavioral oriented education, socio-cognitive and cognitive-oriented education.

## INDYWIDUALNE KONCEPCJE NAUCZANIA I ICH WPLYW NA EFEKTY EDUKACJI PODSTAWOWEJ

### Streszczenie

W artykule scharakteryzowano indywidualne pedagogiczne koncepcje nauczania oraz ich wpływ na jakość procesu nauczania w szkole podstawowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja podstawowa, indywidualne koncepcje nauczania, humanistyczna koncepcja nauczania, behawiorystyczna koncepcja nauczania, socjokognitywna i kognitywna koncepcja w edukacji.

### Úvod

Formálne vzdelávanie zamerané na získavanie a rozširovanie kompetencií sa v súčasnosti realizuje rôznymi spôsobmi. V súčasnej škole badať súperenie medzi štyrmi tradičnými „veľmocami“ vedeckých škôl behaviorizmu, sociokognitivizmu (socio-konstruktivizmu), kognitivizmu (konštruktivizmu) a humanizmu, a tiež trend čoraz väčšieho štiepenia a spájania sekularizovaných, filozofických, vedeckých i predvedeckých koncepcií vzdelávania. Koncepcie vzdelávania a tiež vnútorné osobnostné vlastnosti subjektov výučby ovplyvňujú proces výučby. V príspevku bližšie charakterizujeme učiteľovu individuálnu koncepciu výučby a budeme sledovať zmenu paradigmat na jeho nazeranie v závislosti od koncepcií vzdelávania.

Základné kurikulum (*angl. core kurikulum*) vyučovacích predmetov vymedzené v základných kurikulumných dokumentoch pre vzdelávací stupeň ISCED 1 predurčuje celkový charakter výučby. Tzv. *Štátom presadzovaná vzdelávacia koncepcia* sa prejavuje v podobe objektívne daných noriem. Môžu byť vymedzené explicitne legislatívnou cestou, v kurikulumných dokumentoch vzdelávacích stupňov, prípadne implicitne úlohami a výsledkami v medzinárodných testovaniach, a podobne. Tieto teórie v značnej miere vplývajú na učiteľovu individuálnu koncepciu výučby jednotlivých učebných predmetov a v značnej miere ovplyvňujú charakter výučby. Príkladom sú súčasné koncepcie prírodovedného vzdelávania vo viacerých krajinách,

ktoré sú postavené na sociokognitívnych teóriách učenia a konštruktivistických teóriách poznávania oproti prekonanému behaviorálnemu modelu a behaviorálnym teóriám. Učiteľ pri projektovaní, realizovaní a hodnotení výučby v prvom rade rešpektuje podstatu vzdelávania na danom vzdelávacom stupni, s tým súvisicu cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku, všeobecné a špecifické ciele a obsah vzdelávania. Je profesionálom v oblasti vzdelávania. Na druhej strane je učiteľ nie len profesionál, ale tiež individuálna bytosť, s vlastným prežívaním, skúsenosťami, špecifickými vlastnosťami, ktoré taktiež ovplyvňujú jeho rolu profesionála vo vzdelávaní - jeho postoj k výučbe, k žiakom, k samému sebe.

*Učiteľova individuálna koncepcia výučby* je výsledkom evolučného rozvoja utvárania poňatia výučby učiteľom. Učiteľovo poňatie výučby je súbor učiteľových osobných názorov, presvedčení a postojov, argumentov, ktorými ju učiteľ zdôvodňuje. Je implicitné, subjektívne, relatívne stereotypné, stabilné. Utváranie poňatia výučby prebieha v troch evolučných etapách<sup>1</sup>:

- *prekonceptia poňatia výučby* – konštruovaná na základe intuitívnych názorov, postojov utváraných prostredníctvom vlastného prežívania detstva a subjektívnych skúseností v role žiaka,
- *ranné individuálne poňatie výučby* – intuitívne, relatívne nevedomené poňatie výučby, ktoré má podobu *akčnej praktickej teórie* (oslabovanie prekonceptie na základe výučby na pedagogickej fakulte a činností na pedagogickej praxi, v kontakte so školskou realitou a prvými skúsenosťami v postavení učiteľa – riadi činnosť študenta, ťažko ju slovne vyjadruje. Môže ju ovplyvňovať – *kritická analýza, uvedomovanie, racionalizácia a verbalizácia* tých, v minulosti vzniknutých názorov, prístupov a vlastných teórií. V kontakte s reálnou praxou študent spája svet teórie a svet praxe cvičného učiteľa a reflektuje ich – teóriou a svoje nové skúsenosti,

---

<sup>1</sup> V. Spilková, *Učiteľská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, „Pedagogika“ 2007, roč. 7, č. 4, s. 54.

- *formovanie racionálnej (teoreticky reflektovanej) koncepcie poňatia výučby* – utvára sa prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktickej skúsenosti, dochádza k uvedomovaniu si, vyjasňovaniu, lepšiemu porozumeniu a chápaniu širšieho kontextu pedagogického diania. Učiteľ je schopný spätne sa zamýšľať nad vlastnou činnosťou, kriticky ju skúmať, uvedomovať si predpoklady svojho konania, rozhodovacích procesov. Vie projektovať činnosť, reflektovať, korigovať projekt a realizovať ho.

Individuálna koncepcia výučby sa uplatňuje pri plánovaní, realizácii a evalvovaní výučby. Spomínané fázy sa stretávajú v jednom bode, a tým je učiteľov subjektívny postoj k vyučovaciemu predmetu, ale tiež subjektívny postoj učiteľa k podstate, východiskám daného predmetu. Zoberme si za príklad učiteľa prírodovedy.

V prírodovedných disciplínach je dôležitý subjektívny postoj učiteľa k danej disciplíne, ale tiež k vede ako takej. Učiteľ sa zamýšľa nad výučbou prírodovedy ako účinným prostriedkom rozvíjania vedeckého myslenia žiaka, ale i vlastného vedeckého myslenia. Toto uvažovanie je implicitné, relatívne neuvedomované, učiteľ v mysli reflektuje a odpovedá na otázky:

- Vnímam prírodovedu, jej ciele, obsahy ako jeden zo základných predmetov v rozvoji dieťaťa mladšieho školského veku?
- Považujem prírodovedu za jednoduchý alebo zložitý vyučovací predmet?
- Považujem ju za nudný alebo naopak za zábavný predmet?
- Je prírodoveda skôr teoretický alebo praktický predmet?
- Jej základom je problém alebo výsledok?

Zamýšľanie sa nad uvedenými a podobnými otázkami má význam pre formovanie učiteľovho *individuálneho poňatia výučby* a s tým spojené poňatie cieľov, učiva, organizácie učiva, podmienok, metód, prostriedkov, stratégie výučby, poňatie žiaka ako jednotlivca, jeho učenia a rozvoja, poňatie skupiny žiakov a školskej triedy, poňatie učiteľskej role a seba samého ako učiteľa, poňatie role iných účastníkov procesu výučby. Učiteľ si na základe tohto chápania podvedome vytvára určité vyučovacie



štruktúry, ktoré vyplývajú z postojov, nie sú navonok viditeľné, ale spolu s vedomosťami a schopnosťami utvárajú učiteľovu individuálnu koncepciu výučby vyučovacieho predmetu, založenú na podstate jeho subjektívneho vnímania, presvedčenia a rozhodovania.

Vychádzajúc z najčastejšie uplatňovaných teórií učenia v procese výučby, učiteľova individuálna koncepcia výučby, a s ňou poňatie cieľov, učiva, stratégií, metód, ktoré v danom predmete uplatňuje, môže byť orientovaná behaviorálne, humanisticky alebo socio-kognitívne, kognitívne.

### **Behaviorálne orientovaná individuálna koncepcia výučby**

Predstavitelia behaviorizmu zastávajú názor, že reálnym svetom je svet fyzický a predmetom štúdia ľudského správania je to, čo je vedecky overiteľné. Študovať potom nie je možné to, čo sa deje vo vnútri človeka, ale len stimuly a reakcie. Preto sa behavioristické teórie nazývajú aj *S-R teórie*, kde základným mechanizmom je vzťah medzi „S” ako stimulom, podnetom a „R” ako reakciou, odozvou, odpoveďou na príslušný vonkajší podnet. O tom, aké prejavy správania budú u človeka utvárané, rozhoduje vonkajšie prostredie, ktoré potvrdí alebo zamietne konkrétny prejav. Pojmami zdôrazňujúcimi behaviorálne mechanizmy učenia sa sú klasické a operačné podmieňovanie. Pri obidvoch mechanizmoch platí princíp, že organizmus má tendenciu opakovať správanie, po ktorom nasledoval príjemný zážitok a neopakovať správanie, po ktorom nasledovala nepríjemná skúsenosť – teda tendenciu vyhľadávať odmenu a vyhýbať sa trestu.

Pedagogickou verziou behavioristickej S-R schémy je „*formulovanie vstupov a výstupov pedagogického aktu*”<sup>2</sup>. Vstupom je podnet – dávka učiva a výstup je vymedzený v podobe pedagogického cieľa, v očakávanej pozorovateľnej zmene v správaní, činnostiach, postojoch, hodnotách, schopnostiach,

<sup>2</sup> Z. Kolláriková, B. Pupala, *Predškolská a elementárna prírodoveda*, Praha 2001, s. 183.

vedomostiach žiaka (napr. reprodukcia alebo demonštrácia získanej vedomosti), ktorý by sa mal prostredníctvom príslušného vstupu dosiahnuť. Cestu medzi vstupom a výstupom napĺňa spevňovanie napríklad v podobe precvičovania učiva. Žiak je riadený vonkajšími podnetmi v podobe odmien a trestov od učiteľa, pričom sú vopred stanovené a presne definované produkty, efekty, výsledky takéhoto vzdelávacieho pôsobenia. Rizikom tohto pedagogického prístupu je obmedzovanie tvorivej aktivity žiaka.

V takto poňatom procese výučby učiteľ v školskej praxi volí učivo podľa lineárnej postupnosti. Výučba zodpovedá učebno – predmetovému usporiadaniu obsahu učiva a triedno-hodinovému charakteru výučby. Je logocentricky orientovaná, čo sa prejavuje najmä v jednosmernej komunikácii učiteľa smerom k žiakom.

Behavioristický prístup vo výučbe ďalej preferuje riadené zásahy a pokyny učiteľa smerom k žiakom. Učiteľ formuluje svoje požiadavky, dáva inštrukcie, usmerňuje, nariaďuje príkazy súvisiace s charakterom učiva prostredníctvom učebných úloh, ktoré majú žiaci plniť. Všetky zhodnotí sám a dáva ďalšie inštrukcie, nariadenia, úlohy. Často zasahuje do samostatného konania žiaka, odmieta originalitu a nahrádza ju direktívnym vnucovaním vlastného, či od iného subjektu prevzatého modelu, ktorý majú žiaci pri plnení úlohy uplatniť. Limituje čas, priestor, obsah samotného učiva, rozhoduje o vedomostiach, ktoré sa žiaci naučia. Sprostredkováva žiakom upravené alebo prevzaté, resp. vlastné informácie, koncepty, modely, príklady a pod., ktoré zvolenou naratívno–mechanicko–pamäťovo–reproduktívnou metodikou výučby sprostredkováva žiakom v uzavretej, konečnej podobe, ktorú si majú osvojiť. Nepocituje potrebu učivo prispôbovať žiakom, nezisťuje úroveň žiakových skúseností. Pýta sa žiakov uzavreté a jednoznačné otázky, vyžaduje mechanickú reprodukciu učiva. Najdôležitejšou požiadavkou na žiaka je dobrá pamäť. Ak je žiak pokojný, pozorný, nevrtil sa, snaží sa chápať a vie, potom je zväčša i úspešný. Výkon žiaka hodnotí učiteľ najčastejšie vo forme nezvratného súdu.

V behaviorálnej koncepcii výučby teda prevažuje transmisívny prenos hotových poznatkov a informácií. Žiaci

v takomto limitovanom učebnom prostredí a limitovanom spôsobe osvojovania si učiva nachádzajú minimálne miesto na to, aby mohli využívať a uplatňovať aj vyššie kognitívne procesy a náročnejšie mentálne operácie. Preto zväčša zotrávajú na úrovni uplatňovania reprodukovateľného poznania a z pomedzi psychických procesov uplatňujú najmä pozornosť a pamäť. Primárnou operáciou je vybavenie si osvojeného učiva a jeho následná reprodukcia v požadovanej podobe.

Behavioristický pohľad na existenciu človeka i behavioristický model cieľov a úloh vzdelávania boli už niekoľkokrát preskúmané a zamietnuté. Takýto pohľad je *„filozoficky a psychologicky chybný a anti-humanistický. Behavioristický prístup k cieľom sa môže aplikovať k dosiahnutiu len niektorých druhov zručností, nie celým kurikulumom“*<sup>3</sup>.

### **Humanisticky orientovaná individuálna koncepcia výučby**

Humanizujúca škola vychádza predovšetkým z humanistickej psychológie, emancipačnej pedagogiky a antropologicky orientovanej výchovy. Je školou aktívnou a otvorenou, prostredníctvom aktivizujúcich a inovatívnych metód a foriem, rozvíja vlastnú aktivitu a následnú zodpovednosť každého žiaka. Odmieta regresívny charakter výučby, zameraný výrazne na výkon, kritizuje jednostranné pôsobenie vyučovania učiteľom, potláčanie osobnosti žiaka a konformizmus. Individuálna koncepcia výučby uplatňujúca princípy humanizmu, je založená na skutočnom individuálnom rozvoji žiaka podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý zostal individualitou, sám sebou (Kosová, 1995). *„Jej hlavným cieľom je komplexný a maximálny rozvoj celistvej osobnosti dieťaťa ako slobodnej bytosti so zameraním na rozvoj identity, autonómie, osobných kompetencií a zodpovednosti tak, aby jedinec prostredníctvom vlastného seba uplatnenia aktívne participoval na rozvoji lokálnej, národnej a nadnárodnej komunity. Z dieťaťa sa má stať flexibilná, mysliaca bytosť so schopnosťou*

<sup>3</sup> D. Lawton, *Education*, Hodder and Stoughton, London 1989, s. 15.

*rozhodovať sa, riešiť problémy v súlade s kultúrnymi hodnotami spoločnosti a s vysokou úrovňou rozvoja psychických procesov*<sup>4</sup>. Individuálny prístup učiteľa vo vzťahu a v práci s deťmi, znamená dať žiakovi čo najväčší priestor angažovať sa a riadiť proces vlastného učenia sa na základe prežívania skúsenosti.

Pedagogické uvažovanie v kontexte humanistických teórií a koncepcií je nasmerované skôr na vytváranie podmienok výučby ako na proces osvojenia si jej podstaty. Súhlasíme s názorom Pupalu<sup>5</sup>, že kognitívny aspekt výučby je potláčaný do úzadia, čo znamená, že v humanistických teóriách absentuje presah tejto koncepcie do obsahov ľudského poznávania a jeho elaborácie v podmienkach výučby.

Škola v humanistickom ponímaní sa chápe ako „živé spoločenstvo“, formy a postupy vzdelávania sú vyberané v diskurze medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi. Rozširuje edukačné prostredie nad rámec triedy a školy, vychádza z princípu, že učenie vychádza „zo života a učí sa pre život“. Mimoriadny dôraz kladie na empatiu a komunikáciu. Osobnosť žiaka je centrom výučby a výchovné činnosti sú realizované v súlade s jeho individualitou.

### **Socio-kognitívne, kognitívne orientovaná individuálna koncepcia výučby**

Ako už vyššie uvádzam, učiteľovo individuálne poňatie výučby je do značnej miery ovplyvňované a utvárané *štátom presadzovanou edukačnou koncepciou* v podobe objektívne daných noriem (Štátny vzdelávací program ISCED 1 primárne vzdelávanie, legislatívne normy edukácie žiakov na základnej škole, školský edukačný program, a pod.). Súčasná školská politika preferuje na primárnom stupni cestu socio-konštruktivismu, teda socio-kognitívnu teóriu vzdelávania, ktorá zdôrazňuje rozvoj kognitívnych schopností voľne aplikovateľných na široký rozsah intelektuálnych problémov a úloh. Základy kognitívnych vzdelávacích teórií je možné nájsť vo výskumoch

<sup>4</sup> Z. Kolláriková, B. Pupala, *Predškolská a elementárna prírodoveda...*, op. cit., s. 106.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 187.

kognitívnej psychológie, ktoré sa týkali rôznych aspektov učenia (D. P. Ausubel, J. Piaget, L. S. Vygotský, a pod.). Táto verzia kognitívnej psychológie sa na človeka nepozera ako na sprostredkovateľa informácií, ale všíma si ho prostredníctvom jeho aktívnej tvorivej činnosti najmä v rovine sociálnych interakcií a diskurzu, ktorým sa interakcie realizujú. Učenie z pohľadu kognitivistického prístupu Kolláriková, Pupala definujú ako „*proces verejného (diskurzívneho) vyjednávania významov kultúrnych nástrojov na základe doteraz existujúcej skúsenosti subjektu*”<sup>6</sup>. Žiak sa učí tým, že si osvojuje diskurzívne praktiky spoločenstva a na základe nich poznáva význam používania kognitívnych nástrojov a tie sa stávajú jeho individuálnym „kognitívnym majetkom”, na základe ktorého myslí. Kognitivistické koncepcie v školskej praxi vystupujú v podobe personálneho a sociálneho konštruktivismu.

V *konštruktivisticky poňatej výučbe* žiak vystupuje ako objaviteľ sveta a v jeho mysli sa tvorí predstava reality. Základom učenia sa v konštruktivistickom chápaní je riešenie kognitívneho konfliktu, prechod od predstáv, pamäťových izolovaných faktov, ku konštruovaniu poznatkov. Poznatky sa teda konštruujú individuálnym spôsobom v mysli žiakov. Nové informácie sú spracované v závislosti od poznatkov, ktoré žiak má. Nové informácie menia schémy myslenia, rekonštruujú už skoršie kognitívne štruktúry a vytvárajú nové. Týmto nastáva neustály „kolotoč” zmien, kedy jedinec získava určitý poznatok – „niečo” súvisiace s konkrétnou spôsobilosťou, poznáva a následne svoje poznanie overuje (skúša, čo dokáže) v konkrétnej situácii a to sebe typickým, interindividuálnym spôsobom, pričom jedinec sleduje a permanentne vyhodnocuje, čo skutočne v konkrétnej „akcii” dokáže a aké sú dôsledky toho, čo robí. Ak učenie sa prebieha týmto spôsobom, potom žiak získava a rozvíja kompetenciu vzostupne špirálovitým spôsobom.

Získavanie kompetencií spôsobom, kedy si žiaci prostredníctvom vlastnej činnosti, vlastnej aktivity vytvárajú svoje významy slov, pojmov nazývame *personálny konštruktivismus*. Predstaviteľ J. Piaget sústredil pozornosť na

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 188.

odvodenie poznania z priameho narábania človeka s fyzickou realitou, pričom akceptuje jeho kognitívnu úroveň v jednotlivých vývinových štádiách. Zdôrazňuje teda individuálnosť poznávacej cesty prostredníctvom kategórie personálneho konštruktú.

Cieľom takejto výučby je umožniť žiakovi prezentovať už nadobudnuté skúsenosti. Učiteľ zastáva rolu facilitátora, uľahčovateľa, vyvoláva u žiaka kognitívny konflikt medzi prekonceptom žiaka a novou skúsenosťou, ktorú v procese výučby získava. Riešenie kongnitívneho konfliktu vyžaduje aktívneho, činného, učiaceho sa žiaka, ktorý navrhuje nápady, rieši problémy, pýta sa otázky, hľadá odpovede, rozdiely, podobnosti.

Učiaci sa žiak v poňatí konštruktivismu poznatky získava na základe vlastnej aktivity – je aktívnym subjektom výučby, neprijíma hotové poznatky, ale na základe tých, ktoré už predtým získal, tvorí, konštruuje nové, rozvíja spôsobilosti, kompetencie, zvnútorňuje hodnoty. Uplatňovaním spôsobilostí, hodnôt a postojov individuálne utvára svojbytné poznanie na základe interakcie s prostredím a v prostredí.

Podľa Kostruba<sup>7</sup> učiteľ v poňatí konštruktivismu „*vytvára zodpovedajúce podmienky pre učenie sa, tieto naplňa výučbovými aktivitami, koncipuje celkový dizajn výučby tak, aby bola aktivnosť učiaceho sa subjektu zaručená a vylúčilo sa jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa predkladaním hotového verbalizovaného poznania (učiva). Do procesu učenia sa vo výučbe sú včleňované učebné problémy, pri ktorých riešení sa aktivizuje doterajší potenciál učiaceho sa a tento prechádza kvalitatívnymi zmenami. Učiteľovo vyučovanie sa vo svetle konštruktivistických teórií chápe ako metodická (ná)pomoc, ako uľahčovanie učenia sa (učiteľ ako facilitátor) subjektu, zdôrazňujúce individualizované a diferencované formy učenia sa a učenia. Učiteľ si nielen uvedomuje, ale v procese výučby výrazne zabezpečuje podmienky iniciácie a produkcie obsahov učiva pochádzajúc z interakcie učiaceho sa subjektu v prostredí a s prostredím*”.

---

<sup>7</sup> D. Kostrub, *Dizajn procesu výučby v MŠ*, Rokus, Prešov 2007, s. 49.

Socio-kognitívne teórie sú aplikované v didaktickej koncepcii s názvom *sociálny konštruktivizmus, socio-konštruktivizmus*. Získavanie kognitívnych štruktúr a rozvíjanie kompetencií zabezpečuje jazyk a diskurz s ostatnými členmi spoločenstva. Predstaviteľ koncepcie L. S. Vygotský zdôrazňuje formovanie individuálneho vedomia človeka na základe priameho kontaktu, sociálnej interakcie subjektu s fyzickou realitou, rozšíreného o priamy kontakt s kultúrными nástrojmi, ktoré už prvotný fyzický kontakt zastupujú a reprezentujú. Prináša ideu, že poznávanie a poznanie sú ovplyvnené kontextom, v ktorom prebiehajú. Keďže žijeme v sociálnom svete, v ktorom sme odkázaní na druhých, zdrojom epistemickej autority, čiže aj pravdivosti nášho poznania, je ľudské spoločenstvo a sociálne interakcie. Socio-konštruktivizmus akcentuje sociálne a kultúrne interakcie a transakcie, ktoré sú prvoradé pri utváraní poznania. Zdrojom učenia sa žiaka v procese výučby je socio-kognitívny konflikt, tzn. „konflikt medzi myslením jedinca a myslením ostatných s dôsledkom zmeny v myslení a konaní zúčastnených“<sup>8</sup>. Osobitný význam tu zohrávajú sociolingvistické javy. „Jazyk, ako kultúrny nástroj, fixuje skúsenosti dieťaťa v symbolických podobách. Dieťa uchopuje svet v hotových kognitívnych kategóriách, ktoré mu poskytuje jeho prostredie, jeho kultúra a je prezentovaný jazykom s nepresnými a mnohoznačnými „pojмами“<sup>9</sup>.

Individuálna koncepcia výučby, v ktorej sa uplatňujú princípy socio-kognitívnej teórie učenia, charakterizuje dva procesy: kooperácia ako organizovaná spoluúčasť a kolaborácia ako spolupráca pri riešení učebných úloh. Žiaci si teda poznanie konštruujú vzájomným komunikovaním, dialógom medzi sebou, kooperáciou a kolaboráciou. Žiaci spoločne s učiteľom volia úlohy, formulujú čiastkové úlohy a postupy práce, riešia tieto úlohy spoločne v skupinách a diskutujú. Reflektujú svoju vlastnú prácu i prácu celej skupiny, produkt práce, zistenia z riešenia úlohy.

---

<sup>8</sup> D. Kostrub, *Dieťa/žiak/študent-učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*, Rokus, Prešov 2008, s. 69.

<sup>9</sup> Z. Huľová, *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, OZ Pedagóg, Banská Bystrica 2007, s. 16.

Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby žiaci mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými, s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie. Vytvára priestor, v ktorom sa žiaci aktívne vyjadrujú, diskutujú, reflektujú svoje zistenia a zdôvodňujú svoje názory, postoje, poznatky. Premyslene tak predkladá žiakom možnosti konfrontovať predchádzajúce skúsenosti s novým socio-kultúrnym kontextom. Žiak sa stáva aktívnym členom učiacej sa skupiny.

### Záver

Z charakteristiky najčastejšie sa vyskytujúcich orientácií súčasnej výučby vyplýva, že ak chce učiteľ zámerne rozvíjať kompetencie žiaka potrebné pre život, musí vytvárať podmienky pre takéto činnosti. Je potrebné zmeniť vlastný prístup k vzdelávaniu, akcentovať zmenu tradičného vzdelávania založeného na „behaviorizme“, na pasívnom prijímaní poznatkov od učiteľa a posilniť rolu žiaka ako aktívneho partnera výučby. Odpútať sa od prevahy monologických slovných metód, frontálne zaraďovaných demonštrácií a pokusov pasívne sledovaných žiakmi a orientovať sa na uplatňovanie aktivizujúcich a interaktívnych metód ako skúmanie, bádanie, experimentovanie, praktické činnosti. Prevládať má aktívne prijímanie poznatkov s akcentovaním osobnej skúsenosti a zážitku žiaka, ktoré stimulujú prirodzenú detskú zvedavosť a radosť z objavovania, nachádzania, poznania fungovania sveta, vedú žiakov k aktívnemu získaniu a uplatneniu kompetencií v činnostiach rôzneho charakteru. *„Zmenám sú najprístupnejší budúci učitelia, ktorí sú síce ovplyvňovaní vlastnými skúsenosťami z postavenia v úlohe študenta, žiaka v procese svojho vzdelávania, nie sú však zaťažení rutinou a stereotypom, ktorý mnohokrát bráni skúsiť niečo nové a progresívne.“*<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> M. Gašparová, *Príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ na vyučovanie vlastivedy*, [w:] *Príprava učiteľov pre 21. storočie*, UMB, Banská Bystrica 1999, s. 217.



**Literatúra**

1. Gašparová M., *Príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ na vyučovanie vlastivedy*, [w:] *Príprava učiteľov pre 21. storočie*, UMB, Banská Bystrica 1999.
2. Huľová Z., *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, OZ Pedagóg, Banská Bystrica 2007.
3. Kolláriková Z., Pupala B., *Predškolská a elementárna prírodoveda*, Portál, Praha 2001.
4. Kosová B., *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni ZŠ*, UMB, Banská Bystrica 1995.
5. Kostrub D., *Dizajn procesu výučby v MŠ*, Rokus, Prešov 2007.
6. Kostrub D., *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*, Rokus, Prešov 2008.
7. Lawton D., *Education*, Hodder and Stoughton, London 1989.
8. Spilková V., *Učiteľská profesie v měnících se požadavcích na vzdělávání*, „Pedagogika” 2007, roč. 7, č. 4.

**PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.**

*Matej Bel University in Banská Bystrica, The Slovak Republic*

**PaedDr. Marta Vránová, PhD.**

*Matej Bel University in Banská Bystrica, The Slovak Republic*

## **ENVIRONMENTAL TOPICS IN TECHNICAL EDUCATION**

### **Abstract**

The phenomena of globalization and of the global education associated appeared in the 19th and the 20th century also in pedagogical theory. This emerging approach reveals the interconnections between men and the environment and environmental protection. It stresses the risk of an environmental crisis, and of our responsibility for future life on the planet Earth. For that reason, the ecology and environmental education with its focus on the global responsibility and sustainability of life on the planet Earth, is the main part of the global education. It is highly important to raise awareness of these problems among children from their very early age. Parents, schools and teachers play a key role in the education on environmental protection. It is crucial for children in preschool and primary education to understand and recognize which negative impacts and positive impacts the technology have on the environment.

**Keywords:** ecology, global education, environmental education, security and protection, environment, technical education, preschool and primary education.

### **TEMATYKA EKOLOGICZNA W PRAKTYCE NAUCZANIA**

#### **Streszczenie**

Zjawisko globalizacji oraz powiązane z nim zagadnienie edukacji globalnej wkroczyły również do teorii pedagogiki w XIX i XX wieku. To nowotworzące się podejście pokazuje wzajemne powiązania między

człowiekiem a jego środowiskiem naturalnym oraz ochroną tego środowiska. Podkreśla ono ryzyko kryzysów w zakresie środowiska naturalnego oraz odpowiedzialność człowieka za przyszłe życie na Ziemi. Z tego powodu, ekologia oraz edukacja w zakresie ochronie środowiska ze szczególnym uwzględnieniem globalnej odpowiedzialności oraz utrzymania życia na Ziemi jest głównym komponentem edukacji globalnej. Jest niezwykle ważne, aby podnosić świadomość tych problemów wśród dzieci od najmłodszych lat. Rodzice, szkoły oraz nauczyciele odgrywają kluczową rolę w edukacji w zakresie ochrony środowiska. W edukacji przedszkolnej i podstawowej niezwykle istotne jest, aby dzieci rozumiały i potrafiły zidentyfikować negatywny i pozytywny wpływ technologii na środowisko.

**Słowa kluczowe:** ekologia, edukacja globalna, edukacja w ochronie środowiska, bezpieczeństwo i ochrona, środowisko naturalne, edukacja techniczna, edukacja przedszkolna i szkolna podstawowa.

## Introduction

Education focused on environment, its protection and sustainability at school and extra-curricular education and training are incorporated into the subjects ecology, ecological education and environmental education at all educational levels. At the universities it is in the study programs Ecology and Environmental Sciences. Ecological and environmental education as a part of global education have become important factors of environmental protection as well as rational and efficient use of natural resources.

## Environmental awareness and education in Slovakia

First Society of nature protection and animal protection was established on October 19, 1927 in the Great hall of the Municipal Advisory House in Banská Bystrica. In historical records, the first association of natural protection in Slovakia states that: *„abroad a considerable attention is paid to the protection of nature and its monuments. Where the human hand*

*forcibly interfered in the natural development, it did not improve it, but ruined. America, Germany, Switzerland, Norway, Denmark and other countries understand the importance of protected areas. In our country old commemorative trees are being destroyed, horses suffer during wood transportation and brutality occurs while handling poultry. Imbalance of natural forces comes from the death of predators which as „health police” removed the weak and diseased animals. It is necessary to find a compromise between economic imperatives and the protection of natural beauty. It is therefore necessary to establish a society in Slovakia which will protect nature.”* The follower of the Society was the Association of Nature Protectors. Later, the Association turned into Slovak Union of Nature and Landscape. The records state that volunteers were the reporters and protectors of the state protection of nature, who were appointed by the Deputy of Education and Culture no. 212 of 1958. The Association of nature and animal protection in Banská Bystrica also participated in the development of standards of legal protection of nature.

According to Hassa, Ondrová, Švajda the environmental protection awareness increased intensively through the mass media after 1969. According to Jančová an important document was already in the 80's Government Resolution of SSR No. 268/77, which provided education in environmental protection. This resolution required the comprehensive educational system for environmental protection in Slovakia.

The public has been concerned with the *issues of environment*, environmental awareness since 1994. The year 1994 became the first preparatory year for the next national conference on environmental education at schools in the Slovak Republic. The National Council of the Slovak Republic issued the Law 287/1994 on nature and landscape protection. The first National Conference on an environmental education in schools was held in 1995 where the general recommendations were stated. When drawing up strategies of environmental education in schools in Slovakia the term ecology was distinguished as a scientific discipline of Environmental Science. Already in 1998,

at the Second Conference the recommendations were accepted and contributed to a greater care for environmental education.

The teaching started at all school levels and involved NGOs. The Ministry of Environment played a significant role as the central body of state administration for the environmental protection. In 1997 the Slovak Government approved the Concept of Environmental Education, which was part of the National Action Program II. and the National Strategy of Sustainable Development.

Environmental awareness of children and youth began to develop through non-formal education and the implementation of various activities. Since 2000, the Slovak Environmental Agency (SAŽP) has been concerned with improvement of environmental awareness in the field of nature and landscape. It includes the improvement and strengthening communication and cooperation between stakeholders and the exchange of information and experience in this area. Members of the Slovak Environmental Agency developed material and information base aimed at training and education of nature and landscape protection, including NATURA2000. The priority of Slovak Environmental Agency is to contribute in environmental awareness, educational and professional community by creating basic methodological and information resources, the realization of the cycle of certified training and methodical days, conferences, educational activities, competitions and programs, information events.

It helps to achieve the objectives and measures of the following documents: National Biodiversity Strategy in Slovakia (1997), the Conception of environmental education at all school levels in the Slovak Republic and the system of lifelong learning (2006), its Action Plan – The Action Plan of education and training for Sustainable development in Slovakia (2006), as well as the Action Plan for Sustainable development in Slovakia for the years 2005 to 2010 (2005), Strategy EHK United Nations (2005) for education for Sustainable development (2005), and other national and international commitments of the Slovak Republic.

## **Environmental education in preschool and primary education level**

Environmental education can be considered as a process of lifelong education and training focused on the protection and care for the environment. It is necessary to form the fundamentals of environmental education and training from early childhood to adulthood, continuously from preschool, primary, lower and upper secondary to tertiary and lifelong learning. Kminiak states that such education and training is carried out in two directions:

- direct implementation of ecology and protection of environment in the content of subjects: history, geography, biology,
- educational obligatory extra - curricular activities such as Biology competition.

Competition „Learn and protect”, prevention activities in the fight against drug addiction, smoking, hatred and racial intolerance, and terrorism.

According to the author the influence of environmental component can be observed in the following:

- *preschool children*, they get to know the environment of their schools, learn the basics of hygiene, relationship with nature, through emotional perception of its beauty, aesthetics and harmfulness;
- *primary level of education*, pupils acquire knowledge, habits and skills. They form the basic relations between them and the environment,
- *lower secondary level of education*, students continuously continue in acquiring new knowledge, prepare for skills to be able to analyze ecological relationship between man and environment, form their own opinions and judgments,
- *upper secondary level education*, with specialization on chosen fields of study, based on building industry, business, transport, health care, environment, update their knowledge and develop their environmental awareness,

- *tertiary education*, students deepen their theoretical knowledge, apply creative thinking in the study specialization, build individual concepts, master the methods and forms of behavior and procedures,
- *further postgraduate education*, adults increase their qualifications in their profession and obtain new resources for development in their environmental consciousness.

The nature protection and environment protection is therefore included in the the educational content. Gašparová 2013 states that if we can „*find the interdependencies and relationships between the content and procedures of education*”, we can expect understanding of the relationship between the school and real life.

Vaculčíková 1999 says that „*the content of environmental education allows to understand, analyze and evaluate the relationship between man and the environment. It is based on discovering the ecological processes which influence life on Earth, geomorphological and climatic conditions affecting the activities of humans and other living creatures. Equally important is understanding social and cultural influences which determine human values and behavior, awareness of individual responsibility for man's relationship with the environment.*”

Jozařová stated in 2001 that „*the content of environmental education is to educate the individual to take responsibility, dignity, tolerance, honesty, a sense of life and respect everything around us. The basic moral values, improving personal qualities as well as the forming environmental awareness should be the basis of educational content.*”

### **Environmental education in preschool education**

Jan Amos Komenský compares human life to a tree which, when healthy, is evolving from healthy roots. He compares the early childhood to the roots of the tree. He says that if the teacher is convinced about the content, if his work with children

is sensitive, he sows only the best in them. It is because it allows children to feel with all the senses: to see, hear, smell, feel and taste. From these children only healthy trees will grow. Krátka states these pedagogical approaches which a teacher should apply in effective environmental education:

1. Explore the world and nature through emotions and children's curiosity.
2. Do not present only basic information to children, but to stimulate their thought and provoke them for new solutions.
3. Allow children to enjoy the beauty of nature, not only teach them about the problems of civilization.

The objective of environmental education in preschool education is personality development of a child so they will:

- understand and evaluate the relationship between them and the environment,
- understand the need for environmental protection,
- have a positive attitude towards the environmental protection.

It is important that preschool children create and develop environmental feelings and behavior with cultural and ethical behavior with the aim to lasting development and preserve the life on Earth. All this is done with simple activities which contribute to the protection of plants and animals and care for the surrounding.

According to Foldesová 2000/2001 the mission of environmental education is to offer the children in preschool age in the following development areas:

**Cognitive:**

- acquire basic knowledge about nature and the surrounding world,
- get age-appropriate knowledge about nature protection,
- build basic habits of ecological,
- discover the nature and its importance in human life.

**Socio-emotional:**

- develop an emotional relationship with nature by learning its importance for a man,
- know and learn to see the beauty of nature,



- ability to express own feelings in relation with surroundings,
- learn to take responsibility for own actions.

**Perceptual – motional:**

- develop sensory perception, coordination, sensory and physical organs,
- develop physical and self-service skills,
- develop work habits necessary for the protection of nature and environment.

The National educational program „Children and the World” for preschool education defines the following content areas: Myself, Culture, Nature and People, content and performance standards to which it is possible to integrate the environmental education as cross-cutting topic. As in all areas of education also in professional and technical activities it is possible to integrate the topic of environmental education (Table 1).

**Table 1.** Environmental topics in technical education in preschool

Topics of environmental education	Content areas and performance standards:
1. Protection of nature and country	Work with different materials - <i>products from recyclable material</i>
	Importance of natural environment - <i>know your surrounding</i> - <i>growing plants/crops</i>
2. Parts of environment	World diversity - <i>rivers, mountains, oceans</i> - <i>world of animals, birds, fish</i>
3. Natural resources, its use and protection	Organic and non-organic nature, Weather - <i>electrical energy - sun, water, air (water mill, wind mill...)</i>
4. Human activities and problems of environment	Work and technical creativity - <i>using natural materials</i>
5. Relationship between man and environment	Work and technical creativity - <i>traffic, houses, bridges, roads...</i>

Resource: own elaboration.

According to the National educational program ISCED0 Environmental education as a cross-cutting topic is obligatory in preschool education. In present, there are many kindergartens which focus on environmental issues. They can create their own school educational programs where they implement numerous environmental elements. Many of them seek to obtain certified the „Green School”. Program to support environmental education in schools was approved by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

### **Environmental education in primary education**

In environmental education teacher of primary school pupils improves their emotional relationship to the environment, admiration of life and natural beauties, but mainly tolerance in human relationship to organic and non organic nature.

In terms of National educational program ISCED1 the environmental education is as a cross-cutting topic defined for all educational areas. Most important areas are natural and technical science and social science. In the educational area „Man and Work” the subject of technical education is included in the 4th year. The content contains wide range of activities and technical skills which pupils acquire, basic skills that contribute to their future professional orientation. Pupils come into direct contact with human activities and technologies, whereby they acquire practical working skills.

The objective of environmental education as a cross-cutting topic in accordance with the National educational program is *„to contribute to the improvement of pupils so they are able to understand, analyze and evaluate the relationship between man and his environment, at the same time understand the need for protection of environment worldwide. It is important for pupils to acquire knowledge and skills so with the simple activities they can help the environment in an adequate and appropriate way.”*

Topics of environmental education can be incorporated into the subject technical education in the 4th year by projects and practical activities defined in the following table (Table 2).

**Table 2.** Topics of environmental education in content areas of the subject Technical education in the 4th year.

Topics of environmental education	Content areas in Practical teaching in the 4th year:
1. Protection of nature and country	Care about environment – <i>waste separation</i> – <i>decorative and useful plants</i>
	Folk traditions and crafts – <i>exploring the country, culture and traditions</i>
2. Segments of environment	Creative use of technical material – <i>waste separation</i>
3. Natural resources, their use and protection	Basis of constructing – <i>electrical energy</i> – <i>alternative sources and their use</i> – <i>ecological aspects of energy</i> – <i>use of small natural material</i>
4. Human activities and problems of environment	Creative use of technical material – <i>negative human impact on nature</i>
	Preparation of food and eating – <i>healthy food – healthy city</i>
5. Relationship of a man and environment	Constructional work – <i>objects in nature: buildings, houses, bridges, roads etc.</i>

Resource: own elaboration.

The content of several subjects is implemented in the cross-cutting topics incorporated in educational areas. Interconnection, expansion, consolidation and systematization of knowledge, special habits and skills help the students understand the knowledge. According to Tomkuliaková, 2012, it is necessary to engage students in learning process by experiences, creative learning situations, stimulating learning environment where students can understand global issues.

Understanding the issues is the prerequisite for an active approach of students for the effective and sustainable protection of the environment.

The words of Hilbert 1996 say: „*At the end of the process of environmental education should be continuously improving man: wise man, on a technical level, the ethical and aesthetic profile, human caring, kind, sensitive, tolerant, responsible, respecting life, present and future. Such person can be raised by educational system, which will teach to live, not the technology of life.*”

## Conclusion

Protection of nature and a sustainable healthy environment within environmental education have gone through massive conceptual, theoretical, methodological and applied succession. However, it mainly depends on the way we live and lifestyle people have. Naturally it reflects the hierarchy of moral and preferred values of entire society.

Over the past period Slovakia has done many activities in favor of protection of nature and environment and school and extra-curricular activities, activities organized by various institutions interested in environmental issues. Despite this fact, we can see large open space for today's needs. There is an absence of systematic acquisition of skills, attitudes, core competencies needed for pro-environmental awareness, behavior and actions, which still lag behind the neighboring European standards.

## Resources

1. Burkovský J. 1998. *History of the first Society of nature protection in Slovakia*. Taken from depozitu [http://www.enviromagazin.sk/enviro1\\_3/depo-zit16.html](http://www.enviromagazin.sk/enviro1_3/depo-zit16.html), [25.09.2014].
2. Földeřová J. 2000/2001. Environmental education in kindergarten. In *Předřkolská výchova*. 2000 – 2001. roč. 15, č. 4., s. 19. ISSN 0032-7220, s. 14-16. *Štátny vzdelávací program: Environmentálna výchova (Prierezová téma)*. 2009.

3. Gašparová M. 2013. Cross-cutting topics and their place in content integration in primary education. In *Current problems of natural – technical subjects and cross – cutting topics in primary education*. Prešov: Pf PU v Prešove. 2013. ISBN 978-80-555-0994-5, s. 45.
4. Hajdúková V. a kol. 2008. *Practical guide for the school educational programs for kindergarten*. Bratislava: MPC, s. 40+216. ISBN 978-80-8052-324-4, s. 53-54.
5. Hass M., Ondrová M., Švajda J. 2008. *Environmental education*. Ružomberok: TESFO, 2008. ISBN 978-80-88923-09-1, s. 6.
6. Hilbert, H. 1996. Problems of environmental education in pre-school and primary schools. In *Životné prostredie*. ISSN 0044-4863, 1996, roč. 30, č. 3, s. 123-127.
7. [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove\\_temy/environmentalna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf), [25.09.2014].
8. Jančová G. 1996. Protection of nature and country – important part of education at elementary and secondary schools. In *Environmental education and school. Conference proceedings 27. september 1996 in Banská Bystrica*. Banská Bystrica: PF UMB, Katedra vlastivedy a prírodovedy. ISBN 80-8055-003-4, s. 101-105.
9. Jozafová V. 2001. Environmental education in Slovak skauting. In *Acta Universitas Mathiae Belii:séria environmentálna ekológia. Ekológia a environmentálna výchova*. roč. III., č. 1. Banská Bystrica: Matej Bel University, Faculty of Natural Sciences 2001. ISBN 80-8055-663-6, s. 105-108.
10. Kminiak M. 1997. *Environmental education*. 1. vyd. Bratislava: AP, 1997. ISBN 80-967720-3-1, s. 94.
11. Krátka K. 2001/2002. Environmental education. In *Predškolská výchova*. roč. LVI 2001/2002, november – december 2. ISSN 0032-7220, s. 31.
12. Natura 2000 is network of European protected areas, which member states of European Union declare for the protection of the most precious and threatened species and habitats in Europe.
13. Šimonovičová J. *Improvement of environmental awareness in the area of natura and country protection (also NATURA 2000)*, <http://www.sazp.sk/public/index/go.php?id=1760>, [25.09.2014].
14. Tomkuliaková R. 2012. *Strategies in teaching natural science in primary education*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. s. 156. ISBN 980-80-557-0386-2. s. 13.
15. Vaculčíková D. 1999. *Environmental education in work of a teacher*. 1. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum BB, 1999. ISBN 80-8041-259-6, s. 44.

**Dr Anna Gadomska – Radel**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**WYBRANE ZAGADNIENIA  
Z ZAKRESU WŁADZY RODZICIELSKIEJ  
I KONTAKTÓW Z DZIECKIEM  
W SPRAWACH TRANSGRANICZNYCH.  
CZEŚĆ I.  
ODPOWIEDZIALNOŚĆ RODZICIELSKA.  
JURYSDYKCJA**

**Streszczenie**

W ramach zapewnionej swobody przepływu osób coraz częściej występują sytuacje, w których istnieje konieczność rozstrzygnięcia przez sąd o sprawach dotyczących dziecka z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów, gdy przebywa ono na terytorium państwa członkowskiego Unii Europejskiej. Obywatele różnych państw członkowskich zawierają bowiem między sobą małżeństwa oraz posiadają wspólne dzieci. Sytuacja prawna rodziny komplikuje się, gdy małżonkowie wytaczają sprawę o rozwód i istnieje konieczność uregulowania stosunków pomiędzy rodzicami i dzieckiem, jak również gdy jedno z rodziców bez zgody drugiego wywozi dziecko z dotychczasowego miejsca pobytu.

Rozstrzygnięcie transgranicznych sporów w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską ułatwia Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. na temat jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej. Kompleksowo reguluje ono podstawy pozwalające na ustalenie jurysdykcji sądu, zapobiega prowadzeniu równoległych postępowań oraz umożliwia swobodny przepływ orzeczeń, dokumentów urzędowych i porozumień w państwach członkowskich UE. Ponadto odgrywa istotną rolę

w praktyce, gdyż odnosi się do kwestii uznawania i wykonywania orzeczeń wydanych przez sądy państw członkowskich w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską.

**Słowa kluczowe:** dziecko, władza rodzicielska, kontakty z dzieckiem, odpowiedzialność rodzicielska, jurysdykcja, rodzice.

**SELECTED ISSUES OF PARENTAL AUTHORITY  
AND CONTACTS WITH CHILDREN  
IN CROSS-BORDER CASES.  
PART I. PARENTAL RESPONSIBILITY.  
JURISDICTION**

**Abstract**

As part of ensured free movement of people it is more common to come across a situation, in which there is a necessity for court involvement in order to pass a judgment concerning parental authority and contacts with a child in cases when a particular child dwells in the territory of a member state of the European Union. Citizens of different member states enter into matrimony with each other and have children together. In case of a divorce legal situation of the family becomes complicated and a need to regulate the relations between parents and children occurs. Similar problem appears when one parent without the consent of the other takes away a child from its previous place of residence. Council Regulation (EC) No 2201/2003 of 27 November 2003 concerning jurisdiction and the recognition and enforcement of judgments in matrimonial matters and the matters of parental responsibility facilitates settling cross-border disputes concerning matters of parental responsibility. It comprehensively regulates the basis for establishing the jurisdiction of the court, it prevents conducting of paralel proceedings and enables the free movement of judgments, official documents and agreements in the European Union Member States. It also plays an important role in practice as it relates to issues concerning the recognition and enforcement of judgments issued by the courts of the Member States concerning parental responsibility.

**Keywords:** child, parental authority, contacts with child, parental responsibility, jurisdiction, parents.

W ramach zapewnionej swobody przepływu osób coraz częściej występują sytuacje, w których istnieje konieczność rozstrzygnięcia przez sąd o sprawach dotyczących dziecka z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów z nim, jeśli przebywa ono na terytorium państwa członkowskiego Unii Europejskiej. Obywatele różnych państw członkowskich zawierają bowiem między sobą małżeństwa oraz posiadają wspólne dzieci. W konsekwencji, coraz więcej rodzin charakteryzuje wymiar międzynarodowy. W szczególności dotyczy to rodzin, których członkowie posiadają różną narodowość, mieszkają w różnych państwach członkowskich lub w państwie członkowskim, którego obywatelem nie jest co najmniej jedno z rodziców. Sytuacja prawna rodziny komplikuje się, gdy małżonkowie wytaczają sprawę o rozwód i istnieje konieczność uregulowania stosunków pomiędzy rodzicami i dzieckiem, jak również gdy jedno z rodziców bez zgody drugiego wywozi dziecko z dotychczasowego miejsca pobytu. Dlatego też podjęto stosowne kroki prawne mające na celu zapewnienie odpowiedniej współpracy sądowej w sprawach cywilnych, w tym uregulowania kwestii odnoszącej się nie tylko do jurysdykcji, lecz również do uznawania i wykonywania orzeczeń wydanych w sprawach o tzw. odpowiedzialność rodzicielską. Dało to możliwość zapewnienia dziecku warunków pozwalających na utrzymywanie relacji z osobami, na których spoczywa odpowiedzialność rodzicielska i które mogą mieszkać na terytorium innego państwa członkowskiego niż dziecko.

### **Odpowiedzialność rodzicielska**

Pojęcie odpowiedzialności rodzicielskiej zostało uregulowane wprost w art. 2 ust. 7 Rozporządzenia Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. na temat jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej (zwanego dalej: Rozporządzeniem lub Rozporządzeniem Rady Bruksela



II bis)<sup>1</sup>, które uchyliło wcześniejsze Rozporządzenie (WE) nr 1347/2000. W świetle nowego Rozporządzenia przez odpowiedzialność rodzicielską należy rozumieć ogół praw i obowiązków przyznanych osobie fizycznej lub prawnej orzeczeniem, z mocy prawa lub poprzez prawnie wiążące porozumienie odnoszące się do osoby lub majątku dziecka. Katalog spraw zaliczonych do odpowiedzialności rodzicielskiej nie jest wyczerpujący, a jedynie przykładowy. W szczególności dotyczy on spraw między rodzicami w zakresie:

- sprawowania pieczy nad dzieckiem,
- prawa do osobistej styczności z dzieckiem,
- opieki i kurateli,
- umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczej,
- reprezentację dziecka,
- zarządu majątkiem dziecka.

Na gruncie prawa polskiego odpowiedzialność rodzicielska koncentruje się na władzy rodzicielskiej, kontaktach z dzieckiem, o których mowa w polskim kodeksie rodzinnym i opiekuńczym<sup>2</sup> (zwanym dalej: k.r.i.o.), jak również problematyce związanej z odebraniem osoby podlegającej władzy rodzicielskiej. Rozporządzenie obejmuje swoim zakresem wszystkie decyzje wydawane w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, niezależnie od tego, czy rodzice są lub byli małżeństwem, jak również czy obydwie strony postępowania są biologicznymi rodzicami danego dziecka.

Z uwagi na osobę dziecka i jego dobro, przede wszystkim omówienia wymaga zastosowanie Rozporządzenia Rady Bruksela II bis w sprawach o władzę rodzicielską i kontakty z dzieckiem

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. dotyczące jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej uchylającym Rozporządzenie (WE) nr 1347/2000, pierwotnie opublikowane w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 23 grudnia 2003 r., L 338, Polskie wydanie specjalne, rozdział 19, tom 6, s. 243; Rozporządzenie to było dwukrotnie sprostowane-początkowo w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z 2009 r., Nr 70, s. 19, a następnie w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 24 grudnia 2009 r., L 347/32.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. 2015, poz. 2082 j.t.).

w odniesieniu do sytuacji prawnej osób przebywających na terytorium państwa członkowskiego, jak również wpływu wskazanego Rozporządzenia oraz Konwencji Haskiej z dnia 19 października 1996 r. o jurysdykcji, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu i współpracy w zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej i środków ochrony dzieci<sup>3</sup>, na treść orzeczeń wydawanych przez sądy polskie.

Od dnia 1 marca 2005 r. Rozporządzenie znajduje zastosowanie w sprawach transgranicznych dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej we wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej, z wyjątkiem Danii, i ma moc nadrzędną w stosunku do prawa krajowego. Rozporządzenie w zakresie w nim uregulowanym ma pierwszeństwo przed prawem krajowym. W Polsce wynika to z art. 91 ust. 3 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej<sup>4</sup>, zgodnie z którym, „jeżeli wynika to z ratyfikowanej przez Rzeczpospolitą Polską umowy konstytuującej organizację międzynarodową, prawo przez nią stanowione jest stosowane bezpośrednio, mając pierwszeństwo w przypadku kolizji z ustawami”. Stosownie, zaś do treści art. 288 ust. 2 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej<sup>5</sup> „Rozporządzenie ma zasięg ogólny i wiąże w całości i jest bezpośrednio stosowane we wszystkich Państwach Członkowskich”. Zasadę pierwszeństwa prawa Unii Europejskiej wobec ustaw potwierdził także Trybunał Konstytucyjny w wyroku z dnia 11 maja 2005 r.<sup>6</sup> oraz z dnia 24 listopada 2010 r.<sup>7</sup> W związku z tym, w odniesieniu do polskiego porządku prawnego należy zauważyć, że przepisy Rozporządzenia w uregulowanym zakresie wyłączają przepisy krajowe, a mianowicie przepisy kodeksu po-

---

<sup>3</sup> Konwencja Haska z dnia 19 października 1996 r. o jurysdykcji, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu i współpracy w zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej i środków ochrony dzieci, Dz. U. 2010, Nr 172, poz. 1158, Dz. Urz. UE L 151 z 11.06.2008, s. 39.

<sup>4</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483 ze zm.).

<sup>5</sup> Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej z dnia 30 kwietnia 2004 r. (Dz. U. 2004, poz. 90, Nr 864/2 ze zm.).

<sup>6</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 11 maja 2005 r., K 18/04, OTK-A 2005/5/49.

<sup>7</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 24 listopada 2010 r., K 32/09, OTK-A 2010/9/108.

stępowania cywilnego<sup>8</sup> (dalej k.p.c.) dotyczące jurysdykcji. Przepisy k.p.c. dotyczące jurysdykcji mają natomiast zastosowanie w zakresie nieuregulowanym w rozporządzeniach unijnych, przede wszystkim w przypadku istnienia sporu jurysdykcyjnego pomiędzy Polską a państwem niebędącym członkiem Unii Europejskiej.

Rozporządzenie wskazuje, że podmiotem odpowiedzialności rodzicielskiej jest każda osoba, która wykonuje odpowiedzialność rodzicielską za dziecko. W związku z tym odnosi się to zarówno do rodzica, jak i opiekuna, który w polskim porządku prawnym nie sprawuje władzy rodzicielskiej nad dzieckiem. Zgodnie z treścią art. 93 § 1 k.r.i.o. władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, zaś w myśl art. 113 § 1 k.r.i.o. niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów.

Ponadto w myśl Rozporządzenia do odpowiedzialności rodzicielskiej jest zaliczane także prawo do decydowania o miejscu pobytu dziecka, które jest nieodłącznym elementem pieczy nad dzieckiem. Odwołując się w tym zakresie do treści art. 107 § 1 k.r.i.o. sąd pozostawia władzę rodzicielską obojgu rodzicom żyjącym w rozłączeniu, jeżeli przedstawili zgodne z dobrem dziecka pisemne porozumienie o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem. Natomiast w przypadku braku porozumienia, sąd uwzględniając prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców, rozstrzyga o sposobie wspólnego wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem.

Jednakże nawet przy pozostawieniu obojgu rodzicom pełni władzy rodzicielskiej, pieczę nad dzieckiem sąd zawsze powierza rodzicowi, u którego dziecko ma stałe miejsce pobytu. Oznacza to, że w myśl k.r.i.o. o miejscu pobytu dziecka decyduje tylko ta osoba, u której faktycznie przebywa dziecko, gdyż miejscem pobytu dziecka jest każdorazowe miejsce pobytu danego rodzica. W związku z tym drugi rodzic pomimo, że ma pełnię władzy rodzicielskiej nie posiada prawa do decydowania o miejscu pobytu dziecka.

---

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego (Dz. U. 2014, poz.101 j. t. ze zm.).

## **Jurysdykcja w sprawach dotyczących władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem**

Powyższe rozważania mają istotne znaczenie w praktyce, ponieważ zgodnie z treścią art. 8 ust. 1 Rozporządzenia w sprawach odpowiedzialności rodzicielskiej jurysdykcję mają sądy państwa członkowskiego, w którym w chwili wniesienia pozwu lub wniosku dziecko ma zwykły pobyt. Bez znaczenia jest zatem, czy dziecko jest obywatelem państwa członkowskiego Unii Europejskiej, co powoduje, że jurysdykcja z Rozporządzenia może objąć obywateli państwa spoza Unii Europejskiej. Tak więc przy ustalaniu jurysdykcji w sprawie władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem nie ma znaczenia obywatelstwo dziecka, lecz miejsce jego zwykłego pobytu. Natomiast sąd, który stwierdzi swoją jurysdykcję, w konsekwencji zastosuje prawo tego państwa, które jest właściwe do rozpoznania sprawy z zakresu odpowiedzialności rodzicielskiej.

W sprawach odpowiedzialności rodzicielskiej jurysdykcja sądu jest oparta na zlokalizowaniu i zinterpretowaniu w państwie członkowskim miejsca zwykłego pobytu. Wykładni określenia „miejsce zwykłego pobytu” dokonał Europejski Trybunał Sprawiedliwości w wyroku z dnia 2 kwietnia 2009 r.<sup>9</sup> Europejski Trybunał Sprawiedliwości wskazał, że „miejsce stałego pobytu znajduje się tam, gdzie dziecko wykazuje pewną integrację ze środowiskiem społecznym i rodzinnym. W szczególności należy wziąć pod uwagę trwałość, zgodność z prawem, warunki oraz motywy pobytu i przenosin rodziny do danego państwa członkowskiego, obywatelstwo dziecka, miejsce i warunki uczęszczania do szkoły, znajomość języków, a także więzi rodzinne i społeczne dziecka w tym państwie członkowskim”. Do sądu krajowego należy ustalenie miejsca stałego pobytu dziecka w oparciu o wszystkie okoliczności faktyczne danego przypadku. W wyroku z dnia

---

<sup>9</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości z dnia 2 kwietnia 2009 r., C-523/07.

22 grudnia 2010 r.<sup>10</sup> Europejski Trybunał Sprawiedliwości wyraził pogląd, że „w przypadku niemowlęcia jego miejsce zwykłego pobytu jest tym miejscem, w którym dziecko przejawia pewną integrację ze środowiskiem rodzinnym i społecznym. W tym celu, jeśli jest rozpoznawana sytuacja niemowlęcia przebywającego ze swoją matką dopiero od kilku dni w innym państwie niż państwo jego zwykłego pobytu, powinny w szczególności zostać wzięte pod uwagę czynniki takie jak, po pierwsze długość, regularność, warunki oraz przyczyny pobytu w tym państwie i przeniesienia się matki do tego państwa oraz, po drugie, w szczególności ze względu na wiek dziecka, pochodzenie geograficzne i rodzinne matki oraz stosunki rodzinne i społeczne nawiązane przez nią i przez dziecko w tym państwie członkowskim”. Tak więc sędzia w każdym przypadku musi ustalić miejsce zwykłego pobytu na podstawie określonego stanu faktycznego rozpoznawanej sprawy.

Z treści Rozporządzenia wynika, że sąd ustala jedynie państwo członkowskie, którego sądy są właściwe, bez jednoczesnego wskazania konkretnego sądu właściwego do rozpoznania sprawy na terytorium danego państwa członkowskiego. Kwestię tę pozostawiono do rozstrzygnięcia wewnętrznym krajowym przepisom prawa procesowego. W związku z tym sąd, do którego złożono wniosek dotyczący odpowiedzialności rodzicielskiej musi przeanalizować, czy jest właściwy do rozpoznania sprawy zgodnie z ogólną zasadą wyrażoną w art. 8 ust. 1 Rozporządzenia lub rozważyć możliwość zastosowania odstępstw określonych w art. 9, 10 i 12 Rozporządzenia. Po ustaleniu właściwego sądu do rozpoznania sprawy, sąd ten pozostaje właściwy nawet w sytuacji, gdy w trakcie postępowania sądowego dziecko nabywa miejsce zwykłego pobytu w innym państwie członkowskim. Sama zmiana miejsca zwykłego pobytu dziecka w toku postępowania nie wiąże się ze zmianą właściwości sądu.

Jeżeli dziecko przenosi się (przemieszcza) z jednego państwa członkowskiego do innego państwa członkowskiego, przez co uzyskuje nowe miejsce zwykłego pobytu, sądy państwa członkowskiego poprzedniego miejsca zwykłego pobytu dziecka utrzy-

---

<sup>10</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości z dnia 22 grudnia 2010 r. w sprawie PPU Barbara Mercredi przeciwko Richardowi Chachffe'owi, C-479/10.

mują właściwość na okres 3 miesięcy od zmiany miejsca zwykłego pobytu w odniesieniu do spraw o kontakty, chyba że osoba, której przysługuje prawo do kontaktów z dzieckiem, zaakceptowała właściwość sądu państwa członkowskiego nowego miejsca zwykłego pobytu dziecka poprzez wzięcie udziału w postępowaniu przed tym sądem i nie podważanie jego jurysdykcji (art. 9 Rozporządzenia). Oznacza to, że w przypadku niezaakceptowania przez osobę, której przysługuje prawo do kontaktów z dzieckiem właściwości sądu państwa członkowskiego nowego miejsca zwykłego pobytu dziecka, sądem właściwym do rozpoznania zmiany kontaktów z dzieckiem spowodowanych jego przemieszczeniem się jest sąd, który przyznał te prawa, pod warunkiem, że osoba wystąpiła o dokonanie zmiany w terminie 3 miesięcy od dnia przemieszczenia się. Po upływie tego terminu nie można dokonać ustalenia właściwości sądu w trybie art. 9 Rozporządzenia. W związku z tym wymusza to na osobie posiadającej odpowiedzialność rodzicielską dokonanie ustalenia zmiany kontaktów jeszcze przed faktycznym przeniesieniem się na terytorium innego państwa. Zwrócenia uwagi wymaga, że art. 9 Rozporządzenia ma wyłącznie zastosowanie w przypadku, gdy sąd już wcześniej wydał orzeczenie w przedmiocie prawa do kontaktów z dzieckiem. W przeciwnym wypadku znajduje zastosowanie ogólna zasada wyrażona w art. 8 Rozporządzenia, która stanowi, że sąd nowego państwa członkowskiego byłby właściwy do rozpoznania sprawy o kontakty z dzieckiem po nabyciu przez dziecko miejsca zwykłego pobytu w tym państwie.

Natomiast w przypadku bezprawnego uprowadzenia lub zatrzymania dziecka jurysdykcja nadal należy do sądów państwa członkowskiego miejsca zwykłego pobytu dziecka przed uprowadzeniem do momentu, w którym państwo członkowskie, do którego dziecko trafiło, nie stanie się nowym miejscem zwykłego pobytu dziecka, przy spełnieniu warunków postawionych w art. 10 Rozporządzenia.

Z uwagi na fakt, że sprawy dotyczące odpowiedzialności rodzicielskiej w praktyce sądowej mogą zostać uregulowane w sprawie o rozwód, separację lub unieważnienie małżeństwa, z punktu widzenia praktycznego istotne znaczenie ma treść art. 12 ust. 1 Rozporządzenia. Przyjmuje się, że sąd państwa człon-

kowskiego mającego jurysdykcję w tychże sprawach, jest właściwy do rozstrzygnięcia o odpowiedzialności rodzicielskiej w sytuacji, jeśli co najmniej jedno z małżonków posiadało odpowiedzialność rodzicielską wobec dziecka oraz oboje małżonkowie lub inne osoby posiadające odpowiedzialność rodzicielską zaakceptowały właściwość sądów wyraźnie lub w inny bezsprzeczny sposób w eslichwili wniesienia powództwa. Ponadto sąd każdorazowo bierze pod uwagę, aby jurysdykcja sądu była zgodna z dobrem dziecka. Dobro dziecka jest celem nadrzędnym i winno być brane pod uwagę zawsze przy ustalaniu jurysdykcji w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej. Oznacza to, że jurysdykcja powinna należeć w pierwszej kolejności do sądów państwa członkowskiego zwykłego pobytu dziecka, z wyjątkiem niektórych przypadków zmiany miejsca pobytu dziecka lub w następstwie porozumienia zawartego pomiędzy podmiotami ponoszącymi odpowiedzialność rodzicielską.

W obecnym stanie prawnym należy przyjąć, że zasadniczą podstawę jurysdykcyjną w zakresie rozstrzygnięcia o władzy rodzicielskiej w ramach sprawy o rozwód stanowi art. 8 ust. 1 Rozporządzenia – miejsce zwykłego pobytu dziecka. Natomiast art. 12 ust. 1 Rozporządzenia należy traktować jako uzupełniającą podstawę jurysdykcji opartej na akceptacji stron i uwarunkowanej dobrem dziecka<sup>11</sup>.

Sądy państwa członkowskiego są także właściwe w zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej w innych postępowaniach niż o rozwód, separację lub unieważnienie małżeństwa, jeżeli dziecko posiada istotne związki z tym państwem członkowskim, a w szczególności dlatego, że jedna z osób posiadających odpowiedzialność rodzicielską ma miejsce zwykłego pobytu w tym państwie lub dziecko jest obywatelem tego państwa członkowskiego oraz wszystkie strony postępowania sądowego zaakceptowały właściwość sądów wyraźnie lub w inny bezsprzeczny sposób w chwili wniesienia powództwa i leży to w najlepszym interesie dziecka (art. 12 ust. 2 Rozporządzenia). Jednakże jurysdykcja ta ustaje wraz z ogłoszeniem prawomocnego orzeczenia w ramach

---

<sup>11</sup> A. Bodnar, A. Gójska, J. Ignaczewski, L. Kuziak, A. Śledzińska-Simon, R. Zegadło, *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, J. Ignaczewski (red.), Warszawa 2015, s. 266.

postępowania wszczętego na podstawie wspólnego porozumienia stron postępowania<sup>12</sup>.

W przypadku, jeśli nie można ustalić miejsca zwykłego pobytu dziecka oraz nie można ustalić właściwości sądu w trybie art. 12 Rozporządzenia, sądem właściwym do orzekania jest sąd państwa członkowskiego, w którym dziecko jest obecne. Norma ta znajduje zastosowanie także do dziecka, które ma status uchodźcy lub jest wysiedlone z powodu zamieszek w jego kraju.

Natomiast, jeżeli żaden sąd państwa członkowskiego nie jest właściwy na podstawie przepisów Rozporządzenia, właściwość sądu ustala się według przepisów prawa obowiązującego w tym państwie, o czym stanowi art. 14 Rozporządzenia.

W wyjątkowych sytuacjach, gdy przemawia za tym dobro dziecka, sąd państwa członkowskiego, do którego jurysdykcji należy rozpoznanie sprawy w sprawie głównej, uzna, że sąd innego państwa członkowskiego, z którym dziecko posiada szczególnie związek, mógłby lepiej rozpoznać sprawę lub jej część, może:

1. zawiesić sprawę lub jej część i wezwać strony do złożenia wniosku przed sądem tego państwa członkowskiego lub
2. zwrócić się do sądu tego państwa członkowskiego o przejęcie sprawy.

Wszczęcie tej procedury może nastąpić na wniosek jednej ze stron, z urzędu lub na wniosek sądu innego państwa członkowskiego, z którym dziecko jest szczególnie związane, przy czym w dwóch ostatnich wypadkach na przekazanie sprawy konieczna jest zgoda co najmniej jednej ze stron (art. 15 ust. 2 Rozporządzenia). Postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego, aby uznał swoją jurysdykcję powoduje możliwość sytuacji, w której sprawę, która wpłynęła do sądu jednego państwa członkowskiego, rozpozna sąd innego państwa członkowskiego. W związku z tym należy rozważyć, czy postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego, aby uznał swoją jurysdykcję podlega zaskarżeniu? Analiza postanowień Rozporządzenia Rady Bruksela II bis prowadzi do wniosku, że nie zawiera ono uregulowań w tym zakresie. W konsekwencji, mają tutaj zasto-

---

<sup>12</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości z dnia 1 października 2014 r., C-436/13.



sowanie przepisy prawa krajowego, na podstawie których sąd państwa członkowskiego wydał wskazane postanowienie. W przypadku polskiego porządku prawnego odnoszącego się do spraw z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem należy wziąć pod uwagę treść art. 394 § 1 k.p.c., który stanowi, że „zażalenie do sądu drugiej instancji przysługuje na postanowienie sądu pierwszej instancji kończące postępowanie w sprawie, a ponadto na postanowienia sądu pierwszej instancji i zarządzenia przewodniczącego”, których przedmiot został enumeratywnie wskazany w cytowanym przepisie. W pierwszej kolejności zaznaczyć należy, że postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego do uznania swojej własności nie może być uznane za postanowienie kończące postępowanie w sprawie, gdyż po jego wydaniu i po uznaniu przez sąd innego państwa członkowskiego swej jurysdykcji, zgodnie z art. 15 ust. 5 Rozporządzenia, sąd musi wydać postanowienie, w którym uznaje brak swojej jurysdykcji. Po drugie w katalogu zawartym w art. 394 § 1 k.p.c. nie ma odpowiednika postanowienia o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego do uznania swojej własności. W związku z tym prowadzi to do wniosku, iż postanowienie to w myśl przepisów k.p.c. nie podlega zaskarżeniu. Stanowisko w tym zakresie wyraził także Sąd Najwyższy w uchwale z dnia 9 grudnia 2010 r.<sup>13</sup>, w której wskazał, że „niedopuszczalne jest zażalenie na postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego do uznania swej jurysdykcji, wydane na podstawie art. 15 zd. 1 lit. b rozporządzenia Rady Nr 2201/2003/WE z dnia 27 listopada 2003 r. dotyczącego jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, uchylającego Rozporządzenie nr 1347/2000.” Sąd Najwyższy wskazał, że w ramach art. 15 Rozporządzenia sąd innego państwa członkowskiego nie jest związany postanowieniem wydanym na podstawie art. 15 ust. 1 lit. b i sam ocenia, czy uznać swoją jurysdykcję i rozpoznać sprawę (art. 15 ust. 5 zdanie pierwsze rozporządzenia).

---

<sup>13</sup> Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 9 grudnia 2010 r., III CZP 99/10, LEX nr 622229.

W dalszej części uzasadnienia uchwały Sąd Najwyższy uznał, że „postanowienie wydane na podstawie art. 15 ust. 1 lit. b rozporządzenia może natomiast podlegać rozpoznaniu – na wniosek uczestnika – przez sąd drugiej instancji w razie wniesienia przez tego uczestnika zażalenia na postanowienie wydane na podstawie art. 15 ust. 5 zdanie drugie rozporządzenia, w którym sąd polski „uzna brak swej jurysdykcji” (art. 380 w związku z art. 397 § 2 zdanie drugie i art. 13 § 2 k.p.c.), postanowienie bowiem wydane na podstawie art. 15 ust. 5 zdanie drugie Rozporządzenia jest postanowieniem kończącym postępowanie w sprawie w rozumieniu art. 394 § 1 k.p.c. Wynika to z faktu, że kończy ono postępowanie przed sądem polskim, gdyż postępowanie wszczęte przed sądem innego państwa członkowskiego nie jest jego kontynuacją, lecz nowym postępowaniem. Ponadto, po jego wydaniu sąd polski nie ma już formalnie obowiązku podejmowania dalszych czynności w sprawie. Z kolei postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego do uznania swej jurysdykcji, wydane zgodnie z art. 15 ust. 1 lit. b Rozporządzenia, ma niewątpliwie wpływ na wynik sprawy, gdyż w rzeczywistości stanowi podstawę, po uznaniu przez sąd innego państwa członkowskiego swej jurysdykcji, wydania przez sąd, do którego wpłynęła sprawa, postanowienia przewidzianego w art. 15 ust. 5 zdanie drugie Rozporządzenia.

Jeżeli sąd, do którego zostało skierowane wezwanie uzna, że przekazanie leży w najlepszym interesie dziecka, wówczas w terminie 6 tygodni akceptuje swoją właściwość. Natomiast jeżeli odmawia przyjęcia sprawy, sąd, który wydał postanowienie o wezwaniu sądu innego państwa członkowskiego do uznania swej jurysdykcji, pozostaje sądem właściwym.

Ze sprawozdania Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego z dnia 15 kwietnia 2014 r. w sprawie stosowania Rozporządzenia Rady Bruksela II bis<sup>14</sup> wynika, że „przepisy dotyczące przekazania do

---

<sup>14</sup> Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego z dnia 15 kwietnia 2014 r. w sprawie stosowania Rozporządzenia Rady (WE) nr 2201/2003 dotyczącego jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, uchylającego

sądu lepiej umiejscowionego dla osądzenia sprawy, jeżeli jest to zgodne z dobrem dziecka (art. 15), w określonych przypadkach powodują trudności, w szczególności ze względu na fakt, że sąd wezwany często nie informuje w terminie sądu wzywającego, że stwierdza swoją właściwość”. Tym samym ma to wpływ na wydanie odpowiedniego postanowienia przez sąd państwa przekazującego.

Ponadto, sąd jest zobowiązany do zbadania swojej właściwości z urzędu, czyli do działania z własnej inicjatywy, niezależnie od ewentualnego zgłoszenia zarzutu braku jurysdykcji przez stronę lub uczestnika postępowania. Sąd też bierze pod uwagę brak jurysdykcji w każdym stanie sprawy, czyli od chwili wszczęcia postępowania do jego prawomocnego zakończenia. Znajduje to także potwierdzenie w wyroku Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości z dnia 2 kwietnia 2009 r.<sup>15</sup>, w którym ETS stwierdził, że „w sytuacji, gdy sąd danego państwa członkowskiego nie jest właściwy, powinien on stwierdzić brak swojej właściwości, przy czym nie jest on zobowiązany do przekazania sprawy innemu sądowi. Jednakże w zakresie, w jakim wymaga tego nadrzędny interes dziecka, sąd krajowy, który z urzędu stwierdził brak swojej właściwości, powinien o tym poinformować, bezpośrednio lub za pośrednictwem organu centralnego wyznaczonego na podstawie art. 53 rozporządzenia nr 2201/2003 – właściwy sąd innego państwa członkowskiego”. Użyte w orzeczeniu określenie „nadrzędny interes dziecka” na gruncie prawa polskiego należy rozumieć jako dobro dziecka.

Odwołując się do regulacji polskiego kodeksu postępowania cywilnego, należy zauważyć, że w myśl art. 1099 k.p.c. sąd polski w razie stwierdzenia braku swojej jurysdykcji odrzuci pozew (w procesie) lub wniosek (w postępowaniu nieprocesowym). Jurysdykcja krajowa stanowi zatem jedną z bezwzględnych przesłanek procesowych. Sąd Najwyższy w postanowieniu z dnia 11 marca 2009 r.<sup>16</sup> stwierdził, że „jurysdykcja krajowa stanowi prze-

---

Rozporządzenie (WE) nr 1347/2000, [http://ec.europa.eu/justice/civil/files/matrimonial\\_act\\_part1\\_v3\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/justice/civil/files/matrimonial_act_part1_v3_pl.pdf), [25.10.2015].

<sup>15</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości z dnia 2 kwietnia 2009 r., C-523/07.

<sup>16</sup> Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 11 marca 2009 r., I CSK 302/08, LEX nr 494019.

słankę oddzielną podlegającą badaniu przez sąd niezależnie od faktu przysługiwania lub nieprzysługiwania drogi sądowej”.

Z problematyką ustalania jurysdykcji sądu jest związana także kwestia odnosząca się do zawisłości sprawy, w szczególności, gdy sprawa dotycząca odpowiedzialności rodzicielskiej w stosunku do tego samego dziecka i pomiędzy tymi samymi stronami postępowania została wszczęta przed sądami różnych państw członkowskich. W takim przypadku sąd, przed którym wytoczono powództwo później, z urzędu zawiesza postępowanie do czasu stwierdzenia właściwości przez sąd, przed którym w pierwszej kolejności wytoczono powództwo. Jeśli jednak sąd, przed którym wcześniej wszczęto postępowanie stwierdzi swoją właściwość, wówczas sąd, przed którym później wszczęto postępowanie stwierdza brak swojej właściwości. Natomiast, gdy sąd, do którego wcześniej złożono pozew lub wniosek, uzna brak swojej właściwości, sąd przed którym wniesiono wniosek później, podejmie zawieszone postępowanie.

W związku z tym sąd polski, który prowadzi postępowanie sądowe w sprawie o rozwód, w przypadku rozstrzygnięcia o stosunkach między rodzicami i dziećmi, po otrzymaniu informacji, że przed innym sądem państwa członkowskiego toczy się już taka sama sprawa pomiędzy tymi samymi stronami, powinien w pierwszej kolejności sprawdzić, przed którym sądem wcześniej wytoczono powództwo w rozumieniu art. 16 Rozporządzenia. Jeżeli sąd polski uznałby, że sprawa w innym państwie członkowskim została wytoczona później, nie powinien zawieszać postępowania, lecz wydać orzeczenie co do własnej właściwości. W przeciwnym wypadku winien odrzucić pozew. Jeżeli, zaś uznałby, że najpierw wytoczono powództwo przed innym sądem państwa członkowskiego, powinien zawiesić postępowanie na podstawie art. 19 Rozporządzenia, lecz tylko do czasu orzeczenia innego sądu co do jurysdykcji, a nie zakończenia sprawy. Jeśli sąd innego państwa członkowskiego uznałby się za właściwy, sąd polski powinien wydać orzeczenie stwierdzające brak swej właściwości na rzecz tego sądu. Jeśli natomiast sąd innego państwa uznałby się za niewłaściwy, sąd polski powinien podjąć zawieszone postępowanie i nadać dalszy bieg sprawie. Wynika z tego, że podstawą do rozpoznania kwestii jurysdykcji i zawieszenia po-

stępowania będą przepisy Rozporządzenia, a nie polskiego kodeksu postępowania cywilnego.

Należy zauważyć, że Sąd Apelacyjny w Krakowie w postanowieniu z dnia 15 stycznia 2013 r.<sup>17</sup> stwierdził, że „w czasie zawieszenia postępowania na podstawie art. 19 ust. 1 Rozporządzenia, a nawet w przypadku braku jurysdykcji sądu polskiego w sprawie o rozwód, jest możliwe rozpoznanie wniosku o zabezpieczenie powództwa poprzez powierzenie jednemu z rodziców, na czas toczącego się postępowania, do czasu jego prawomocnego zakończenia, pieczy nad małoletnimi dziećmi stron oraz uregulowanie kontaktów pozwanego z małoletnimi. Pozwala na to art. 20 ust. 1 Rozporządzenia, zgodnie z którym w przypadkach niecierpiących zwłoki sądy państwa członkowskiego stosują, niezależnie od przepisów niniejszego rozporządzenia, środki tymczasowe przewidziane w prawie tego państwa członkowskiego, włącznie ze środkami zabezpieczającymi, w odniesieniu do osób lub mienia znajdujących się w tym państwie, nawet jeśli na podstawie niniejszego rozporządzenia rozpoznanie sprawy co do istoty należy do jurysdykcji sądu innego państwa członkowskiego. Skoro zatem w świetle stanowisk obu stron w niniejszym postępowaniu jest bezsporne, że dzieci stron przebywają w Polsce, a przepisy k.p.c. dopuszczają zabezpieczenie roszczenia w sprawie o rozwód, jeśli zachodzi pilny przypadek w rozumieniu art. 20 Rozporządzenia, sąd polski może orzec w tym zakresie”.

### **Uwagi końcowe**

Reasumując. Rozporządzenie Rady Bruksela II bis niewątpliwie ułatwia rozstrzyganie transgranicznych sporów w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, w tym w zakresie władzy rodzicielskiej i prawa do kontaktów z dzieckiem, gdyż kompleksowo reguluje podstawy pozwalające na ustalenie jurysdykcji sądu, zapobiega prowadzeniu równoległych postępowań oraz umożliwia swobodny przepływ orzeczeń, dokumentów urzędowych i porozumień w państwach członkowskich Unii Europej-

---

<sup>17</sup> Postanowienie Sądu Apelacyjnego w Krakowie z dnia 15 stycznia 2013 r., I ACz 2057/12, LEX nr 1267316.

skiej. Tak więc współpraca sądowa w sprawach cywilnych ma duże znaczenie dla obywateli oraz osób mieszkających na terytorium państwa członkowskiego Unii Europejskiej. Pozostałe kwestie prezentowanej problematyki zostaną przedstawione w II części artykułu i obejmą uznawanie i wykonywanie orzeczeń dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej oraz zależności istniejącej pomiędzy Rozporządzeniem a umowami dwustronnymi łączącymi Polskę z państwami spoza Unii Europejskiej.

### **Bibliografia**

1. Bodnar A., Gójska A., Ignaczewski J., Kuziak L., Śledzińska-Simon A., Zegadło R., *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, Ignaczewski J. (red.), Warszawa 2015.
2. Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady i Europejskiego Komitetu Ekonomiczno – Społecznego z dnia 15 kwietnia 2014 r. w sprawie stosowania Rozporządzenia Rady (WE) nr 2201/2003 dotyczącego jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, uchylającego Rozporządzenie (WE) nr 1347/2000, [http://ec.europa.eu/justice/civil/files/matrimonial\\_act\\_part1\\_v3\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/justice/civil/files/matrimonial_act_part1_v3_pl.pdf), [25.10.2015].

**Mgr Diana Dajnowicz**

*Uniwersytet w Białymstoku*

**PORWANIA RODZICIELSKIE  
JAKO WSPÓŁCZESNE  
ZAGROŻENIE SPOŁECZNE.  
STAN BADAŃ I POTRZEBY BADAWCZE**

**Streszczenie**

Artykuł traktuje o zjawisku porwania rodzicielskiego, które jest jednym z kilku znanych form i rodzajów przestępstwa uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego z art. 211 kodeksu karnego. W opracowaniu przedstawiono argumenty kwalifikujące przedmiotowe zjawisko jako współczesne zagrożenie społeczne, które godzi przede wszystkim w niezwykle delikatną sferę rodzinną. Wskazano także dotychczasowe osiągnięcia badawcze w przedmiocie problematyki uprowadzeń rodzicielskich. Opis dotąd ukształtowanego stanu badań stał się przyczynkiem do rozważań nad tym jakie potrzeby badawcze nie zostały do tej pory zaspokojone. Szczególną uwagę zwrócono na perspektywy badawcze szeroko pojmowanego zjawiska porwań rodzicielskich.

**Słowa kluczowe:** dziecko, rodzice, porwanie rodzicielskie, prawo karne, kryminologia, badania naukowe.

**PARENTAL KIDNAPPING AS CONTEMPORARY SOCIAL THREAT.  
THE STATE OF RESEARCH AND RESEARCH NEEDS**

**Abstract**

This article presents the phenomenon of parental kidnapping, which is one of the types of crimes of abduction or detention of a minor with Art. 211 of the Criminal Code. The study presents arguments for the fact that parental kidnapping are the contemporary threat to society, which threatens the security sphere and family. Then research

achievements have been indicated so far incurred on the issue of parental abduction. A description of the currently existing state of research has stimulated discussion over what research needs have not been met so far. Particular attention was devoted to the presentation of the development of this research needs and research perspectives that relate to widely understood phenomena of parental kidnapping.

**Keywords:** child, parents, parental kidnapping, criminal law, criminology, research.

### **Geneza problematyki porwań rodzicielskich**

W latach 70. i 80. XX wieku kryminolodzy zaczęli intensywniej zajmować się problematyką ofiary przestępstwa, odchodząc stopniowo od poświęcania pełni swojej uwagi osobie sprawcy. Z kolei w ostatnich latach dostrzec można tendencję do częstszego podkreślania szczególnego statusu dziecka, które stało się ofiarą przestępstwa. Zaobserwować można również większą śmiałość, zwłaszcza na łamach środków masowego przekazu, w poruszaniu zagadnień dotyczących dziecka, w kontekście takich przestępstw jak pedofilia, molestowanie i przemoc w rodzinie. W doniesieniach medialnych jest także zauważalny stopniowy wzrost liczby wiadomości poświęconych tematyce porwań rodzicielskich, które nie dość, że naruszają dobro w postaci życia rodzinnego, to także w sposób bezpośredni godzą w dobro bezbronного małoletniego. Co istotne, intensyfikacja zainteresowania tym tematem nie ogranicza się jedynie do środków masowego przekazu, ale odnosi się także do sfery polityki oraz środowiska naukowego, którego przedstawiciele na licznych sympozjach i konferencjach wypowiadają się na temat porwań dzieci przez rodziców. Na takich naukowych spotkaniach omawia się różne aspekty przedmiotowego zjawiska, a w tym możliwości zapobiegania i przeciwdziałania. Również organizacje pozarządowe wyodrębniają odpowiednie sekcje, których działalność koncentruje się *stricte* na porwaniach rodzicielskich, czego potwierdzeniem są m.in. inicjatywy i zadania realizowane przez Fundację ITAKA.

Wzrastające zaciekawienie zjawiskiem porwań rodzicielskich w polskiej przestrzeni publicznej można pochytywać za sygnał, iż istnieje potrzeba uważniejszego pochylenia się nad nim, ponie-



waż w świetle sformułowanych powyżej uwag, porwania rodzicielskie wydają się stanowić nowe zagrożenie społeczne, które jeszcze dwie dekady temu nie absorbowano społeczeństwa. Przed okresem transformacji ustrojowej porwania w ogóle, a zwłaszcza porwania rodzicielskie, występowały wyjątkowo rzadko i zazwyczaj przybierały polityczny charakter<sup>1</sup>. Wychodząc jednak poza granice Polski w poszukiwaniu bardziej szczegółowych informacji o porwaniach rodzicielskich, okazuje się, że problem nie jest nowym wyzwaniem społecznym, bowiem pierwsze treści o uprowadzeniach rodzicielskich były publikowane już na przełomie XVIII i XIX wieku<sup>2</sup>.

### Dotychczasowy stan badań

W społeczeństwie pokutuje pogląd, że zabranie i odizolowanie dziecka przez jednego z rodziców stanowi problem wewnątrzrodzinny, który powinien zostać rozwiązany w zaciszu domowym. Nie jest to jednak zgodne z rzeczywistością, ponieważ każdemu dziecku przysługuje uprawnienie do wychowywania się w bezpiecznej i spokojnej atmosferze rodzinnej. Odebranie małoletniemu tej możliwości poprzez odseparowanie go od matki lub ojca jest nie tylko sprzeczne z zasadami i normami licznych gałęzi

---

<sup>1</sup> K. Pruszkiewicz-Słowińska, *Porwania dla okupu-analiza roli pokrzywdzonego*, Olsztyn 2014, s. 26.

<sup>2</sup> Pierwsza znana informacja na temat porwania dziecka przez rodzica pojawiła się w roku 1791. Miała ona formę ogłoszenia zamieszczonego przez ojca uprowadzonej córki i męża porywaczki-William Pierson. To krótkie ogłoszenie o porwaniu zostało opublikowane w dniu 13 marca 1971 r. w *The Vermont Journal and the Universal Advertiser Windsor* na stronie 4 tego czasopisma. Następna znana informacja o porwaniu rodzicielskim została upubliczniona w 1810 roku i dotyczyła tzw. sprawy Tuthell'a. Sprawa Edwarda B. Tuthella była pierwszą historią o porwaniu rodzicielskim, w pełni opisaną i opublikowaną w formie reportażu na łamach amerykańskiej gazety. W sprawie Tuthell'a doszło do zabrania jego córki przez żonę i ucieczki wraz z innym mężczyzną. Tuthell był silnie zdeterminowany aby odnaleźć swoją córkę i w związku z tym zdecydował się opisać w gazecie swoją historię oraz zaoferował nagrodę pieniężną za pomoc w odnalezieniu jego dziecka. Artykuły dotyczące sprawy Tuthell'a ukazały się m. in. na łamach *Poulson's American Daily Advertiser* (Philadelphia, Pa.) w dniu 16 lipca 1810 r. na s. 4 a także w gazecie *Charleston Courier* (South Carolina), w dniu 24 sierpnia 1810 na s. 3 oraz w *New York Evening Post* (N.Y.) w numerze z dnia 24 sierpnia 1810 na s. 3, <http://www.avoiceformen.com/men/fathers/moms-who-kidnap-kids-the-back-story/>, [12.06.2015].

prawa (zarówno prawa cywilnego, rodzinnego i opiekuńczego oraz karnego), ale także stanowi bardzo bolesne, przede wszystkim psychicznie, przeżycie. Ochronę przed porwaniami rodzicielskimi zapewniają szeroko rozumiane instrumenty prawne. Z uprowadzeniami rodzicielskimi możliwa jest walka na gruncie tak prawa rodzinnego i opiekuńczego, jak i prawa karnego. Instrumentem chroniącym dzieci przed porwaniami przez rodziców w sferze prawnokarnej jest przede wszystkim przepis wyrażony w art. 211 k. k.<sup>3</sup> stanowiący, iż osoba, która wbrew woli innej osoby powołanej do opieki lub nadzoru, uprowadza lub zatrzymuje małoletniego poniżej lat 15, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3. Przepis ten jest przedmiotem art. 211 k.k. obowiązuje w polskim prawie karnym materialnym od 1 września 1998 roku, czyli od chwili gdy wszedł w życie nowy kodeks karny. Nowelizacja regulacji karnych była konieczna z uwagi na przemiany ustrojowe, polityczne i gospodarcze, które dokonały się w Polsce kilka lat wcześniej.

Statystyki policyjne wskazują, iż w oparciu o kwalifikację prawną art. 211 k.k. od roku 1999 do 2014 dokonano 1241 porwań dzieci<sup>4</sup>. Dane te nie obejmują jednak wiadomości o tym, czy były to porwania dokonane przez rodziców, jednak dopuszczalne jest przypuszczenie, iż w większości sytuacji to właśnie oni uprowadzali lub zatrzymywali małoletnich. Do sformułowania tego rodzaju twierdzenia upoważniają dotychczas przeprowadzone badania nad porwaniami rodzicielskimi. Wyniki badań kryminologicznych zrealizowanych przez Helenę Kołakowską-Przełomiec wskazują, iż uprowadzenia bądź zatrzymania małoletniego są najczęściej dokonywane przez ojca dziecka. W ocenie H. Kołakowskiej-Przełomiec do porwania rodzicielskiego dochodzi zwłaszcza w sytuacjach, gdy ojciec dziecka uznaje warunki życia małoletniego u matki za niewystarczające, bądź gdy zabiera dziecko do siebie albo na wakacje<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Kodeks karny (dalej jako: k.k.) Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553.

<sup>4</sup> Statystyka policyjna dot. uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego albo osoby nieporadnej (art. 211 k. k.), <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestępstwa-przeciwko-7/63511,Uprowadzenie-lub-zatrzymanie-małoletniego-albo-osoby-nieporadnej-art-211.html>, [11.06.2015].

<sup>5</sup> H. Kołakowska-Przełomiec, *Przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece*

Badania nad wieloaspektową interpretacją uprowadzeń rodzicielskich przeprowadzili Katarzyna Drapała i Konrad Buczkowski, publikując wyniki swojej analizy w 2013 roku<sup>6</sup>. Badacze Ci zrealizowali kwerendę akt prokuratorskich, a konkretnie dokonali analizy umorzeń i odmów wszczęcia postępowania w sprawach o przestępstwo z art. 211 k.k. K. Drapała i K. Buczkowski analizowali 520 spraw z art. 211 k.k. rozpoznawanych w prokuraturach w 2012 roku, spośród których wyselekcjonowali 416 przypadków spraw dotyczących uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego przez osobą bliską bądź na prośbę bliskiej osoby. Co więcej, wyniki tych badań pokazują, że aż w 91% przypadkach domniemanym sprawcą uprowadzenia lub zatrzymania dziecka był rodzic<sup>7</sup>.

Istotną pozycją naukową dotyczącą porwań rodzicielskich jest publikacja M. Mozgawy, M. Kulika oraz A. Szczekalskiej *Przestępstwo uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego lub osoby nieporadnej – art. 211 k.k. (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. porwań rodzicielskich)*. Opracowanie to stanowi raport, w którym dokonano analizy ustawowych znamion czynu zabronionego wyrażonego na gruncie art. 211 k.k., zwłaszcza z punktu widzenia sytuacji, w której sprawcą porwania jest jeden z rodziców. W tekście znajduje się również analiza prawno-porównawcza, akcentująca rolę rodzica jako prawdopodobnego sprawcy porwania rodzicielskiego<sup>8</sup>.

---

w projekcie KK, PPK 1995, nr 12, s. 40 i 59, cyt. za. J. Wojciechowska, *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze rodziców wobec dzieci w rodzinie na tle wybranych problemów*, [w:] P. Kardas, T. Sroka, W. Wróbel (red.), *Państwo prawa i prawo karne. Księga jubileuszowa Profesora Andrzeja Zolla*, Warszawa 2012, s. 1517-1525.

<sup>6</sup> Zob. K. Drapała, K. Buczkowski, *Porwania rodzicielskie. Analiza umorzeń i odmów wszczęcia postępowania w sprawach o przestępstwo z art. 211 k.k.*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2013.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>8</sup> M. Mozgawa, M. Kulik, A. Szczekalska, *Przestępstwo uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego lub osoby nieporadnej-art. 211 k.k. (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. porwań rodzicielskich)*, *Prawo w Działaniu-Sprawy karne* 2013, nr 16, s. 7-57.

## Potrzeby, perspektywy i plany badawcze

Przedstawione powyżej badania nie wyczerpują w pełni naukowej analizy zagadnienia porwań rodzicielskich, pozostawiając poza nawiasem naukowych dociekań wiele aspektów tego zagadnienia. Warto zaznaczyć, iż wymiar sprawiedliwości boryka się z problemem porwań rodzicielskich od ponad 15 lat, jednak publicznie temat ten jest podejmowany od około lat 5. Zarówno pozycja tego rodzaju czynu zabronionego, jak i orzecznictwo sądów karnych w przedmiocie porwań rodzicielskich bez wątpienia modyfikowało się na przestrzeni tych 15 lat. Szczególnie istotny jest sposób radzenia sobie sądów karnych z tym zjawiskiem, który był kształtowany przede wszystkim przez przepisy prawa, ale również przez przemiany społeczne, polityczne, ekonomiczne i cywilizacyjne. Do tego typu przemian doszło mimowolnie na skutek różne okoliczności zewnętrznych, jak choćby procesy globalizacyjne.

Ponieważ problem porwań rodzicielskich wywołuje coraz więcej kontrowersji i skupia na sobie coraz większą uwagę w przestrzeni publicznej, jest konieczne wypełnienie luki naukowej, która istnieje na gruncie tego zjawiska. Potrzebę wnikliwszego zbadania przedmiotowego problemu dostrzegło również Narodowe Centrum Nauki, które zdecydowało się finansować projekt badawczy *Porwania rodzicielskie w świetle polskiego orzecznictwa karnego – aspekty prawne i kryminologiczne*. Kierownikiem naukowym tego projektu jest Autorka niniejszego opracowania. W ramach projektu naukowego, który jest jednym ze zwycięzców w konkursie NCN Preludium 8, zostaną zbadane orzeczenia sądów karnych w sprawach o porwania rodzicielskie. Celem badania jest ustalenie przemian orzeczniczych, które dokonały się w sferze porwań dzieci dokonanych przez rodziców w latach 1998-2014.

Analiza linii orzeczniczej pozwoli ocenić w jaki sposób zmieniła się pozycja przestępstwa porwań rodzicielskich, jak intensywne były te przemiany w porównaniu z innymi przestępstwami tego rodzaju i wreszcie, jaki wpływ na przestępstwo porwań rodzicielskich miały przemiany społeczne, geopolityczne i globaliza-

cyjne. Informacje uzyskane z akt sądowych umożliwią określenie tendencji w tej kwestii występujących kiedyś, aktualnych oraz tych które najprawdopodobniej będą w przyszłości. Celem badania jest również oznaczenie czynników, które kształtowały intensywność tych przemian.

Bardzo ważnym aspektem badawczym w powołanej inicjatywie będzie określenie aktualnych tendencji orzeczniczych. Obecna linia orzecznicza w sprawach o porwania rodzicielskie zostanie skonfrontowana z nastrojami społecznymi wobec przedmiotowego zjawiska. W tym aspekcie badanie skoncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania:

- czy sposób w jaki orzekają polskie sądy karne w przedmiocie porwań rodzicielskich daje społeczeństwu poczucie sprawiedliwości?
- czy najnowsze orzeczenia sądowe i kary w nich określone wykazują różnice w stosunku do orzeczeń z lat wcześniejszych?
- czy sądy zmieniają swoją postawę co do porwań rodzicielskich w obliczu zmieniających się oczekiwań społecznych? oraz
- jak, prawdopodobnie, sądy będą się wypowiadać w przyszłości na temat odpowiedzialności karnej rodziców – porywaczy?

Badanie akt spraw karnych o porwania dzieci przez rodziców pozwoli zweryfikować szybkość i trafność reakcji karnej oraz dokonać jej oceny. Możliwe będzie również określenie stopnia dolegliwości skazań za przestępstwo porwania dziecka przez jednego z rodziców. W przypadku tego rodzaju czynu zabronionego szczególnie istotna jest kara na jaką sprawca został skazany, bowiem oddziałuje ona bezpośrednio na sferę życia rodzinnego oraz dobro małoletniego, który został uprowadzony.

Stosunkowo niedawno porwania rodzicielskie w polskiej nauce zaczęto omawiać w obszarze kryminologii. Skierowanie uwagi na aspekty kryminologiczne tego zjawiska, przy jednoczesnym dostrzeżeniu, że porwania rodzicielskie stanowią doniosły problem ogólnospołeczny, przyczyniło się do bardziej ożywionego dyskursu publicznego.

Przedstawiciele doktryny już wyczerpująco skomentowali znamiona czynu zabronionego jakim jest uprowadzenie/zatrzymanie małoletniego, w tym porwanie rodzicielskie. Dominującą interpretacją odnoszącą się do sprawcy przestępstwa określonego w art. 211 k.k. jest założenie, że może nim być tylko rodzic, któremu ograniczono, zawieszono lub odebrano w pełni władzę rodzicielską. Takie stanowisko podzielał również Sąd Najwyższy. Z kolei interpretacje dotyczące przedmiotu ochrony zdecydowanie dzielą przedstawicieli doktryny. Większość z nich wskazuje, że art. 211 k.k. chroni instytucję opieki i nadzoru, jednak pojawiają się także głosy wskazujące, iż bezpośrednim przedmiotem ochrony jest dobro małoletniego. Większość opinii na temat porwań rodzicielskich wypowiadali prawnicy teoretycy. Powstały, co prawda, także orzeczenia Sądu Najwyższego dotyczące szeroko rozumianych porwań rodzicielskich, jednak nie wszystkie dotyczyły obecnego stanu prawnego – przeważająca część wyroków i postanowień została wydana przed 1998 rokiem, zaś ostatnia wypowiedź Sądu Najwyższego o porwaniach rodzicielskich pochodzi z 2003 roku (wyrok z dn. 9.12.2003 r., III k.k. 116/03). Sąd Najwyższy stwierdził wówczas, że podmiotem przestępstwa z art. 211 k.k. może być rodzic, któremu uprzednio ograniczono władzę rodzicielską.

Dokładna analiza dotychczasowego stanu wiedzy o porwaniach rodzicielskich udowodniła, że wskazana problematyka nie została do chwili obecnej wyczerpująco zbadana. Nie można zaprzeczyć, iż powstało kilka teoretycznych opracowań, jednak analiza praktycznej strony zjawiska nie jest zbyt bogata. Teoretyczne oraz empiryczne implikacje porwań rodzicielskich pokazują, że konieczne jest rozwijanie i poszerzanie aktualnego stanu wiedzy na ich temat. W tym celu za niezbędne należy uznać wszechstronny proces badawczy nad porwaniami małoletnich przez rodziców.

Proponowane badania nad porwaniami rodzicielskimi, w ramach projektu naukowego Narodowego Centrum Nauki, zakładają kompleksową analizę linii orzeczniczej w tej kwestii. Ramy czasowe badania obejmą lata od 1998 do 2014. Analizie zostaną poddane wszystkie akta sądowe spraw, jakie były rozpoznawane w wydziałach karnych sądów rejonowych 18 miastach wojewódz-

kich w Polsce. Tak rozległa analiza problemu umożliwi sformułowanie przeszłych, teraźniejszych i przyszłych tendencji orzeczniczych.

Badanie stanu orzeczniczego dotyczącego porwań rodzicielskich jest bardzo istotne z punktu widzenia prawa i kryminologii, lecz nie tylko. Podjęcie wskazanego problemu badawczego będzie naturalną reakcją na potrzeby społeczne. Porwania rodzicielskie godzą bezpośrednio w dobro rodziny oraz dziecka. Porwania dzieci dokonywane przez rodziców naruszają uprawnienia dziecka i uprawnienia drugiego rodzica. Każde dziecko ma bowiem prawo do utrzymywania relacji z obojgiem rodziców, a pozbawienie go możliwości kontaktu z matką lub ojcem jest ewidentnie działaniem na szkodę małoletniego. Prawo karne chroni rodzinę, a w polskim kodeksie karnym wyodrębniono rozdział zawierający przepisy chroniące szeroko rozumianą sferę rodzinną. Rodzina zajmuje ważne miejsce w hierarchii wartości każdego człowieka. Dlatego też wiedza na temat tego w jaki sposób sądy karne chronią rodzinę w obliczu porwań rodzicielskich, w jakim stopniu roztaczają tę ochronę i czy dopasowują ją do przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych jest niezwykle ważna.

Planowane badania mają nowatorski charakter ponieważ do tej pory orzeczenia zapadające w sprawach porwań rodzicielskich nie były przedmiotem zainteresowania naukowego. Być może z powodu braku opracowania na ten temat, orzecznictwo (i nie tylko) w sprawach porwań rodzicielskich zaczęło budzić coraz więcej wątpliwości i kontrowersji. Badanie akt spraw sądowych posłuży do stworzenia pełnego, aktualnego i przejrzystego opisu porwań rodzicielskich w Polsce. Wśród opinii społecznej dominuje pogląd, że porwania rodzicielskie są domeną zaniedbaną przez prawników teoretyków i praktyków, co potęguje poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Kompleksowe zbadanie zagadnienia, które dotychczas nie było poruszane z punktu widzenia stanu orzecznictwa, złagodzi społeczne przekonania a przede wszystkim usystematyzuje i wyjaśni przedmiotowe zjawisko.

Penetracja zagadnienia ma znaczenie nie tylko nauki prawa i kryminologii, ale przede wszystkim poszerza wiedzę o tym, jak najskuteczniej chronić dobro dzieci i wartości rodzinnych. W tym względzie analiza akt spraw sądowych rozpatrywanych na pod-

stawie art. 211 k.k. znacząco wpłynie na obecny stan wiedzy. Badania umożliwią również usystematyzowanie i uporządkowanie informacji o porwaniach rodzicielskich. Dzięki analizie aktowej możliwe będzie wyróżnienie charakterystycznych cech przestępstwa porwania rodzicielskiego, w tym cech sprawców, ofiar oraz okoliczności. Analiza i opis przeszłych, teraźniejszych i prognozowanych tendencji orzeczniczych pozwoli wyjaśnić szerszemu gronu odbiorców skomplikowane zasady stosowania prawa, ponieważ kontrowersje towarzyszące zjawisku porwań rodzicielskich po części wynikają z niezrozumienia prawa oraz zasad jego stanowienia i późniejszego stosowania przez sądy. Planowane badanie umożliwi przeciwdziałanie temu problemowi poprzez przybliżenie istoty zjawiska większej liczbie odbiorców, co z kolei przyczyni się do społecznego zrozumienia zjawiska i jego skuteczniejszego rozwiązywania.

Inny przewidywany efekt badań to znaczne rozszerzenie aktualnego stanu wiedzy na temat kryminalnej geografii porwań rodzicielskich. Charakterystyka statystyczna porwań rodzicielskich pozwoli określić tereny, tak o znacznym, jak i o mniejszym nasileniu porwań rodzicielskich. Tym samym możliwe będzie sformułowanie naukowych wniosków realizujących odpowiedzi na pytania typu: czy i jak wstąpienie do strefy Schengen wpłynęło na liczebność uprowadzeń dzieci dokonanych przez jednego z rodziców.

Analiza akt spraw sądowych rozpoznawanych w okresie od 1998 roku do 2014 roku będzie realizowana w oparciu o porządek chronologicznie wyodrębnionych okresów czasowych. Pierwszy etap badania obejmie sprawy rozpoznane w latach 1998–2008. W tym czasie orzekanie na podstawie art. 211 k.k. zaczęło dopiero nabierać kształtów, bowiem wskazany przepis zaczął obowiązywać zaledwie w 1998 roku. Wtedy to orzecznictwo polskich sądów karnych dostosowywało się tak do zaistniałych parę lat wcześniej przemian gospodarczo–ustrojowych, jak i do licznych reorganizacji większości sfer życia publicznego ze względu na przystąpienie do UE. System prawa obowiązującego w Polsce rozszerzył się o prawo europejskie, a sądy polskie musiały z większą niż wcześniej uwagą dbać o realizowanie nie tylko zasad prawa europejskiego ale i całego międzynarodowego. Punk-



tem końcowym tego etapu badania będzie moment przystąpienia Polski do strefy Schengen.

W drugim etapie badania zostanie rozpoznany okres od początku 2008 roku do końca roku 2014. W dniu 21 grudnia 2007 roku Polska przystąpiła do Układu z Schengen. Porozumienie to zniosło kontrolę osób przekraczających granice między państwami członkowskimi układu oraz wzmocniło współpracę w zakresie bezpieczeństwa. Okoliczności te są niebagatelne dla zjawiska porwań rodzicielskich. Wzmocnienie bowiem infrastruktury granicznej na wschodniej granicy Polski mogło oddziaływać na skalę występowania porwań rodzicielskich, szczególnie na obszarze wschodniej Polski. Przy takich uwarunkowaniach mogły powstać wyraźne różnice w orzecznictwie sądów karnych z części zachodniej Polski oraz z części wschodniej w przedmiocie porwań rodzicielskich.

Planowane badanie naukowe pozwoli dokonać także oceny sygnałów społecznych, w tym ich trafności w definiowaniu wyzwań i problemów szczególnie dolegliwych w sferze życia rodzinnego. Ponadto możliwe będzie dokonanie oceny spójności orzecznictwa dotyczącego porwań rodzicielskich. Analiza akt spraw karnych unaoczní ewentualne różnice orzecznicze i interpretacyjne. W efekcie końcowym możliwe będzie określenie stanu zaawansowania skuteczności i efektywności rozpoznawania spraw na podstawie art. 211 k.k. przez polskie sądownictwo karne.

W ramach projektu NCN analizie zostaną poddane akta spraw sądowych z zakresu porwań rodzicielskich, które były przedmiotem rozpoznania w wydziałach karnych 34 sądów rejonowych, tj. we wszystkich sądach rejonowych, które znajdują się w 18. miastach wojewódzkich w Polsce: w Białymstoku (1 Sąd Rejonowy), w Bydgoszczy (1 Sąd Rejonowy), w Gdańsku (2 Sądy Rejonowe: Gdańsk – Północ oraz Gdańsk – Południe), w Gorzowie Wielkopolskim (1 Sąd Rejonowy), w Katowicach (2 Sądy Rejonowe: Katowice – Wschód, Katowice – Zachód), w Kielcach (1 Sąd Rejonowy), w Krakowie (4 Sądy Rejonowe: Kraków – Krowodrza, Kraków – Śródmieście, Kraków – Podgórze, Kraków – Nowa Huta), w Lublinie (2 Sądy Rejonowe: Lublin – Wschód, Lublin – Zachód), w Łodzi (2 Sądy Rejonowe: Łódź – Śródmieście, Łódź – Widzew), w Olsztynie (1 Sąd Rejonowy), w Opolu (1 Sąd Rejonowy),

w Poznaniu (3 Sądy Rejonowe: Poznań – Stare Miasto, Poznań - Nowe Miasto i Wilda, Poznań - Grunwald i Jeżyce), w Rzeszowie (1 Sąd Rejonowy), w Szczecinie (2 Sądy Rejonowe: Szczecin-Centrum, Szczecin – Prawobrzeże i Zachód), w Toruniu (1 Sąd Rejonowy), w Warszawie (5 Sądów Rejonowych: Warszawa – Mokotów, dla miasta stołecznego Warszawy, Warszawa – Śródmieście, Warszawa – Wola, Warszawa – Żoliborz), we Wrocławiu (3 Sądy Rejonowe: Wrocław – Krzyki, Wrocław – Fabryczna, Wrocław – Śródmieście) oraz w Zielonej Górze (1 Sąd Rejonowy).

Jako główna metoda badawcza zostanie zastosowana analiza orzecznictwa sądowego. Umożliwi to poznanie linii orzeczniczej poszczególnych sądów, a także wskazanie różnic lub podobieństw w stosowaniu wykładni danych przepisów. Narzędziem badawczym, które posłuży do przeprowadzenia badań empirycznych będzie kwestionariusz badania akt sądowych. W kwestionariuszu badania znajdzie się krótki opis stanu faktycznego wraz z najistotniejszymi elementami tj. ze wskazaniem na czym polegał czyn zabroniony, czy władza rodzicielska sprawcy była ograniczona lub zawieszona, czy sprawcy nie przysługiwała władza rodzicielska, czy sprawca miał ograniczoną poczytalność. W kwestionariuszu zostanie ujęty także opis postępowania w sprawie w I instancji tj. informacje na temat tego, czy postępowanie zostało wszczęte czy może wszczęte i następnie umorzone, jakie przesłanki z art. 17 par. 1 k.p.k. zachodziły, jakie były zasadnicze motywy umorzenia postępowania. Bardzo ważnym elementem badania akt będzie analiza rozstrzygnięcia sprawy, tzn. czy postępowanie zostało warunkowo umorzone, czy wydano wyrok skazujący, uniewinniający czy może było inne rozstrzygnięcie. Przedstawione zostaną także informacje o wymiarze kary tzn. jaką karę wymierzono, czy zastosowano warunkowe zawieszenie wykonania kary, środki karne lub zabezpieczające, czy odstąpiono od wymierzenia kary. Analiza obejmie również zasadnicze elementy uzasadnienia tj. na jakim materiale dowodowym oparł się sąd, czy posiłkował się dowodem z opinii biegłego sądowego, w jaki sposób ocenił wartość dowodową tej opinii. I ostatecznie, badanie będzie też dotyczyć ewentualnego postępowania odwoławczego – wniesionych środków odwoławczych i ich zarzutów apelacyjnych.

## Uwagi kończące

Częste, ostatnio, występowanie problematyki porwań rodzicielskich w różnego rodzaju publikacjach może wskazywać, iż tego rodzaju porwania stanowią jedno z zagrożeń współczesnego społeczeństwa. Badania w ramach przedstawionego projektu umożliwią szczegółowe rozpoznanie przyczyn wzrostu tego zainteresowania. Jednak problematyka porwań rodzicielskich dotyka niezwykle specyficznej i delikatnej sfery życia rodzinnego, niestety spajając się jednocześnie z elementami prawa karnego. Ze względu na szczególną pozycję tego czynu zabronionego, ranga i istota podjętych nad nim badań naukowych wymaga uwzględnienia zarówno płaszczyzny teoretycznej, dogmatycznej, i co najistotniejsze i jednocześnie bardzo trudne, płaszczyzny empirycznej. Realizację przedstawionego przedsięwzięcia naukowego uzasadnia także dość skromna w tym zakresie literatura, zaś szczegółowe ustalenia projektu mogą się stać wartościowym uzupełnieniem aktualnego stanu wiedzy w zakresie przestępczości przeciwko rodzinie i opiece. Zakończenie badań jest planowane na rok 2017 i wtedy też możliwe będzie opublikowanie ich wyników.

### Bibliografia

1. Drapała K., Buczkowski K., *Porwania rodzicielskie. Analiza umorzeń i odmów wszczęcia postępowania w sprawach o przestępstwo z art. 211 k.k.*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2013.
2. Kołakowska-Przełomiec H., *Przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece w projekcie KK*, PPK 1995, nr 12.
3. Mozgawa M., Kulik M., Szczekalska A., *Przestępstwo uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego lub osoby nieporadnej – art. 211 k.k. (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. porwań rodzicielskich)*, „Prawo w Działaniu”, 2013, nr 16.
4. Pruszkiewicz-Słowińska K., *Porwania dla okupu – analiza roli pokrzywdzonego*, Olsztyn 2014.
5. Wojciechowska J., *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze rodziców wobec dzieci w rodzinie na tle wybranych problemów*, [w:] P. Kardas, T. Sroka, W. Wróbel (red.), *Państwo prawa i prawo karne. Księga jubileuszowa Profesora Andrzeja Zolla*, Warszawa 2012.
6. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz. U. 1997, nr 88, poz. 553.

### **Źródła internetowe**

1. Estephe R. St., *Moms who kidnap kids: The back story*, <http://www.avoicemen.com/men/fathers/moms-who-kidnap-kids-the-back-story/>, [12.06.2015].
2. Statystyka policyjna dot. uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego albo osoby nieporadnej (art. 211 k. k.), <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-7/63511,Uprowadzenie-lub-zatrzymanie-maloletniego-albo-osoby-nieporadnej-art-211.html>, [11.06.2015].

**Dr Renata Runiewicz – Jasińska**

*Uczelnia Techniczno-Handlowa im. Heleny Chodkowskiej w Warszawie*

**KONSEKWENCJE ROZWOJU  
CYWILIZACYJNO-TECHNOLOGICZNEGO  
PAŃSTW BAŁTYCKICH  
(LITWA, ŁOTWA, ESTONIA)**

**Streszczenie**

Rozwój cywilizacyjny i postęp technologiczny niosą za sobą konsekwencje zarówno pozytywne jak i negatywne dla każdego społeczeństwa. Pozytywne następstwa na Litwie, Łotwie i w Estonii są wspomagane przez projekty unijne zachęcające do edukacji, innowacyjnych badań naukowych i szerokiego wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w budowaniu społeczeństwa cyfrowego. Walka z następstwami negatywnymi rozwoju cywilizacyjnego jest trudna. Państwa Regionu Morza Bałtyckiego mimo, że tworzą jeden z najbardziej rozwiniętych technologicznie regionów Europy mają problemy z zagrożeniami powstającymi na skutek rozwoju międzynarodowej przestępczości zorganizowanej i cyberterroryzmu. Do szczególnie niepokojących zjawisk należy niedostateczne przestrzegania praw i wolności człowieka niektórych grup społecznych.

**Słowa kluczowe:** państwa bałtyckie, rozwój cywilizacyjny, rozwój technologiczny, społeczeństwo cyfrowe, inteligentny rozwój, prawa człowieka, przestępczość zorganizowana, atak cybernetyczny.

**THE CONSEQUENCES OF THE DEVELOPMENT  
OF CIVILISATION AND TECHNOLOGY IN THE BALTIC STATES  
(LITHUANIA, LATVIA AND ESTONIA)**

**Abstract**

The development of civilisation and technological progress lead to both positive and negative consequences for each society. The positive

effects in Lithuania, Latvia, and Estonia are supported by EU projects that encourage education, innovative scientific research, and extensive application of information and communication technologies in building a digital society. The battle against the negative outcomes of civilisation development is difficult. The Baltic States, despite forming one of the most technologically advanced regions of Europe, experience problems due to risks created by the growth of international organised crime and cyber-terrorism. The especially dangerous phenomena include insufficient protection of human rights and freedoms in case of some social groups.

**Keywords:** Baltic States, development of civilisation, technological progress, digital society, intelligent development, human rights, organised crime, cyber attack.

Nowoczesne usługi telekomunikacyjne, teleinformatyczne i multimedialne<sup>1</sup> są we współczesnym świecie katalizatorem rozwoju gospodarczego, zwiększając konkurencyjność gospodarki, tworząc nowe miejsca pracy, sprzyjając rozwojowi regionów, wspomagając nauczanie, a także ochronę bezpieczeństwa państwa i obywateli. Państwa bałtyckie też korzystają ze wszystkich dobrodziejstw wynikających z postępu technologicznego. Znaczenie informatyzacji w suwerennych społeczeństwach państw bałtyckich pokazuje analiza raportów „eEurope+2003” i „eEurope 2005” roku<sup>2</sup>, sporządzonych przez agencje krajowe i międzynaro-

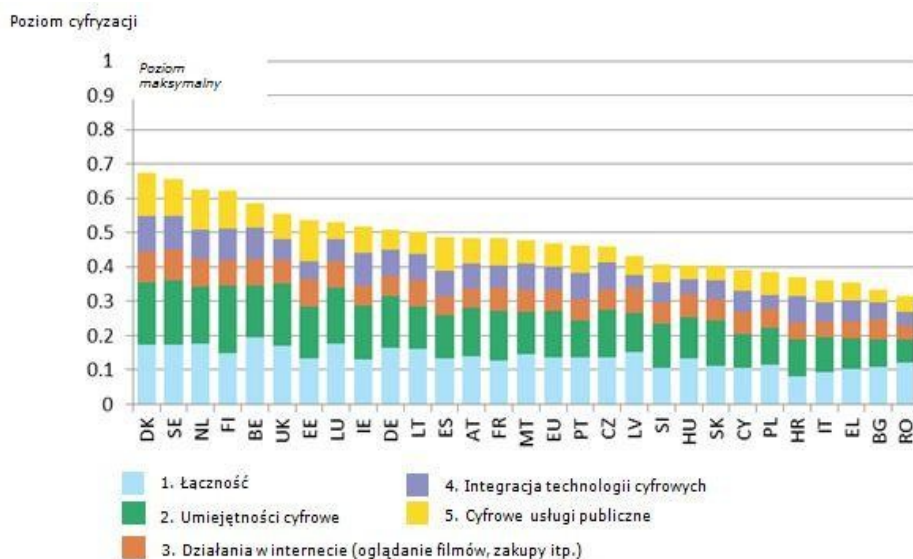
---

<sup>1</sup> R. Runiewicz-Jasińska, *Budowa społeczeństwa informacyjnego na Litwie, Łotwie i w Estonii*, [w:] J. Sobczak, B. Hordecki (red.), *Polityka i media*, Poznań 2008, s. 113-127; R. Runiewicz-Jasińska, *Litwini, Łotysze i Estończycy-społeczeństwem informacyjnym*, [w:] *Polska we współczesnym świecie. Między zaściankiem a przestrzenią wolności, Księga jubileuszowa z okazji 65. rocznicy urodzin prof. Karola B. Janowskiego*, Toruń 2007, s. 407-423.

<sup>2</sup> Celem planu działań „eEurope+2003” jest wspieranie przyspieszenia reformy i modernizacji gospodarek krajów kandydujących do UE, pobudzanie ich wydajności i budowanie instytucji oraz ogólnej poprawy konkurencyjności i spójności społecznej. Raport „eEurope+2003” jest pierwszym pełnym raportem o stanie realizacji Planu działań w krajach kandydujących. Następny raport ukazał się pod koniec 2005 r. i jest on częścią strategii lizbońskiej, która planowała do 2010 r. przekształcić UE w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy. Warto tutaj zwrócić uwagę na sporą różnicę między założeniami planu „eEurope 2005”, a wcześniejszymi koncepcjami. Za przykład może posłużyć fakt, iż dużą atencję przywiązuje się do samej infrastruktury społeczeństwa informacyjnego. Jako pierwsze i najważniejsze cele, przywołuje się zapewnienie multiplatformowego dostępu do sieci (czyli nie tylko komputery, ale także telefony komórkowe, telewizja cyfrowa), charakteryzujące

dowe. Agencje te badają opinię społeczną tak państw bałtyckich, jak i całego Regionu Morza Bałtyckiego (RMB)<sup>3</sup>. Szczególną uwagą w tych raportach objęto różnice w poziomach rozwoju technologicznego (tj. komputeryzacji, internetyzacji, siły rynków telekomunikacyjnych) państw bałtyckich (Wykres 1, Wykres 2).

**Wykres 1.** Poziom rozwoju technologicznego (tzw. cyfryzacji) państw UE w roku 2014



Źródło: Komisja Europejska – Komunikat prasowy, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-15-4475\\_pl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4475_pl.htm), [29.08.2015].

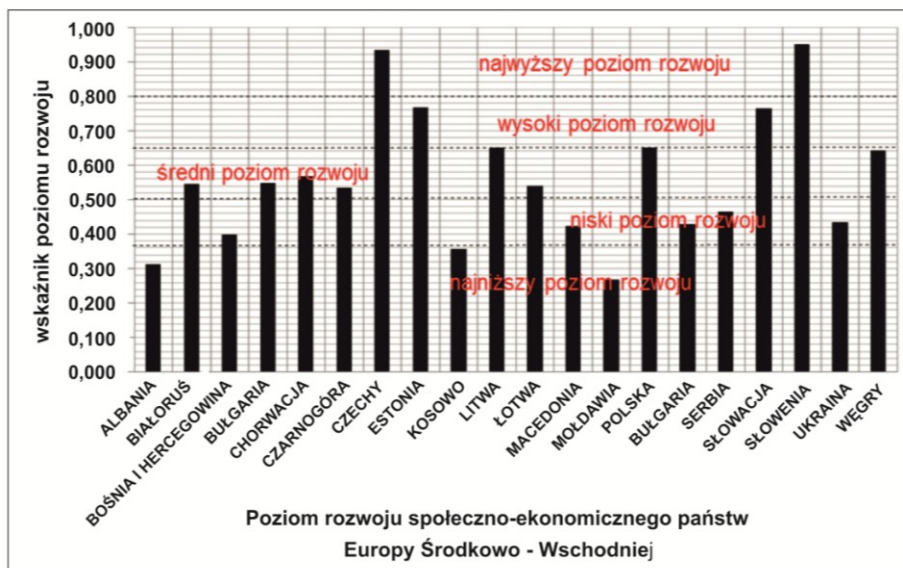
Wskaźnik gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego, który jest dzisiaj wyznacznikiem rozwoju społeczeństwa XXI wieku<sup>4</sup>, sytuuje państwa bałtyckie na dobrych pozycjach, znacznie przed Polską.

się szerokopasmowością (ang. *broadband*). Więcej na ten temat na stronie internetowej: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Współpraca międzynarodowa, Sprawozdanie z Komitetu Sterującego „eEurope 2005”.

<sup>3</sup> Badania opinii społecznej prowadzą międzynarodowe agencje analityczno-statystyczne takie jak: International Telecommunication Union (ITU), Emor E-Track, BMF Gallup Media, Andersen Consulting, SIC Gallup Media, TQM Consulting s.c.

<sup>4</sup> Wiele informacji w ujęciu komparatystycznym na podobny temat w: Raport „Społeczeństwo informacyjne w liczbach 2015”, Departament Społeczeństwa Informacyjnego Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji RP, Warszawa 2016.

**Wykres 2.** Wskaźniki poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego państw Europy Środkowo-Wschodniej w wymiarze względnym, stan na rok 2013



Źródło: Z. Lach, Analiza poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego i potęgi państw Europy Środkowo-Wschodniej, <http://geopolityka.net/analiza-poziomu-rozwoju-spoleczno-ekonomicznego-i-potegi-panstw-europy-srodkowo-wschodniej/>, [29.08.2015].

Projekt UE „Europa Wiedzy”<sup>5</sup> jest spadkobiercą, a także kontynuatorem analiz raportów „eEurope+2003” i „eEurope+2005”. W oparciu o te raporty powstała Strategia UE „Europa 2020” jako unijna strategia wzrostu na okres od 2010 do 2020 r. Obejmuje ona nie tylko wyjście z kryzysu, z którym nadal boryka się wiele europejskich krajów, ale stawia na tzw. *inteligentny rozwój*, co oznacza uzyskanie lepszych wyników w takich dziedzinach jak<sup>6</sup>:

<sup>5</sup> Pierwszy raz sformułowanie „Europa Wiedzy” zostało użyte w Deklaracji Bolońskiej z 1999 r.: Europa Wiedzy jest obecnie szeroko uznana jako niczym nie dający się zastąpić czynnik wzrostu socjalnego i ludzkiego oraz jako niezbędny składnik służący konsolidacji i wzbogaceniu obywatelstwa europejskiego, mogący wyposażyć swych obywateli w kompetencje do podjęcia wyzwania, jakie niesie nowe milenium, wraz ze świadomością wspólnych wartości i uczestnictwa we wspólnej przestrzeni społecznej i kulturalnej.

<sup>6</sup> Strona internetowa EUROPA 2020, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index_pl.htm), [28.08.2015].



- **edukacja** (zachęcanie do nauki, studiów i podnoszenia kwalifikacji),
- **badania naukowe/innowacje** (stworzenie nowych produktów i usług, które wpłynęłyby na zwiększenie wzrostu gospodarczego i zatrudnienia oraz pomogłyby w rozwiązywaniu problemów społecznych),
- **społeczeństwo cyfrowe** (wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych).

Przygotowanie państw bałtyckich do realizacji założeń Strategii UE „Europa 2020”, a w tym do realizacji tzw. *inteligentnego rozwoju* pokazuje raport Komisji Europejskiej z wiosny 2015 r. (Tabela 1).

**Tabela 1.** Sytuacja gospodarcza i perspektywy rozwoju gospodarczego Litwy, Łotwy i Estonii wg raportu Komisji Europejskiej z 2015 r.

Litwa	Łotwa	Estonia
Po poważnej recesji (z jednym z najostrzejszych spadków realnego PKB w UE w 2009 roku), gospodarka litewska powróciła do silnej i stabilnej ścieżki wzrostu gospodarczego. Napędza się to dzięki eksportowi i popytowi wewnętrznemu państwa. W I połowie 2014 roku znacznie wzrosły prywatne inwestycje. Na Litwie rynek pracy nadrabia straty i odzyskuje równowagę więc stopa bezrobocia spada.	Po spowolnieniu wzrostu gospodarczego Łotwy w roku 2014 spodziewany jest wzrost w 2015 i 2016 roku. Szacuje się, iż bezrobocie spadnie w ciągu najbliższych dwóch lat, a inflacja pozostanie niska odzwierciedlając przy tym cenę ropy naftowej. Import wzrośnie szybciej niż eksport w ujęciu ilościowym, ale deficyt obrotów bieżących prawdopodobnie pozostanie stosunkowo niewielki ze względu na kategoryzację bieżących zysków handlowych. Deficyt w sektorze instytucji rządowych i samorządowych utrzyma się a dług publiczny zacznie spadać po 2016 roku.	Mimo osłabienia eksportu z partnerami handlowymi w 2008 i 2009 r., gospodarka Estonii została nadal bardzo elastyczna, tak więc oczekuje się realnego wzrostu PKB, a także spadku bezrobocia w 2016 r. Bezrobocie w Estonii czterokrotnie w latach 2009-2015 podnosiło i spadało, a to częściowo z powodu kurczącej się populacji w wieku produkcyjnym. Oczekuje się, że dług publiczny i deficyt budżetowy pozostanie niski w najbliższych latach, a jeśli będzie wzrastał to bardzo nieznacznie ze względu na np. wzrastające płace sektora administracyjnego planowane na 2016 r.

Źródło: EUROPE 2020, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/index_pl.htm), [29.08.2015].

UE planuje wesprzeć *inteligentny rozwój* w krajach bałtyckich za pomocą trzech inicjatyw<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Ibidem.

- w ramach tzw. Unii Innowacji państwa mają stawić czoło zmianom klimatycznym, podnieść efektywność energetyczną i oszczędnie korzystać z zasobów, wzmocnić usługi w ramach ochrony zdrowia oraz zatrzymać negatywne zmiany demograficzne,
- Europejska Agenda Cyfrowa zamierza utworzyć jednolity rynek cyfrowy oparty na szybkim i bardzo szybkim Internecie oraz na aplikacjach interoperacyjnych,
- projekt Mobilna Młodość ma ułatwić młodym ludziom uzyskiwanie staży i studiowanie za granicą, również lepiej przygotować młodych ludzi do startu na rynku pracy oraz udoskonalić naukę na wszystkich szczeblach kształcenia i szkolenia (w tym wysoki poziom akademicki, równe szanse).

Rozwój cywilizacyjno-technologiczny państw bałtyckich oprócz pozytywnych ma także implikacje niepożądane<sup>8</sup>. Bez wątpienia mają one wpływ na jakość życia człowieka, w kontekście czysto etycznym, pro- lub antyspołecznym (jak na przykład przestępczość zorganizowana). Niektóre zagrożenia trudno zaklasyfikować, niektóre jeszcze trudno w ogóle rozpoznać, aczkolwiek jedno jest pewne, iż zagrożenia XXI wieku mają zasięg globalny. Są one wynikiem nieodpowiedzialnej i nieprzemyślanej działalności człowieka, która tym samym rzutuje za dalsze losy jednostki ludzkiej, na jej przetrwanie, a także kierunek rozwoju. W przypadku państw bałtyckich główne negatywne konsekwencje to:

- międzynarodowa przestępczość zorganizowana<sup>9</sup>,
- cyberterrorizm,
- łamanie praw człowieka w kontekście wertykalnych praw człowieka, czyli na poziomie relacji obywatel państwo<sup>10</sup>.

Na rozwój międzynarodowej przestępczości zorganizowanej jednoznaczny wpływ ma pozycja geograficzna państwa. Państwa bałtyckie, ze względu na swoje usytuowanie geograficzne, znajdują się na szlakach handlowych międzynarodowych organizacji

---

<sup>8</sup> Na ten temat w książce Petera F. Druckera, *Zarządzanie w XXI wieku-wyzwania*, Warszawa 2009.

<sup>9</sup> K. Turaliński, *Przestępczość zorganizowana w III RP*, Warszawa 2011.

<sup>10</sup> B. Gronowska, T. Jasudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, *Prawa człowieka i ich ochrona. Podręcznik dla studentów prawa, administracji i europeistyki*, Toruń 2010.

przestępczych, czyli między krajami wysyłającymi – dostawcami a krajami przyjmującymi – odbiorcami. Punkt krytyczny tego problemu to długie granice zewnętrzne państw Regionu Morza Bałtyckiego. Granice te często rozdzielają dwa bardzo różne rodzaje prawodawstwa, np. unijne i państw pochodzących spoza UE. Powoduje to sytuacje, w których współpraca transgraniczna w zakresie egzekwowania prawa staje się trudna, a przez to czasochłonna. Wykorzystują to osoby powiązane ze światem przestępczym co sprzyja rozwojowi zorganizowanych grup przestępczych i nielegalnych rynków zbytu. Ułatwieniem dla oszustw np. handlowych w tym regionie są, z kolei, duże natężenia transportu przejeżdżającego przez granice oraz brak rozwiązań jakościowych w sektorze logistyki. To obliguje UE do promowania i wspierania budowy nowoczesnych regionalnych przejść granicznych<sup>11</sup>. Na terytorium państw bałtyckich działalność międzynarodowych przestępczych grup zorganizowanych przejawia się w dosyć dużym wachlarzu typów przestępstw (Tabela 2).

Cykl działań eliminujących międzynarodową przestępczość zorganizowaną Unia Europejska realizuje w czterech etapach. Pierwszy etap działań ma stanowić Ocena Stanu Zagrożenia Przestępczością Zorganizowaną i Poważną Przestępczością Międzynarodową. Kolejną część cyklu stanowi identyfikacja przez Radę ograniczonej liczby priorytetów zarówno regionalnych, jak i ogólnoeuropejskich. Następnie w drugim etapie, dla każdego ze zidentyfikowanych obszarów priorytetowych, należy opracować Wieloletni Plan Strategiczny, w celu uzyskania multidyscyplinarnego, zintegrowanego podejścia do efektywnego przeciwdziałania głównym zagrożeniom, zawierającego zarówno działania prewencyjne, jak i represyjne. Trzecia część cyklu to implementacja i monitorowanie rocznych planów Działania Operacyjnego, które powinny być powiązane z celami strategicznymi, zawartymi w Wieloletnich Planach Strategicznych i wykorzystywane jako multilateralna platforma współpracy w zakresie przeciwdziałania priorytetowym zagrożeniom<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> *Nowoczesna granica*, wyd. Służba Celna, Warszawa 2014.

<sup>12</sup> Krajowy program przeciwdziałania i zwalczania przestępczości zorganizowanej na lata 2012-2016, op. cit., s. 17.

**Tabela 2.** Typy przestępstw w działalności międzynarodowych grup zorganizowanych na terytorium państw bałtyckich

L.p.	Kategoria działalności przestępczej grup zorganizowanych	Typy przestępstw
1	Przestępczość zorganizowana o charakterze ekonomicznym	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wyłudzenia akcyzy i VAT oraz zaniżanie należności publicznoprawnych</li> <li>- Przestępczość na rynku kapitałowym</li> <li>- Przestępczość na rynku bankowym</li> <li>- Przestępczość na rynku ubezpieczeń</li> <li>- Przestępczość związana z zamówieniami publicznymi</li> <li>- Przestępstwa przeciwko prawom autorskim i pokrewnym</li> <li>- Przestępstwa związane z reaktywacją przedwojennych spółek</li> <li>- Nielegalny obrót i składowanie odpadów oraz substancji niebezpiecznych</li> <li>- Pranie pieniędzy</li> </ul>
2	Przestępczość narkotykowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produkcja</li> <li>- Przemyt</li> <li>- Wprowadzanie do obrotu</li> <li>- „Nowe narkotyki”</li> </ul>
3	Przestępczość zorganizowana o charakterze kryminalnym	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Przestępczość rozbójnicza i terror kryminalny</li> <li>- Nielegalna migracja</li> <li>- Handel ludźmi</li> <li>- Nielegalny handel bronią, amunicją i materiałami wybuchowymi</li> <li>- Przestępczość związana z kradzieżami pojazdów</li> <li>- Fałszerstwa środków płatniczych i dokumentów</li> <li>- Przestępczość na szkodę dziedzictwa narodowego</li> <li>- Przestępczość stadionowa</li> </ul>
4	Korupcja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Przekupstwo</li> <li>- Wymuszenie</li> <li>- Płatna protekcja lub oszustwo</li> </ul>
5	Przestępstwa w cyberprzestrzeni <sup>13</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cyberterroryzm</li> <li>- Cyberprzestępczość</li> <li>- Cyberszpiegostwo</li> <li>- Wojna informacyjna</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane z Krajowego programu przeciwdziałania i zwalczania przestępczości zorganizowanej na lata 2012-2016, Departament Analiz i Nadzoru MSWiA, Warszawa 2012, s. 12-13<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> R. Białoskórski, *Cyberzagrożenia w środowisku bezpieczeństwa XXI wieku. Zarys problematyki*, Warszawa 2011, s. 78-79.

<sup>14</sup> Jednakże od wykonywania ww. programu odstąpiono w roku 2013, uwzględniając częściowo jego elementy w aktualnym polskim „Programie przeciwdziałania i zwalczania przestępczości gospodarczej na lata 2015-2020”.

Cele strategiczne UE dla RMB w kwestii międzynarodowej przestępczości zorganizowanej, to<sup>15</sup>:

- wzmocnienie współpracy między służbami celnymi, granicznymi i policjami,
- przeprowadzenie oceny zagrożeń dla Regionu Morza Bałtyckiego,
- stworzenie jednego krajowego centrum koordynowania,
- stworzenie jednego krajowego systemu nadzoru granic,
- zgromadzenie zasobów przeznaczonych na oddelegowanie oficerów łącznikowych do państw trzecich i organizacji międzynarodowych,
- podjęcie środków zapobiegawczych przeciwko handlowi ludźmi.

W kontekście takich celów strategicznych została wdrożona strategia *Grupy Zadaniowej ds. zwalczania przestępczości zorganizowanej w regionie Morza Bałtyckiego w latach 2010–2014*. Koordynatorem projektu była Litwa.

Poza uczestnictwem w strukturach UE państwa bałtyckie powinny maksymalizować wykorzystanie możliwości współpracy międzynarodowej w zakresie przeciwdziałania i zwalczania przestępczości zorganizowanej, jakie stwarzają inne fora i organizacje międzynarodowe. Szczególnie istotna pozostaje w tym kontekście rola Międzynarodowej Organizacji Policji Kryminalnej – Interpol, Europol, Frontex, OLAF<sup>16</sup>.

Na początku lat 90. XX w. wytworzyły się nowe determinanty emigracji ludności, zwłaszcza z państw postkomunistycznych Regionu Morza Bałtyckiego, i tym samym powstał w Europie nowy szlak handlowy zwany bałtyckim<sup>17</sup>. Do czynników, które skłaniają do nielegalnej emigracji mieszkańców państw bałtyc-

<sup>15</sup> Komunikat Komisji UE do Parlamentu Europejskiego, RE, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-społecznego i Komitetu Regionów dotyczący Strategii Unii Europejskiej dla Regionu Morza Bałtyckiego, Dokument roboczy, Bruksela 2010, s. 76-78.

<sup>16</sup> Krajowy program przeciwdziałania i zwalczania przestępczości zorganizowanej na lata 2012-2016, op. cit., s. 17-19.

<sup>17</sup> R. Runiewicz-Jasińska, *Handel ludźmi-współczesna zbrodnia przeciwko godności. Casus europejskich szlaków handlowych*, [w:] W. Waclawczyk, K. Żarna (red.), *Zbrodnia i kara. Ludobójstwo-zbrodnie wojenne-zbrodnie przeciwko ludzkości*, Toruń 2011, s. 210-227.

kich można zaliczyć<sup>18</sup>: nastawienie władz na stworzenie państw o strukturze jednonarodowej, a nie jak było w czasach radzieckich, o strukturze wielonarodowej oraz związane z tym procesy występowania konfliktów o podłożu etnicznym, kulturowym; brak zaufania do rządzących; niekorzystną sytuację ekonomiczną, kryzysy gospodarcze, bezrobocie, postępujące ubożenie społeczeństwa w wyniku nadużyć przy redystrybucji dóbr przeznaczonych na pomoc społeczną (Tabela 3).

**Tabela 3.** Europejskie państwa, z których najczęściej rekrutują się ofiary handlu ludźmi

Europejskie kraje docelowe dla ofiar handlu ludźmi	Europejskie kraje pochodzenia ofiar handlu ludźmi (bardzo wysokie ryzyko)	Europejskie kraje pochodzenia ofiar handlu ludźmi (wysokie ryzyko)	Europejskie kraje pochodzenia ofiar handlu ludźmi (umiarkowane ryzyko)	Europejskie kraje z których pochodzą ofiary handlu ludźmi
Belgia	Albania	Republika Czeska	Chorwacja	Polska
Niemcy	Bułgaria	Estonia	Serbia	Bośnia i Hercegowina
Grecja	Litwa	Węgry	Czarnogóra	Republika Czeska
Włochy	Rumunia	Łotwa	Kosowo	—
Holandia	Ukraina	Polska	Kirgizja	—
Austria	Federacja Rosyjska	Słowacja	Bośnia i Hercegowina	—
Dania	Mołdawia	Estonia	—	—
Francja	Białoruś	Gruzja	—	—
Hiszpania	—	Armenia	—	—
Szwajcaria	—	Uzbekistan	—	—
Wielka Brytania	—	Kazachstan	—	—

Źródło: *Handel kobietami i młodymi ludźmi w Europie. Przybornik edukacyjny...* op. cit., s. 26.

Zdobycze technologii informacyjnej owocują także zagrożeniami typu cyberterroryzm. Wysoki poziom rozwoju technologicznego przyczynia się do poprawy zarządzania wieloma sferami

<sup>18</sup> *Handel kobietami i młodymi ludźmi w Europie. Przybornik edukacyjny*, Uniwersytet w Padwie, s. 27-38.

życia politycznego, społecznego i gospodarczego, ale jednocześnie uzależnia państwo od sprawności i bezpieczeństwa infrastruktury krytycznej. Atak na jeden z elementów systemu może zakłócić funkcjonowanie pozostałych („efekt domina”), ponieważ są one ściśle ze sobą powiązane<sup>19</sup>.

W kwietniu 2007 r. doszło do zorganizowanego na dużą skalę ataku cybernetycznego na zasoby mające podstawowe znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki Estonii, czyli na tzw. obiekty infrastruktury krytycznej. Rosyjscy hakerzy przechwycili kontrolę nad ponad milionem prywatnych komputerów w 174 krajach i stworzyli broń cybernetyczną, za pomocą której przez 3 tygodnie skutecznie bombardowali serwery estońskiej infrastruktury krytycznej: banki, urząd prezydenta, wszystkie ministerstwa, urzędy bezpieczeństwa państwa oraz środki masowej komunikacji – skutecznie paraliżując ich pracę. Estończycy nie mogli korzystać z bankowości *online*, podejmować pieniędzy z konta, banki zaś nie były w stanie realizować transakcji i poniosły milionowe straty<sup>20</sup>. Zdaniem premiera Estonii Andrusa Ansipa: „(...) na Estonii testowano nowy model wojny cybernetycznej. (...) to pierwszy przypadek takiego zaatakowania niepodległego państwa przez Internet”<sup>21</sup>. W związku z powyższym Estonia intensywnie apelowała do UE i organizacji rządowych w RMB o stworzenie własnej polityki cyberobrony, tak by chronić przed hakerami nie tylko systemy państwowe, wojskowe, ale przede wszystkim sektor prywatny i zwykłych obywateli. Udało się i 11 stycznia 2013 r. działalność rozpoczęło Europejskie Centrum do Walki z Cyberprzestępczością, które chroni obywateli i europejskie przedsiębiorstwa przed przestępstwami w Internecie. Centrum ma swoją siedzibę przy biurze Europolu w Hadze (Holandia)<sup>22</sup>.

Natomiast w Tallinnie (Estonia) w dniu 14 maja 2008 r. powstało Cyber Defence Centre of Excellence NATO Cooperative.

---

<sup>19</sup> A. Kwiatkowska, *Cyberterroryzm problemem współczesnego świata*, Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego, Kielce 2012, s. 25.

<sup>20</sup> R. Białoskórski, *Cyberzagrożenia w środowisku...*, op. cit., s. 50.

<sup>21</sup> Wprost 24, <http://wprost.pl/ar/?o=107407>, [10.06.2012].

<sup>22</sup> Europejskie Centrum ds. Walki z Cyberprzestępczością rozpoczyna działalność 11 stycznia, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-13\\_pl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-13_pl.htm), [30. 08. 2015].

Centrum jest stworzone do obrony przed cyberprzestępczością. W tej kwestii są także organizowane projekty edukacyjne dla wojskowych i cywilnych struktur państwowych, prowadzi się badania i konsultacje oraz wymienia doświadczenia wśród państw członkowskich NATO<sup>23</sup>.

Niepokojącym zjawiskiem w Regionie Morza Bałtyckiego jest niedostateczne przestrzeganie praw człowieka. Przez ostatnie 20 lat zaszły zmiany na rzecz rozwoju i ustanowienia demokracji w państwach bałtyckich, a w tym i praw człowieka. Na tej drodze zostały zrealizowane dwa podstawowe cele: przystąpienie do NATO i UE. Państwa bałtyckie są także stronami wielu organizacji międzynarodowych zajmujących się ochroną praw człowieka. Ratyfikowały one cały szereg najważniejszych dokumentów odnoszących się do tych praw, jak np. Konwencja Ramowa Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych i Konwencja Genewska dotycząca Statusu Uchodźcy.

Z najnowszego Raportu Amnesty International (2014/2015<sup>24</sup>) wynika (Tabela 4), że państwa bałtyckie mają nadal problemy z realizacją zobowiązań prawnych odnośnie praw człowieka chociaż są w czołówce państw UE rozwiniętych cywilizacyjnie i technologicznie.

**Tabela 4.** Dane raportu Amnesty International na temat łamania praw człowieka na Litwie, Łotwie i w Estonii (2014/2015)

	<b>Litwa</b>	<b>Łotwa</b>	<b>Estonia</b>
Główny zarzut	Ustawa RL z 2009 r. dotycząca ochrony nieletnich doprowadziła do naruszenia praw i wolności lesbijek, gejów, biseksualistów i transseksualistów.	Lesbijki, geje, biseksualiści, transseksualiści nie są chronieni przez rząd od nienawiści. Wysoka liczba bezpaństwowców nieposiadających praw politycznych (267,789 tys. osób dane ze stycznia 2014 r.).	Okolo 91 000 osób w Estonii jest bezpaństwowcami (dane ze stycznia 2014 r.). Liczba wniosków osób ubiegających się o azyl rozpatrzonych pozytywnie jest na bardzo niskim poziomie.

<sup>23</sup> NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence, <https://ccdcoe.org/about-us.html>, [24. 08. 2015].

<sup>24</sup> Raport Amnesty International 2012, <http://www.amnesty.org/en/news/report-2012-no-longer-business-usual-tyranny-and-injustice>, [24.05.2012].



Prawa lesbijek, gejów, biseksualistów, transseksualistów	Transseksualistom nadal odmawia się dostępu do prawnego uznania płci z powodu braku zapisów prawnych.	We wrześniu 2013 r. Parlament RŁ przyjął poprawki do Ustawy odnoszącej się do przestępstw z nienawiści. Jednak, orientacja seksualna i tożsamość płciowa nie zostały zaliczone do tła na którym może dojść do tego rodzaju agresji. Nadal Prawo Karne RŁ nie uznaje tzw. podżegania do nienawiści i przemocy w oparciu o rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, niepełnosprawność, wiek i płeć za przestępstwo. Tylko motywy rasistowskie są traktowane jako okoliczności obciążające.	<p><b>Pochwała.</b></p> <p>W dniu 9 października Parlament Estonii uchwalił Ustawę o kohabitacji z zapisami neutralnymi pod względem płci, która ma wejść w życie 1 stycznia 2016 roku. Ustawa pozwala żyć bez umowy małżeńskiej, w tym osobom tej samej płci. Takie pary będą też mogły pobierać świadczenia socjalne.</p>
Tortury	Zarzuty, iż na Litwie był torturowany i więziony na zlecenie rządu USA obywatel Arabii Saudyjskiej Mustafa al-Hawsawi w 2009 r.		
Prawa kobiet		Przemoc domowa w prawie łotewskim nadal nie została zdefiniowana jako odrębne przestępstwo. W grudniu 2013 r., Komitet Przeciwko Torturom ONZ wyraził zaniepokojenie z powodu braku środków ochrony i niedostatecznego zapewnienia schronienia ofiarom przemocy w rodzinie w RŁ.	

Dyskryminacja mniejszości etnicznych			Dzieci bezpaństwowców mają w chwili urodzenia uzyskać automatycznie obywatelstwo Estonii. Mniejszości etniczne nadal są niewspółmiernie z innymi obywatelami dotknięte bezrobociem i ubóstwem. Wymagania znajomości języka państwowego przy zatrudnieniu osób z mniejszości etnicznej / narodowej stawiają ich w bardzo niekorzystnej i stresującej sytuacji.
Azylanci			Liczba wniosków ubiegających się o azyl pozostaje na niskim poziomie.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o dane Raportu Amnesty International 2014/2015, <https://www.amnesty.org/en/countries/>, [28. 09. 2015].

Raport roczny Amnesty International dostarcza kompleksowego przeglądu sytuacji praw człowieka w państwach bałtyckich na przełomie lat 2014/2015. Podstawowym celem raportu jest oddziaływanie na przywódców państw, aby podjęli działania zmierzające do nowelizowania odpowiednich ustaw. Dane raportu wskazują, że państwa bałtyckie nie radzą sobie z ustawodawstwem wskazującym zakres praw i wolności osób o odmiennej orientacji seksualnej. Problemy z dyskryminacją mniejszości narodowych w państwach postkomunistycznych zwłaszcza na Litwie, Łotwie i w Estonii są także praktycznie nie rozwiązane od początku lat 90. Wiele informacji na ten temat znajduje się w poprzednich raportach Amnesty International, zwłaszcza z lat

1998, 2000, 2006, 2009 i 2012. Jednocześnie problemy z dyskryminacją mniejszości narodowych na innym obszarze Regionu Morza Bałtyckiego – w państwach skandynawskich – zostały rozwiązane w sposób optymalny<sup>25</sup>.

Reasumując. Rozwój cywilizacyjny i postęp technologiczny niosą za sobą konsekwencje zarówno pozytywne jak i negatywne dla każdego społeczeństwa. Pozytywne następstwa na Litwie, Łotwie i w Estonii są wspomagane przez projekty unijne zachęcające do edukacji, innowacyjnych badań naukowych i szerokiego wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w budowaniu społeczeństwa cyfrowego. Walka z następstwami negatywnymi rozwoju cywilizacyjnego jest trudna. Państwa Regionu Morza Bałtyckiego mimo, że tworzą jeden z najbardziej rozwiniętych technologicznie regionów Europy mają problemy z zagrożeniami powstającymi na skutek rozwoju międzynarodowej przestępczości zorganizowanej i cyberterroryzmu. Do szczególnie niepokojących zjawisk należy niedostateczne przestrzegania praw i wolności człowieka niektórych grup społecznych.

### Bibliografia

1. EUROPA 2020, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/smart-growth/index_pl.htm), [28. 08. 2015].
2. *Handel kobietami i młodymi ludźmi w Europie. Przybornik edukacyjny*, Uniwersytet w Padwie, s. 27 – 38.
3. Komisja Europejska – Komunikat prasowy, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-13\\_pl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-13_pl.htm), [30. 08. 2015].

---

<sup>25</sup> Szerzej na ten temat w opracowaniach R. Runiewicz–Jasińskiej: *Prawa mniejszości polskiej w suwerennych państwach nadbałtyckich a układy bilateralne*, „Krakowskie Studia Małopolskie”, nr 7, 2003, s. 103 - 116; *Ochrona praw mniejszości polskiej na Litwie, Łotwie i w Estonii po 1991 roku*, „Lithuania”, nr 1/2 (42/43) 2002; *Ochrona praw mniejszości w prawie międzynarodowym*, „Athenaenum. Polskie Studia Politologiczne”, Toruń 2002, Tom 8, s. 138-148; *Problemy mniejszości narodowych (na przykładzie mniejszości polskiej) w suwerennych państwach nadbałtyckich (Litwa, Łotwa, Estonia) w latach 1991-2001*, [w:] A. W. Mikołajczak, M. Walczak–Mikołajczakowa (red.), *Tradycja łacińska i bizantyjska wobec idei jedności europejskiej*, Gniezno 2003; *Przypadki łamania praw człowieka na Litwie*, [w:] W. Waclawczyk (red.), *Karta praw podstawowych UE. Nowa szansa dla praw człowieka?*, Warszawa 2010.

4. Komunikat Komisji UE do Parlamentu Europejskiego, RE, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów dotyczący Strategii Unii Europejskiej dla Regionu Morza Bałtyckiego. Dokument roboczy, Bruksela 2010.
5. *Krajowy program przeciwdziałania i zwalczania przestępczości zorganizowanej na lata 2012 – 2016*, s. 17 – 19.
6. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Współpraca międzynarodowa, Sprawozdanie z Komitetu Sterującego „eEurope 2005”.
7. NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence, <https://ccdcoe.org/about-us.html>, [24. 08. 2015].
8. Białoskórski R., *Cyberzagrożenia w środowisku bezpieczeństwa XXI wieku. Zarys problematyki*, Warszawa 2011, s. 78 – 79.
9. Runiewicz-Jasińska R., *Budowa społeczeństwa informacyjnego na Litwie, Łotwie i w Estonii*, [w:] J. Sobczak, B. Hordecki (red.), *Polityka i media*, Poznań 2008, s. 113 – 127.
10. Runiewicz-Jasińska R., *Handel ludźmi – współczesna zbrodnia przeciwko godności. Casus europejskich szlaków handlowych*, [w:] W. Waclawczyk, K. Żarna (red.), *Zbrodnia i kara. Ludobójstwo-zbrodnie wojenne – zbrodnie przeciwko ludzkości*, Toruń 2011, s. 210 – 227.
11. Runiewicz-Jasińska R., *Litwini, Łotysze i Estończycy – społeczeństwem informacyjnym*, [w:] *Polska we współczesnym świecie. Między zaściankiem a przestrzenią wolności, Księga jubileuszowa z okazji 65. rocznicy urodzin prof. Karola B. Janowskiego*, Toruń 2007, s. 407 – 423.
12. Runiewicz-Jasińska R., *Ochrona praw mniejszości polskiej na Litwie, Łotwie i w Estonii po 1991 roku*, „Lithuania”, nr 1/2 (42/43) 2002.
13. Runiewicz-Jasińska R., *Ochrona praw mniejszości w prawie międzynarodowym*, „Athenaenum. Polskie Studia Politologiczne”, Tom 8/2002, s. 138-148.
14. Runiewicz-Jasińska R., *Prawa mniejszości polskiej w suwerennych państwach nadbałtyckich a układy bilateralne*, „Krakowskie Studia Małopolskie”, nr 7, 2003, s. 103 – 116.
15. Runiewicz-Jasińska R., *Problemy mniejszości narodowych (na przykładzie mniejszości polskiej) w suwerennych państwach nadbałtyckich (Litwa, Łotwa, Estonia) w latach 1991 – 2001*, [w:] A. W. Mikołajczak, M. Walczak-Mikołajczakowa (red.), *Tradycja łacińska i bizantyjska wobec idei jedności europejskiej*, Gniezno 2003.
16. Raport Amnesty International 2012, <http://www.amnesty.org/en/news/report-2012-no-longer-business-usual-tyranny-and-injustice>, [24.05.2012].
17. Wprost 24, <http://wprost.pl/ar/?o=107407>, [10.06.2012].

**Dr Andrzej Puliński**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**KONSPIRACJA UCZNIOWSKA W POLSCE  
JAKO REAKCJA NA ZMIANY  
SPOŁECZNO-POLITYCZNE W OKRESIE  
TZW. OFENSYWY IDEOLOGICZNEJ  
W OŚWIACIE PO 1948 R.  
CZEŚĆ I. LATA 1944 – 1948**

**Streszczenie**

W latach 1944-1956 na terenie Polski prowadziły działalność konspiracyjne antykomunistyczne organizacje zakładane przez młodzież. Ich liczba w początkowych latach 1944-1948 nie była duża, natomiast po 1948r., kiedy to władze komunistyczne zdobyły w kraju pełnię władzy przybrała na sile. Łącznie w okresie 1944-1956 powstało ich w Polsce 972 i skupiały one blisko 11 tys. członków. Ten fakt wiąże się bezpośrednio z zainicjowaną i przeprowadzaną w następnych latach tzw. ofensywą ideologiczną obejmującą wszystkie obszary i instytucje życia społecznego w tym oświatę.

**Słowa kluczowe:** młodzież, konspiracja, antykomunizm, ideologia, oświata.

**STUDENTS CONSPIRACY IN POLAND  
AS A RESPONSE TO THE SOCIO-POLITICAL CHANGES  
IN THE PERIOD OF THE SO-CALLED IDEOLOGICAL OFFENSIVE  
IN THE EDUCATION SYSTEM AFTER 1948.  
VOL. I. YEARS 1944 – 1948**

**Abstract**

Between the years 1944-1956 the anti-communist underground activities were set up by youth organizations in Poland. Their number in the early years 1944-1948 was not large, but when the communist

authorities in Poland after 1948 gained full power, it became intensified. In total, during the period 1944–1956, 972 organizations came into being and they gathered almost 11 thousand of members in Poland. This fact is directly connected with so-called ideological offensive covering all areas of social life and institutions, including education in the following years.

**Keywords:** youth, conspiracy, anti-communism, ideology, education.

Wbrew obiegowym opiniom, lata bezpośrednio po II Wojnie Światowej w obszarze oddziaływań ideologicznych nie były nacechowane szczególną intensywnością, zarówno w odniesieniu do oświaty, jak i np. do Kościoła katolickiego. Komunistyczne władze, a zwłaszcza, co interesujące Polska Partia Robotnicza, wychodząc z założenia, że nie należy od razu zmieniać polskiej rzeczywistości, przyjęły taktyczne założenie, które dzisiaj można określić jako pewien rodzaj kohabitacji politycznej i światopoglądowej z siłami o całkowicie odmiennej ideologii, historii i tradycji, wyznającej odmienne, a nawet antagonistyczne wartości we wszystkich możliwych obszarach. Dotyczyło to stosunków pomiędzy partiami lewicowymi tworzącymi tzw. blok demokratyczny, a także Polskim Stronnictwem Ludowym, będącym jednocześnie największą partią opozycyjną, jak i partnerem komunistów w Tymczasowym Rządzie Jedności Narodowej (dalej TRJN)<sup>1</sup>. Odnosiło się to również do stosunków, np. Państwo – Kościół, państwo a legalnie działające stowarzyszenia, takie jak ZHP oraz odniesień w kwestii polityki oświatowej, która ze swej natury jest zawsze narażona na silne oddziaływanie ideologiczne ze strony rządzących.

Niniejszy artykuł podejmuje kwestie związane z kształtowaniem się stosunków pomiędzy państwem a Kościołem oraz te, odnoszące się do oddziaływania ideologii w obszarze oświaty, zarówno w okresie pomiędzy rokiem 1945 a 1948, jak też w latach 1948–1956. Taki sposób periodyzacji tego okresu pozwoli na pokazanie istoty i głębokości zmian, jakie nastąpiły w okresie tzw.

---

<sup>1</sup> Rząd ten powstał w czerwcu 1945r. i dotrwał do 8 lutego 1947r. W jego skład wchodziła opozycyjne PSL, a Stanisław Mikołajczyk pełnił w nim funkcję wicepremiera.

ofensywy ideologicznej we wszystkich obszarach życia społecznego po 1948 r.

Początkowy okres bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych nie przyniósł, wbrew obiegowym opiniom, istotnych zmian w stosunkach państwo – Kościół katolicki. Oczywiście było kilka spektakularnych działań TRJN takich jak np. zerwanie konkordatu ze Stolicą Apostolską w dniu 12 września 1945r.<sup>2</sup>, jednak obraz stosunków, jaki można znaleźć we współczesnych naukowych opracowaniach historycznych nie czynił z tego wydarzenia kwestii burzącej całkowicie relacje na linii Kościół – państwo. Jak zaznaczono w nocie zrywającej konkordat: „Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej oświadcza, że tak jak dotychczas niczym nie krępował działania Kościoła katolickiego, podobnie i nadal zapewnia pełną swobodę działania w ramach obowiązujących ustaw”<sup>3</sup>. Interesującym wydaje się, że za zerwaniem konkordatu optowali nie tylko komuniści – a przede wszystkim socjaliści z ministrem Henrykiem Świątkowskim na czele – którzy chcieli zrealizować swoje tradycyjne, jeszcze przedwojenne postulaty antyklerykalne, ale także ludowcy z PSL. Zdaniem Jana Żaryna oficjalnie należała na to PPS, będąca partią zdecydowanie bardziej ideologiczną i mniej pragmatyczną w działaniach zmierzających do zdobycia i utrzymania władzy, niż PPR<sup>4</sup>. Inicjatorem akcji zerwania konkordatu był formalnie minister administracji z ramienia PSL Władysław Kiernik, który uznał, że „przestał on obowiązywać z chwilą złamania go przez Watykan w okresie okupacji niemieckiej”<sup>5</sup>.

Zerwanie umowy ze Stolicą Apostolską miało jeszcze jeden interesujący aspekt, który ze względu na poruszaną tematykę wydaje się niezwykle ważny a mianowicie to, że wraz z anulowa-

<sup>2</sup> Jako powód zerwania tej międzynarodowej umowy zawartej 10 lutego 1925r. podano, fakt, iż Watykan zgodził się na terenach okupowanych przez Niemców by funkcje administratorów diecezji sprawowali biskupi niemieccy, co było oczywiście pogwałceniem art. IX tejże umowy a także, iż Watykan nie uznał istniejącego po II WŚ Państwa Polskiego. Por. T. Włodarczyk, *Konkordaty. Zarys dziejów ze szczególnym uwzględnieniem XX wieku*, Warszawa 1974, s. 433 (Załącznik nr 3).

<sup>3</sup> D. Olszewski, *Z zagadnień religioznawstwa*, Łódź 1988, s. 132.

<sup>4</sup> J. Żaryn, *Kościół a władza w Polsce (1945-1950)*, Warszawa 1997, s.92.

<sup>5</sup> M. Wierchnicki, *Z relacji Państwo-Kościół w PRL: zerwanie konkordatu i jego następstwa*, <http://histmag.org/Z-relacji-Panstwo-Kosciol-w-PRL-zerwanie-konkordatu-i-jego-nastepstwa-10751>, s. 1-3, [13.07.2015].

niem teŝ umowy władze miały moŝliwość ingerowania w nauczanie religii w szkołach zarówno podstawowych, jak i szczebla średniego. Konkordat podpisany w 1925 r. potwierdzał zapis konstytucji marcowej z 1921 r. o tym, ŝe lekcje religii sà zajęciami obowiàzkowymi w szkole. Z tych zapisów wynikała treść okólnika z 1926 r. wydanego przez ministra wyznań religijnych i oświaty Kazimierza Bartla o tym, ŝe młodzieŝ szkolna pobiera naukę religii do 18 roku ŝycia, a świadectwa szkolne muszà posiadać odpowiednià rubrykê na wpisanie oceny z tego przedmiotu. Ten zapis został z inicjatywy innego ministra sprawujàcego funkcjê w Tymczasowym Rządzie z ramienia PSL, a mianowicie Czesława Wycecha zmieniony we wrzeœniu 1945 r. w ten sposób, ŝe religia stała siê *de facto* przedmiotem nadobowiàzkowym. Pozwoliło to w pòźniejszym okresie, w 1947 r. ministrowi oświaty z nadania PPR, Stanisławowi Skrzyszewskiemu, na dowolne przesuwanie zajęć religii na ostatnie, bądŝ pierwsze lekcje, a takŝe zmniejszenie godzin z dwóch do jednej. Takŝe nauczyciele tego przedmiotu nie mogli być pewni posady, poniewaŝ byli zatrudniani na kontrakty czasowe. Obecnoœć religii w szkole od tego czasu będzie stałym elementem konfliktu pomiêdzy wladzà, a klerem katolickim<sup>6</sup>.

Jednak w poczàtkowym okresie te stosunki nie przedstawiały siê aŝ tak źle. Pierwszy rok szkolny na wyzwolonych terenach przebiegał pod znakiem usuwania wszelkich barier mogàcych utrudniać powstawanie szerokiej sieci szkół. Nie ingerowano w sposób znaczący w treści nauczania, ani teŝ w ustrój szkolny<sup>7</sup>.

W tym okresie, bezpoœrednio po wojnie, jak pisze Jan Źaryn: „Najwaŝniejsze znaczenie miał fakt, ŝe młodzieŝ była uczona z przedwojennych podręczników i programów, przez przedwojennych nauczycieli, a dyrektorami szkół zostawali ludzie z dłuŝszym staŝem pracy w szkolnictwie. Nauczyciele i prefekci byli

---

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> F. Mielczarek, *Ideał pedeutologiczny w Polsce w latach 1945-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989). Rozprawy i szkice*, R. Grzybowski (red.), Toruń 2004, s. 129.



faktycznymi wychowawcami młodzieży, uczniowie uczestniczyli – zgodnie z tradycją – w religijnych i patriotycznych świątach (...)»<sup>8</sup>.

Historycy wychowania są raczej zgodni, że w początkowej fazie okresu powojennego oświata w Polsce nie uległa istotnym zmianom. Wprowadzono wprawdzie już w pierwszych miesiącach 1945 r. pewne drobne modyfikacje w treściach nauczania wybranych przedmiotów, takich jak biologia, historia i nauka języków obcych<sup>9</sup> a także nowe zalecenia dotyczące przedmiotu „Zagadnienia życia współczesnego”<sup>10</sup>.

W programach nauczania, realizowanych w szkołach wdrażano pewne aktualizujące elementy polityczne i ideologiczne adekwatnie do nowej rzeczywistości. Wśród tych kwestii najważniejsze wydają się: antyniemieckość, panslawizm, wyrabianie szacunku do pracy fizycznej robotników i chłopów. Z tych samych względów wprowadzono naukę języka rosyjskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego a także zagadnienia dotyczące ZSRR, jego gospodarki, życia codziennego mieszkańców i przywódców partyjnych<sup>11</sup>.

Jeszcze w październiku 1944 r. minister S. Skrzeszewski zachęcał dyrektorów szkół i nauczycieli do przeprowadzenia w podległych im placówkach pogadań na temat radzieckiego święta 7 listopada<sup>12</sup>. W okólniku tym napisano, że w tym dniu „przypada święto państwowe sprzymierzeńca Rzeczypospolitej Polskiej, Związku Radzieckiego. W tym dniu Związek Radziecki obchodzi dwudziestą siódmą rocznicę Wielkiej Rewolucji Październikowej. Narody Związku Radzieckiego i Naród Polski zgodnie walczą przeciwko wspólnemu wrogowi. Rzeczpospolita Polska honoruje dzień święta Wielkiego sprzymierzeńca i daje temu wyraz zajęcie odpowiedniej postawy”. Okolicznościowe pogadanki miały być

<sup>8</sup> J. Żaryn, *Polityka oświatowa komunistów w latach 1944-1948*, [w:] *Polacy wobec przemocy 1944-1956*, B. Otwinowska, J. Żaryn (red.) Warszawa 1996, s. 309.

<sup>9</sup> A. Świecki, *Oświata i szkolnictwo w XXX-leciu PRL*, Warszawa 1975, s.153.

<sup>10</sup> B. Potyrała, *Przemiany oświaty w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław 1991, s. 32.

<sup>11</sup> J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach do szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001, s. 15.

<sup>12</sup> A. Kochańska, *Polska 1944-1991. Informator historyczny, T.1: Podział administracyjny, ważniejsze akty prawne, decyzje i enuncjacje państwowe (1944-1956)*, Warszawa 1996, s. 36.

skierowane do młodzieży „w szkołach średnich, jak i powszechnych”<sup>13</sup>. W innych obszarach stosunki Kościół – Państwo przybierały zgoła nieoczekiwany obraz.

Komuniści z PPR ze względów taktycznych w tym czasie nie ujawniali swojego antyklerykalnego nastawienia i skłaniali się raczej do tego, by w okresie przejściowym nie podejmować walki z Kościołem i religią, ale uzyskać wrażenie, że kler katolicki wręcz popiera działania władz. W tym kontekście Piotr Osęka stwierdza, że: „Paradoksalnie, nieodłącznym składnikiem rytuałów państwowych w latach 1944-1947 były obrzędy kościelne. Ceremonie z okazji 1 Maja, 22 lipca lub dożynek łączyły liturgię katolicką i afirmację tradycji marksistowskiej. Pochody, manifestacje pod czerwonymi sztandarami (...) rozpoczynały się nabożeństwem (...). Przywódcy kraju publicznie uczestniczyli w obrzędach religijnych, a duchowni podczas państwowych obchodów dokonywali poświęcenia sztandarów i pomników”<sup>14</sup>.

W podobny sposób ocenia powyższą kwestię Antoni Czubiński stwierdzając, że po zakończeniu wojny władze wykazywały dosyć daleko posunięty umiar w stosunkach z Kościołem. W swoich działaniach starały się raczej pozyskać względy hierarchii kościelnej i kleru. Przedstawiciele najwyższych władz demonstracyjnie uczestniczyli w uroczystościach kościelnych. Wyłączono majątek kościelny z reformy rolnej, pomagano przy odbudowie kościołów<sup>15</sup>.

Jak pisze Kazimierz Wierzbicki: „Starano się również utrzymywać pewne tradycje lub zwyczaje sprzed 1939 roku. Kiedy przywódca komunistów i posłuszny wykonawca woli Moskwy Bolesław Bierut został wybrany przez Sejm na prezydenta, zastosowano dokładny wzór ceremonii przejęcia władzy i przysięgi z okresu II Rzeczypospolitej. Bierut jechał do Sejmu eskortowany przez szwadron kawalerii, a recytując tekst przysięgi zakończył ją

---

<sup>13</sup> Dz. Urz. Resortu Oświaty PKWN 1944, nr 1-4, poz. 25. Okólnik z dnia 3 października 1944r. w sprawie obchodu święta państwowego ZSRR.

<sup>14</sup> P. Osęka, *Rytuały stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944-1956*, Warszawa 2007, s. 45.

<sup>15</sup> A. Czubiński, *Polska i Polacy po II wojnie światowej (1945-1989)*, Poznań 1998, s. 138.

słowami: „Tak mi dopomóż Bóg”<sup>16</sup>. Piotr Oseka zaś pisze, że „w gruncie rzeczy ostentacyjna pobożność polskich komunistów miała charakter czysto taktyczny, a co za tym idzie – krótkotrwały. W tajnych wytycznych z listopada 1944 r. kierownictwo PPR wyłożyło swój stosunek do Kościoła z szokującą otwartością: „Musimy »na razie« pozyskać kler, a z nim przejdą do naszego obozu wszyscy ci, którzy dzisiaj stoją w rezerwie. Kler pójdzie tam, gdzie [będzie] widział siłę i korzyści materialne. Wiemy z historii, że kler w pierwszym rzędzie wysługiwał się zaborcom i ciemniźcytelom naszego Narodu. Pójdzie i teraz na stronę PKWN, jeżeli będzie widział w tym swój interes. Dziś kler jest nam potrzebny i musimy go pozyskać, choć byśmy chwilowo stracili na tym”<sup>17</sup>.

Z tego też powodu kler katolicki uczestniczył w różnego rodzaju obchodach rocznicowych organizowanych przez nową władzę, w zamian zaś święta kościelne utrzymały wysoka rangę świąt państwowych. W ten sposób władze komunistyczne chciały pokazać społeczeństwu, że nowa Polska będzie krajem demokratycznym, w którym zagwarantowane będą swobody religijne. W ten sposób reżim wykorzystywał autorytet Kościoła katolickiego i nie ryzykował na razie otwartego konfliktu<sup>18</sup>.

Jak pisze o tym początkowym okresie powojennych stosunków Państwa i Kościoła Piotr Oseka: „System dokonywał upaństwowienia świąt kościelnych, ale także zabiegał o oprawę religijną świąt państwowych. Uroczyste nabożeństwa oraz msze polowe poprzedzały ceremonie z okazji 9 Maja, 22 Lipca, Dni Morza, Święta Wojska Polskiego, a także większość uroczystości lokalnych. Zwłaszcza w rocznicę ogłoszenia manifestu PKWN władze urządzały manifestację pobożności. W roku 1945, po zakończeniu wiecu na placu Teatralnym, wśród „długo niemilkających owacji na cześć Generalissimusa Stalina, Armii Czerwonej i soju-

<sup>16</sup> K. Wierzbicki, *Zanim przykrecono śrubę. Polska w latach 1945-1948*, „Nowy Dziennik. Polish Daily News”, 26 marca 2009, <http://www.dziennik.com/przegląd-polski/arttykul/zanim-przykrecono-srube-polska-w-latach-1945-1948> [14.07.2015].

<sup>17</sup> W. Oseka, *Władza ludowa zwalcza religianctwo. Towarzysz na mszy*, „Polityka.pl. Historia”, s. 2, <http://www.polityka.pl/historia/1523345,2,wladza-ludowa-zwalcza-religianctwo.read#ixzz2B082fPeU> [14.07.2015].

<sup>18</sup> A. Dudek, *Państwo i Kościół w Polsce 1945-1970*, Kraków 1995, s. 7.

szu polsko-radzieckiego” tłum ze sztandarami i transparentami towarzyszył najwyższym dostojnikom w drodze na Krakowskie Przedmieście, gdzie nastąpiła uroczystość odsłonięcia figury Chrystusa z kościoła św. Krzyża, przystrojonej flagą narodową i papieską. Bolesław Bierut wraz ze zgromadzonymi odśpiewał „Boże coś Polskę”, a podczas ceremonii poświęcenia statuy skłonił się przed księdzem, dotknął kropidła i uczynił na piersi znak krzyża. Także w następnych latach prezydent uczestniczył w nabożeństwach, inaugurujących różnorakie obchody państwowe, brał udział w modlitwach i klękał podczas Podniesienia. Raporty aparatu bezpieczeństwa wskazują, że część społeczeństwa zaskoczona była faktem, iż podczas oficjalnych uroczystości politycy uznawani za komunistów występowali na trybunie obok hierarchów Kościoła. Aż do roku 1948 święto 22 Lipca w całym kraju rozpoczynało się najczęściej (choć nie zawsze) nabożeństwem. W roku 1945 były to zazwyczaj msze polowe na miejscowym rynku. Uczestniczyły w nim poczty sztandarowe (w tym PPR i PPS). Oddziały milicji oraz wojska, oficerowie radzieccy. W czasie uroczystości często dokonywano poświęcenia wojskowego lub milicyjnego sztandaru<sup>19</sup>.

Władza, jedynie ze względów taktycznych pozorowała szacunek wobec uczuć religijnych społeczeństwa i starała się uzyskać poparcie Kościoła. Kazimierz Wierzbicki pisze, że „dopiero po śmierci kardynała Hlonda (zmarł 22 października 1948 r.) i objęciu kierownictwa Kościoła przez ordynariusza lubelskiego, biskupa Stefana Wyszyńskiego, władze rozpoczęły kampanię antyreligijną i walkę z duchowieństwem”<sup>20</sup>. Bardziej prawdopodobne wydaje się jednak, że taka kampania zbiegła się z Kongresem Zjednoczeniowym partii lewicowych i utworzeniem w grudniu 1948 r. Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), która to partia, rozpoczęła nową fazę w budowie komunizmu i jak stwierdza Piotr Osęka w związku z tym „(...)władze wypowiedziały Kościołowi otwartą wojnę. Szczególne znaczenie przywiązywano do

<sup>19</sup> P. Osęka, *Rytuały stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944-1956*, Warszawa 2007, s. 51.

<sup>20</sup> K. Wierzbicki, *Zanim przykrecono śrubę. Polska w latach 1945-1948*, „Nowy Dziennik. Polish Daily News”, 26 marca 2009,

<http://www.dziennik.com/przegląd-polski/artukul/zanim-prykrecono-srube-polska-w-latach-1945-1948> [14.07.2015].

propagowania „światopoglądu materialistycznego” wśród członków partii i ZMP. Julia Brystygierowa, odpowiadająca za działania aparatu bezpieczeństwa wobec episkopatu, stwierdziła na posiedzeniu Prezydium Centralnej Komisji Kontroli Partyjnej, że: należy „poruszyć stosunek niektórych towarzyszy z aktywu partyjnego do kleru. Często zdarzają się wypadki, że członkowie Partii biorą czynny udział w różnych uroczystościach religijnych, interweniują w sprawach księży, używając do tego pieczęci partyjnych. Należy ustalić, do jakiego szczebla partyjnego należy wyciągać konsekwencje w stosunku do towarzyszy z aktywu, biorących czynny udział w różnych uroczystościach religijnych”<sup>21</sup>.

Również inni badacze tego obszaru wskazują na okres Zjazdu, jako oficjalny początek wojny pomiędzy Państwem i Kościołem. Henryk Dominiczak charakteryzując ten okres pisze, że pod adresem „rozpolitykowanego wrogiego kleru i równie wrogiej i nieustępliwej hierarchii kościelnej” coraz częściej poczęły, szczególnie na łamach prasy pojawiać się różnego rodzaju oskarżenia, zrzucające całą odpowiedzialność za złe i coraz bardziej pogarszające się stosunki Państwo – Kościół na hierarchów katolickich<sup>22</sup>.

Na Kongresie Zjednoczeniowym jako jeden z pierwszych, głos w sprawie stosunków pomiędzy Państwem a Kościołem zabrał sekretarz nowopowstałego Komitetu Centralnego (KC) PZPR, minister i były wojewoda katowicki Aleksander Zawadzki, który zapowiedział szeroką laicyzację życia społecznego w Polsce<sup>23</sup>.

Jak pisze Jacek Witold Wołoszyn „kościół był bowiem przez komunistów postrzegany przede wszystkim jako przeznaczona do zniszczenia instytucja polityczna – konkurent w walce o „duszę społeczeństwa”<sup>24</sup>. Stosunki między Państwem a Kościołem wkrótce scharakteryzował na jednej z narad w lipcu 1949 r. Józef Cyrankiewicz mówiąc, że należy je ułożyć na „właściwym gruncie,

<sup>21</sup> P. Oseka, *Władza ludowa ...*, op. cit., s. 2.

<sup>22</sup> H. Dominiczak, *Organy Bezpieczeństwa PRL w walce z Kościołem Katolickim 1944-1990. W świetle dokumentów MSW*, Warszawa 2000, s. 38-39.

<sup>23</sup> *Przemówienie Aleksandra Zawadzkiego, Sekretarza KC PZPR na Kongres PZPR w dniu 18 XII 1948r.* [w:] *Państwo i Kościół-kilka dokumentów*, Warszawa 1949, s. 5-7.

<sup>24</sup> J. W. Wołoszyn, „Walczyć o dusze młodzieży”. *Zmagania Związku Młodzieży Polskiej z Kościołem Katolickim na Lubelszczyźnie 1948-1957*, Lublin 2009, s. 39.

na gruncie nowoczesnym, tzn. między państwem nowoczesnym, a Kościołem reprezentującym przeszłość. Dążymy do tego, żeby kościół, który zajmuje określony odcinek życia w Państwie, był określoną instytucją, a poza Kościołem, to jest wszędzie Państwo. Kościół stoi na państwowym gruncie, a nie na jakimś oderwanym od Polski gruncie watykańskim<sup>25</sup>.

Ten pierwszy okres, powojenny, mieszczący się w latach 1945-1948, nie tworzył wśród młodzieży specjalnych motywacji do zakładania i prowadzenia nielegalnej antykomunistycznej działalności. Wydaje się, że było to spowodowane w dużej mierze tym, iż wielu młodych ludzi angażowało się w tym czasie w działalność oddziałów partyzanckich podziemia zbrojnego. Tak było np. na terenie woj. białostockiego, gdzie do roku 1947 nie powstała ani jedna konspiracyjna organizacja młodzieżowa natomiast kilkuset młodych a nawet bardzo młodych ludzi było związanych z podziemiem zbrojnym, zarówno tym o proweniencji narodowej jak NSZ, NOW, a także reprezentującym zbrojne ramię Stowarzyszenia „Wolność i Niezawisłość” lub w początkowej fazie Armii Krajowej Obywatelskiej.

Ewa Rzczkowska opisując młodych konspiratorów wywodzących się z harcerstwa również zauważa, że na ogólną liczbę 122 rozpoznanych przez nią organizacji harcerskich działających w podziemiu jedynie 26 z nich powstało i działało w latach 1944-1947<sup>26</sup>. Większość z nich zawiązała się po tym, jak komuniści tworząc Związek Młodzieży Polskiej faktycznie zlikwidowali Harcerstwo w jego dotychczasowej formie i w 1950r. włączyli je jako Organizację Harcerską w struktury ZMP<sup>27</sup>.

W latach 1944-1956 na terenie Polski, według autorów Atlasu podziemia niepodległościowego, działały 972 organizacje podziemne założone przez młodych ludzi, którzy nie przekroczyli 25 roku życia. Oblicza się, że skupiały one od 10600 do 11200 członków. Między lipcem 1944 r. a grudniem 1946 r. rozpoczęły

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> E. Rzczkowska, *Tajne organizacje harcerskie w Polsce w latach 1944-1956*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2011, nr 1 (17), s. 124.

<sup>27</sup> W. Hausner, *Związek Harcerstwa Polskiego w latach 1944-1964. Pomiędzy tradycją służby Bogu, Polsce, bliźnim a komunistycznym „przechwyceniem”* [w:] P. Ceranka, S. Stepień (red.) *„Jesteście naszą wielką szansą”. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*, Warszawa 2009, s. 142.

działalność ogółem 104 organizacje. Tak więc w ciągu pierwszych 2,5 lat istnienia nowego państwa powstało 11% ogólnej liczby działających tego typu grup w latach 1944-1956. Pomiedzy styczniem 1947 a grudniem 1948, kiedy to komuniści po „wygranych”, sfalszowanych wyborach zaostrzyli działania ideologiczne i polityczne, takich organizacji istniało już 179, i stanowiły one 18% ogółu organizacji istniejących w przedziale lat 1944-1956. Już te pierwsze działania władz, spowodowały wzrost liczby młodzieżowych organizacji konspiracyjnych o około 60% w stosunku do poprzedniego okresu<sup>28</sup>.

Przytoczone powyżej dane wskazują, że pierwszy okres istnienia powojennego państwa, który charakteryzował się w miarę słabą konfrontacją z Kościołem, słabą indoktrynacją w oświacie i tolerowaniem ZHP w jego tradycyjnej formie nie sprzyjał rozwojowi antykomunistycznych organizacji uczniowskich. Owszem, powstawały one i działały w latach 1944-1948, ale stanowiły niewielki odsetek tych, które ogółem powstały w latach 1944-1956. Dopiero przemiany wynikające z założeń tzw. ofensywy ideologicznej i zaostrzenie kursu ideologiczno-politycznego ze wszelkimi tego konsekwencjami spowodowały nagły wzrost liczby tego typu organizacji. Te zagadnienia zostaną przedstawione drugiej części opracowania.

## Bibliografia

1. Czubiński A., *Polska i Polacy po II wojnie światowej (1945-1989)*, Poznań 1998.
2. Dominiczak H., *Organy Bezpieczeństwa PRL w walce z Kościołem Katolickim 1944 – 1990. W świetle dokumentów MSW*, Warszawa 2000.
3. Dudek A., *Państwo i Kościół w Polsce 1945-1970*, Kraków 1995.
4. Hausner W., *Związek Harcerstwa Polskiego w latach 1944-1964. Pomiedzy tradycją służby Bogu, Polsce, bliźnim a komunistycznym „przechwyceniem”*, [w:] P. Ceranka, S. Stępień (red.), *„Jesteście naszą wielką szansą”. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*, Warszawa 2009.
5. Kochańska A., *Polska 1944-1991. Informator historyczny, T.1: Podział administracyjny, ważniejsze akty prawne, decyzje i enuncjacje państwowe (1944-1956)*, Warszawa 1996.

---

<sup>28</sup> R. Wnuk, S. Poleszak, A. Jaczyńska, M. Śladecka (red.), *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego (1945-1956)*, Warszawa-Lublin 2007, s. LIX.

6. Mielczarek F., *Ideal pedeutologiczny w Polsce w latach 1945-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, R. Grzybowski (red.), *Rozprawy i szkice*, Toruń 2004.
7. Olszewski D., *Z zagadnień religioznawstwa*, Łódź 1988.
8. Osęka P., *Rytuály stalinizmu. Oficjalne święta i uroczystości rocznicowe w Polsce 1944-1956*, Warszawa 2007.
9. Potyrała B., *Przemiany oświaty w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław 1991.
10. Rzeczowska E., *Tajne organizacje harcerskie w Polsce w latach 1944-1956*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2011, nr 1 (17).
11. Świecki A., *Oświata i szkolnictwo w XXX-leciu PRL*, Warszawa 1975.
12. Włodarczyk T., *Konkordaty. Zarys dziejów ze szczególnym uwzględnieniem XX wieku*, Warszawa 1974, s. 433 (Załącznik nr 3).
13. Wnuk R., Poleszak S., Jaczyńska A., Śladecka M., (red.) *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego (1945-1956)*, Warszawa – Lublin 2007.
14. Wojdon J., *Propaganda polityczna w podręcznikach do szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001.
15. Wołoszyn J. W., „Walczyć o dusze młodzieży”. *Zmagania Związku Młodzieży Polskiej z Kościołem katolickim na Lubelszczyźnie 1948-1957*, Lublin 2009.
16. Żaryn J., *Kościół a władza w Polsce (1945-1950)*, Warszawa 1997.
17. Żaryn J., *Polityka oświatowa komunistów w latach 1944-1948*, [w:] B. Otwinowska, J. Żaryn (red.), *Polacy wobec przemocy 1944-1956*, Warszawa 1996.

#### **Źródła drukowane**

1. Dz. Urz. Resortu Oświaty PKWN 1944, nr 1–4, poz. 25. Okólnik z dnia 3 października 1944r. w sprawie obchodu święta państwowego ZSRR.
2. *Przemówienie Aleksandra Zawadzkiego, Sekretarza KC PZPR na Kongres PZPR w dniu 18 XII 1948r.* [w:] *Państwo i Kościół – kilka dokumentów*, Warszawa 1949.

#### **Źródła internetowe**

1. Osęka P., *Władza ludowa zwalcza religianctwo. Towarzysz na mszy*, Polityka. pl. Historia, <http://www.polityka.pl/historia/1523345,2,wladza-ludowa-zwalcza-religianctwo.read#ixzz2B082fPeU>, [13.07.2015].
2. Wierzbicki K., *Zanim przykrecono śrubę. Polska w latach 1945-1948*, „Nowy Dziennik. Polish Daily News”, 26 marca 2009, <http://www.dziennik.com/przeglad-polski/artukul/zanim-przykrecono-srube-polska-w-latach-1945-1948>, [14.07.2015].
3. Wierzchnicki M., *Z relacji Państwo-Kościół w PRL: zerwanie konkordatu i jego następstwa*, <http://histmag.org/Z-relacji-Panstwo-Kosciol-w-PRL-zerwanie-konkordatu-i-jego-nastepstwa-10751>, [13.07.2015].



**Mgr. Lucia Plačková, PhD.**

*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika*

**Ing. Marek Čiliak, PhD.**

*Technická univerzita vo Zvolene, Slovenská republika*

## OVPLYVNĎOVANIE DRŽANIA TELA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

### Zhrnutie

Príspevok sa zaoberá ovplyvňovaním držania tela žiakov 2. a 3. ročníka primárneho vzdelávania. Prostredníctvom pedagogického experimentu sme zistili, že vplyvom 5-mesačného intervenčného pohybového programu sa v experimentálnej skupine zlepšilo držanie tela, kým v kontrolnej skupine sa zhoršilo. Rozdiel medzi skupinami bol pri výstupnom hodnotení štatisticky významný na 1 % hladine významnosti. Intervenčný pohybový program, založený na vybraných strečingových cvičeniach a cvičeniach z akrálnej koaktivačnej terapie, mal na držanie tela žiakov pozitívny vplyv.

**Kľúčové slová:** držanie tela, mladší školský vek, primárne vzdelávanie, pedagogický experiment, intervenčný pohybový program.

## **INFLUENCING THE BODY POSTURE OF PRIMARY EDUCATION PUPILS**

### **Abstract**

This article deals with influencing of 2nd and 3rd class primary education pupils body posture. Through pedagogical experiment we found that the influence of 5-month intervention motion program in the experimental group helped to improve body posture, while in the control group it deteriorated. The difference between the groups at output assessment was statistically significant at 1% level of significance. Intervention motion program, based on selected stretching exercises and exercises of the acral coactivation therapy, had a positive impact on the body posture of pupils.

**Keywords:** body posture, younger school age, primary education, pedagogical experiment, intervention motion program.

## **WPLYW RUCHU NA BUDOWĘ CIAŁA UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

### **Streszczenie**

W artykule opisano badania wpływu ruchu na budowę ciała uczniów 2 i 3 klasy szkoły podstawowej. Eksperyment pedagogiczny pokazał, że w efekcie prowadzenia przez 5 miesięcy interwencyjnego programu ruchu, w eksperymentalnej grupie budowa ciała uczniów uległa poprawie, podczas gdy w grupie kontrolnej – pogorszeniu. Różnice między grupami były statystycznie znaczące. Wprowadzenie programu ruchu, z ćwiczeniami rozciągającymi kończyn, miało pozytywny wpływ na budowę ciała uczniów.

**Słowa kluczowe:** budowa ciała, młodszy wiek szkolny, edukacja podstawowa, eksperyment pedagogiczny, interwencyjny program ruchu.

## **Úvod**

Svet sa neustále mení. Človek si ho prispôsobuje svojim potrebám, ale často zabúda na možné následky svojich činov. Na jednej strane si technikou uľahčuje život, na strane druhej si ho ňou ničí. Mnohé technické vymoženosti sú pre život a zdravie

človeka prospešné, avšak niektoré slúžia viac-menej na „spohodlnenie“ života a oberajú človeka o prirodzený pohyb a nútia ho tráviť veľa času v ergonomicky nevhodných polohách. Paradoxné je, že už malé deti sa učia ako pracovať s počítačom tak, aby v ňom nič nepokazili, ale nikto ich neučí, ako pri ňom sedieť, aby „nepokazili“ svoje telo. Dnešnej dobe je možné dať prívlastok sedavá a hypokinetická, čo má okrem iného za následok zhoršovanie zdravia populácie. Podľa Hrušovej a Komeštíka<sup>1</sup> sa hypokinézia spolu s ďalšími faktormi podieľa na porušení funkčnej rovnováhy pohybového systému, čo vedie k zmene zapojenia svalov do pohybových stereotypov, poruche svalovej koordinácie a vzniku chybného držania tela.

## Problém

Medzi najčastejšie príčiny, ktoré privádzajú ľudí do ambulancií lekárov, patria bolesti chrbta, ktorými trpí viac ako 75 % svetovej populácie<sup>2</sup>. Blokády v oblasti chrbtice sa nemusia prejavovať iba stuhnutým svalstvom a bolesťami chrbta, ale môžu byť príčinou vzniku veľkého množstva zdravotných ťažkostí (napr. problémov so srdcom, dýchacích a tráviacich ťažkostí i porúch vylučovacích orgánov)<sup>3</sup>.

Veľmi závažným problémom sa javí zdravotný stav detí vo veku 6-11 rokov, na ktorý v posledných rokoch poukazujú mnohé výskumy. Už u najmladších vekových kategórií sa prejavuje trend znižovania pohybovej aktivity a nesprávny spôsob výživy a stravovania, čo vedie k epidémii obezity a nárastu ortopedických ochorení. Liečba je často ekonomicky náročná a preto nútí štátne aparáty k hľadaniu možností prevencie. Dôležitú úlohu tu zohrávajú základné školy ako inštitúcie, ktoré majú možnosti vý-

---

<sup>1</sup> Porov. D. Hrušová, B. Komeščík, *Vliv modifikovaného programu pilates na držení těla*, „*Studia Kinanthropologica*“ 2012, nr 1, s. 20.

<sup>2</sup> Porov. H. Jakubíková, *Diagnostika a liečba bolestivých svalových spazmov pri vertebrogénnych poruchách*, „*Via practica*“ 2007, nr 6, s. 303.

<sup>3</sup> Porov. Ž. Jankovská, M. Bartková, *Vplyv vybraných cvičení pri prevencii a odstraňovaní skolióz u žiakov SŠ*, „*Studia Kinanthropologica*“ 2008, nr 1, s. 94.

znamne sa podieľať na formovaní pozitívneho vzťahu k zdraviu a zdravému životnému štýlu<sup>4</sup>.

Výchovno-vzdelávací proces by mal zabezpečovať popri výchove a vzdelávaní aj telesný a duševný rozvoj a ochranu žiaka. Nesprávne vedený edukačný proces alebo proces prebiehajúci v nevhodných podmienkach sa môže na organizme žiaka prejavíť vo zvýšenom počte ortopedických porúch a porúch zraku, zvýšenom výskyte prenosných ochorení (najmä črevných a respiračných) a v poruchách z preťaženia centrálnej nervovej sústavy<sup>5</sup>.

Držanie tela predstavuje vzájomnú polohu končatín, trupu a hlavy, ktorú jedinec zaujíma v danom postavení alebo pri danej činnosti v určitom čase, pričom ide o prirodzené, najoptimálnejšie rozloženie jednotlivých častí tela pri využití čo najmenej energie v priestore tak, aby bola udržaná rovnováha a funkcia jednotlivých sústav a orgánov človeka<sup>6</sup>. Správne držanie tela sa vyznačuje fyziologickým dvojsovitým zakrivením chrbtice, svalovou rovnováhou (balanciou), fyziologickým zapájaním svalových skupín v elementárnych hybných stereotypoch a funkčnou centráciou jednotlivých kĺbov<sup>7</sup>.

K. Albrecht tvrdí, že len čo dieťa dokáže sedieť alebo stáť, je jeho držanie tela vzpriamené. Prvotný impulz k držaniu tela je automatický a nemá ešte nič spoločné s vedomím alebo kontrolou. Toto prirodzené základné držanie tela je ovplyvňované rôznymi aspektmi: rodinou, dedičnosťou, detstvom, psychikou a charakterom, citmi a emóciami, biochémiou, liekmi, stavom tráviaceho traktu, stavom svalstva, bolesťou, energetickým stavom, teplotou, životným štýlom, zvykmi a vekom. Všetky tieto vplyvy na držanie tela sú podľa nej vzájomné, obojstranné: tak ako ovplyvňujú city držanie tela, ovplyvňuje držanie tela

<sup>4</sup> Porov. L. Miklánková, *Výchova detí ke zdravému životnému štýlu: stratégie, intervencie, prevence*, „*Studia Kinanthropologica*“ 2013, nr 1, s. 41.

<sup>5</sup> Porov. B. Matejovičová, A. Sandanusová, *Školská hygiena*, [w:] B. Matejovičová, M. Vondráková, D. Vondrák, A. Sandanusová, K. Šedivá, *Biológia detí a školská hygiena*, Nitra 2007, s. 106.

<sup>6</sup> Porov. J. Riegerová, *Držení těla*, [w:] J. Riegerová, M. Přidalová, M. Ulbrichová, *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu (příručka funkční antropologie)*, Olomouc 2006, s. 151.

<sup>7</sup> Porov. M. Bursová, *Interpretace posturální funkce jako determinujícího faktoru lidské motoriky*, „*Studia Kinanthropologica*“ 2012, nr 2, s. 126.

emocionálny zdravotný stav. Formuluje to aj inak: ak sa môže energetický stav prejavíť na držaní tela, potom sa môže zmenené držanie tela prejavíť na toku energií<sup>8</sup>.

Chybné držanie tela predstavuje súbor odchýlok od správneho držania tela, ktoré je ešte možné voľným svalovým úsilím vyrovnať, pretože ide o chyby funkčné (bez štrukturálnych zmien na kostre). Za chybné držanie tela bývajú považované odstavajúce lopatky, detský guľatý chrbát a skoliotické držanie tela. Ak sa odchýlky od správneho držania tela už nedajú vyrovnať ani aktívnym svalovým úsilím, ide o chyby chrbtice. Dievčatá postihujú predovšetkým skoliózy a chlapcov guľatý chrbát (kyfóza dospelavajúcich)<sup>9</sup>.

Držanie tela je zaisťované činnosťou nervového a svalového aparátu. Podieľajú sa na ňom všetky kostrové svaly, ale hlavne svaly s prevažujúcou posturálnou (statickou) funkciou spolu so svalmi hybnými (fázickými)<sup>10</sup>. Poruchou funkčných vzťahov medzi posturálnym a fázickým svalovým systémom vzniká svalová nerovnováha (dysbalancia), ktorá je považovaná za najdôležitejšiu príčinu chronických bolestí pohybového systému a vzrastajúceho počtu porúch chrbtice<sup>11</sup>. Svalová dysbalancia nie je príčinou, ale dôsledkom chybného držania tela. Najlepším predpokladom pre udržanie správneho držania tela a elimináciu vzniku následných funkčných porúch pohybového aparátu v dospelosti je vhodne stanovená a vykonávaná pohybová aktivita v detstve<sup>12</sup>.

S výchovou k správne mu držaniu tela je potrebné začať čím skôr, pretože v školskom veku sa dokončuje vývin fyziologického zakrivenia chrbtice, ale ešte nie je stále a neprimeraným

---

<sup>8</sup> Porov. K. Albrecht, *Körperhaltung. Gesunder Rücken durch richtiges Training*, Stuttgart 2006, s. 4.

<sup>9</sup> Porov. J. Machová, *Biologie člověka pro učitele*, Praha 2010, s. 218-220.

<sup>10</sup> Porov. P. Bartík, *Zdravotná telesná výchova I*, Banská Bystrica 2005, s. 32.

<sup>11</sup> Porov. E. Thurzová, *Svalová nerovnováha*, [w:] J. Labudová, E. Thurzová, *Teória a didaktika zdravotnej telesnej výchovy*, Bratislava 1992, s. 7.

<sup>12</sup> Porov. E. Labunová, D. Mudroňová, G. Demetrová, P. Homzová, L. Kendrová, *Hodnotenie kvality držania tela detí staršieho školského veku*, [w:] *Molisa 9: medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša*, Prešov 2012, s. 106.

zaťažovaním sa ľahko deformuje<sup>13</sup>. Deti predškolského veku zväčša nemajú problémy s držaním tela, lebo sa voľne pohybujú a nie sú nútené zotrvať v určitej polohe dlhšiu dobu. Nástup do školy však so sebou prináša riziká ako náhle obmedzenie pohybu, nesprávne sedenie v školskej lavici, jednostranné zaťažovanie pri nosení ťažkej školskej tašky prevesenej cez jedno rameno alebo v jednej ruke, nedostatok mimoškolskej pohybovej aktivity a pod., dôsledkom čoho sa u žiakov začína objavovať chybné držanie tela<sup>14</sup>.

Keďže na školách absentujú krúžky zdravotnej telesnej výchovy, bolo by vhodné, keby aspoň v bežnej školskej telesnej výchove a v športových krúžkoch boli na vyrovnanie chybného držania tela, spôsobeného svalovou dysbalanciou v dôsledku hypokinézy u detí, využívané kompenzačné prvky. Kompenzačné cvičenia môžu redukovať nežiaduce vplyvy preťažovania, udržiavať funkčnú schopnosť pohybového systému a odstraňovať funkčné poruchy, ktoré bývajú pôvodcami morfológických zmien. V každom veku by sa teda kompenzačné cvičenia udržiavajúce svaly v rovnováhe (balancii) mali zaraďovať do pohybového programu<sup>15</sup>. Jednoduché, každému prístupné a cielene zamerané cvičenia považuje Hrčka za prostriedok prevencie bolesti chrbta<sup>16</sup>.

Výskumy viacerých autorov (Kanášová, 2005, 2006; Jurašková – Bartík, 2010; Bendíková – Stacho, 2011; Adamčák – Kozanáková, 2012) potvrdili, že vhodnými cvičeniami je možné zlepšiť držanie tela aj svalovú dysbalanciu. Je teda len na učiteľoch, ako sa k tomuto problému postavia. Dvojúrovňový kurikulárny model vzdelávania na Slovensku im na to poskytuje dostatok priestoru.

<sup>13</sup> Porov. B. Matejovičová, *Vekové osobitosti orgánových sústav*, [w:] B. Matejovičová, M. Vondráková, D. Vondrák, A. Sandanusová, K. Šedivá, *Biológia detí a školská hygiena*, Nitra 2007, s. 83.

<sup>14</sup> Porov. J. Machová, *Biologie člověka pro učitele*, Praha 2010, s. 218-219.

<sup>15</sup> Porov. B. Hošková, P. Nováková, *Význam kompenzačních cvičení pro správné držení těla*, „*Studia Kinanthropologica*“ 2008, nr 1, s. 90-91.

<sup>16</sup> Porov. J. Hrčka, *Celý svět proti bolestiam chrbtice*, Bratislava 1996, s. 7.

## Ciel'

Cieľom výskumu bolo zistiť vplyv intervenčného pohybového programu na držanie tela žiakov mladšieho školského veku.

## Metodológia

Výskumný súbor tvorili žiaci štyroch tried (II.A, II.B, III.A, III.B) vybranej základnej školy v Levoči. Triedy II.B a III.B tvorili experimentálny súbor a triedy II.A a III.A kontrolný súbor. Súbor tvorilo pôvodne 48 žiakov, ktorých rodičia súhlasili so zapojením do výskumu. Z výskumného súboru sme po zbere dát vyradili žiakov, ktorí sa nezúčastnili oboch testovaní, neodovzdali dotazník a u ktorých mohlo dôjsť k skresleniu výsledkov vplyvom rôznych činiteľov, ktorých výskyt sme zisťovali prostredníctvom dotazníka (absolvovanie rehabilitácie počas priebehu experimentu, pravidelné plávanie, saunovanie, masáže, pravidelná chodenie do vírivky). Do záverečného vyhodnocovania sme preto zaradili len 45 žiakov, pričom z II.B bolo 12 žiakov (6 dievčat a 6 chlapcov), z II.A 12 žiakov (8 dievčat a 4 chlapci), z III.B 12 žiakov (8 dievčat a 4 chlapci) a z III.A 9 žiakov (4 dievčatá a 5 chlapcov). Vzhľadom na nízky počet žiakov v triedach sme nevyhodnocovali zvlášť 2. a 3. ročník. Experimentálny súbor teda tvorilo 24 žiakov (14 dievčat a 10 chlapcov) a kontrolný súbor 21 žiakov (12 dievčat a 9 chlapcov).

Oproti vyšším stupňom vzdelávania sa vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania, najmä vyučovanie telesnej výchovy, líši tým, že žiaci nie sú delení do skupín podľa pohlavia. Z odborných literatúr je známe, že vývin jedinca, telesný i duševný, je v jednotlivých fázach u dievčat a chlapcov odlišný. Taktiež aj záujmy a schopnosti (aj motorické) sú čiastočne diferencované. Napriek týmto špecifikám neexistuje v primárnom vzdelávaní na Slovensku oddelená edukácia chlapcov a dievčat. Rovnako je tomu aj na hodinách telesnej výchovy, preto sme pri vyhodnocovaní nespracovali výsledky zvlášť pre dievčatá a zvlášť pre chlapcov.

Ďalšia charakteristika výskumného súboru je prehľadne uvedená v tabuľke 1.

**Tabuľka 1.** Charakteristika výskumného súboru pri vstupnom meraní

	Experimentálna skupina (n=24)			Kontrolná skupina (n=21)		
	priemer±SD	medián	min-max	priemer±SD	medián	min-max
<b>Vek [roky]</b>	8,12±0,56	8,07	7,12-9,10	8,12±0,56	7,96	7,29-9,20
<b>Telesná výška [cm]</b>	130,18±9,08	129,6	117,5-151,7	127,42±9,88	125,7	108,8-146,1
<b>Telesná hmotnosť [kg]</b>	31,05±7,7	30,25	21,1-52,7	26,23±5,89	25,2	17,2-39,1
<b>BMI</b>	18,08±2,62	17,78	13,76-23,00	16,00±2,19	25,2	12,26-20,77

Vplyv intervenčného pohybového programu bol v termíne september 2014 – január 2015 overovaný prostredníctvom dvojskupinového pedagogického experimentu technikou paralelných skupín, v ktorom sme porovnávali experimentálnu a kontrolnú skupinu a jednoskupinovým postupným experimentom, v ktorom sme porovnávali držanie tela v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine pred a po experimente. Experimentálnym činiteľom bol 5-mesačný intervenčný pohybový program, ktorý pozostával zo strečingových cvičení zameraných na natiahnutie skrátených svalov a posilnenie oslabených svalov a z vybraných cvičení akrálnej koaktivačnej terapie, ktoré sa cvičili na každej vyučovacej hodine telesnej výchovy pri rozcvičení sa (5 cvičení), v závere hodiny ako kompenzačné cvičenia (5 cvičení) a počas telovýchovných chvíľok v priebehu vyučovania, ktoré učiteľ zaraďoval podľa aktuálnej potreby žiakov. Pred zahájením cvičení absolvovali žiaci experimentálnej skupiny teoretickú hodinu o držaní tela. Výber cvičení vychádzal z výsledkov testovania oslabených a skrátených svalov, teda bol zameraný na tie svalové skupiny, ktoré boli najviac oslabené. Cvičenia boli



vybrané z publikácie Altera (1999) a Palaščákovej Špringrovej (2011). Intervenčný pohybový program bol zámerne zostavený tak, aby čo najmenej ovplyvňoval obsah hodín telesnej výchovy, bolo ho možné cvičiť na každej hodine, v exteriéri aj interiéri a aby si nevyžadoval žiadne pomôcky, pri preberaní ktorých by dochádzalo k časovým stratám.

Držanie tela bolo hodnotené metódou podľa Kleina a Thomasa, modifikovanou Mayerom, pretože, ako tvrdí Jurašková a Bartík, je jednoduchá, nenáročná a jednotlivé typy držania tela sa dajú veľmi dobre klasifikovať<sup>17</sup>. Pri hodnotení držania tela podľa Kleina a Thomasa, modifikovaného Mayerom sa hodnotí päť znakov: držanie hlavy a krku; tvar hrudníka; tvar brucha a sklon panvy; celkové zakrivenie chrbtice; výška ramien a postavenie lopatiek. Každý znak je hodnotený známku 1-4, pričom držanie tela sa hodnotí súčtom bodov jednotlivých znakov. Popísané hodnotenie umožňuje citlivejšie popísanie držania tela (prostredníctvom bodov od 5 do 20), kedy 5 bodov znamená výborné držanie tela, 6-10 bodov dobré držanie tela, 11-15 chybné držanie tela a 16-20 bodov zlé držanie tela<sup>18</sup>.

Na testovanie skrátených a oslabených svalov sme použili testy podľa Jandu (1982), ktoré pre potreby telovýchovnej praxe upravila Thurzová<sup>19</sup>. Testovali sme 11 svalov s tendenciou ku skráteniu: lichobežníkový sval – hornú časť (*m. trapezius, pars superior*), zdvíhač lopatky (*m. levator scapulae*), vzpriamovač chrbtice (*m. erector spinae*), veľký prsný sval (*m. pectoralis major*), štvruhľý driekový sval (*m. quadratus lumborum*), bedrovodriekový sval (*m. iliopsoas*), napínač širokej pokrývky (*m. tensor fasciae latae*), priamy sval stehna (*m. rectus femoris*), priťahovače (adduktory) bedrového kĺbu, ohýbače (flexory) kolenného kĺbu, trojhlavý sval lýtka (*m. triceps surae*) a 5 svalových skupín

<sup>17</sup> Porov. Ž. Jurašková, P. Bartík, *Vplyv pohybového programu na držanie tela a svalovú nerovnováhu žiakov 1. stupňa základnej školy*, Banská Bystrica 2010, s. 69.

<sup>18</sup> Porov. J. Hrčka, *Držanie tela a jeho ovplyvnenie*, Trnava 2009, s. 39-40. Hošková-Matoušková, 1998 [w:] Ž. Jurašková, P. Bartík, *Vplyv pohybového programu na držanie tela a svalovú nerovnováhu žiakov 1. stupňa základnej školy*, Banská Bystrica 2010, s. 69-71.

<sup>19</sup> Zdroj testov: E. Thurzová, *Svalová nerovnováha*, [w:] J. Labudová, E. Thurzová, *Teória a didaktika zdravotnej telesnej výchovy*, Bratislava 1992, s. 20-36.

s tendenciou k oslabeniu: hlboké ohýbače (flexory) krku, dolné fixátory lopatiek, brušné svaly (*mm. abdominis*), unožovače (abduktory) bedrového kĺbu, zanožovače (extenzory) bedrového kĺbu.

Na posúdenie vplyvu intervenčného pohybového programu sme zisťovali rozdiely v hodnotách získaných bodov medzi vstupným hodnotením experimentálnej a kontrolnej skupiny a výstupným hodnotením experimentálnej a kontrolnej skupiny pomocou nepárového t-testu. Na posúdenie rozdielov v hodnotách získaných bodov medzi vstupným a výstupným hodnotením experimentálnej skupiny sme použili párový t-test. Rovnakým spôsobom sme vyhodnotili aj kontrolnú skupinu. Analýzy boli vykonané v programe STATISTICA 10 (<http://www.statsoft.com>).

Poznámka: Prezentovaný experiment je súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, z ktorého vyberáme, vzhľadom na obmedzený rozsah článku, len časť.

## Výsledky

Aby sme vedeli, na aké svaly, resp. svalové skupiny, sa máme pri kompenzačných cvičeniach zamerať, otestovali sme v experimentálnej skupine svaly s tendenciou ku skráteniu a oslabeniu (Tabuľka 2 a 3). Pri svaloch s tendenciou ku skráteniu sme najvyšší výskyt skrátených svalov zaznamenali u napínača širokej pokrývky (83,33 %), priameho svalu stehna (70,83 %), ohýbačov (flexorov) kolenného kĺbu (58,33 %) a štvoruhlého driekového svalu (50,00 %). Nezaznamenali sme výskyt skrátených svalov u veľkého prsného svalu, lichobežníkového svalu a zdvíhača lopatky (Tabuľka. 2).

Zo svalov s tendenciou k oslabeniu (Tabuľka 3) sme najvyšší výskyt oslabených svalov zaznamenali u zanožovačov (extenzorov) bedrového kĺbu (70,83 %) a dolných fixátorov lopatiek (54,17 %). Najmenej oslabené boli hlboké ohýbače (flexory) krku a brušné svaly (po 33,33 %).

Najviac skrátené a oslabené boli svaly dolných končatín (predovšetkým stehna) a trupu, čo považujeme za dôsledok

častého sedenia a nízkej pohybovej aktivity, preto sme do intervenčného pohybového programu zaradili najviac strečingových cvičení zameraných na tieto svalové skupiny.

**Tabuľka 2.** Frekvencia výskytu skrátenejších svalov v experimentálnej skupine (n=24)

Sval	Výskyt
Napínač širokej pokrývky	83,33 %
Priamy sval stehna	70,83 %
Ohýbače (flexory) kolenného kĺbu	58,33 %
Štvruhý drienkový sval	50,00 %
Trojhlavý sval lýtka	45,83 %
Bedrovodrienkový sval	12,50 %
Príťahovače (adduktory) bedrového kĺbu	12,50 %
Vzpriamovač chrbtice	4,17 %
Veľký prsný sval	0,00 %
Lichobežníkový sval – horná časť	0,00 %
Zdvíhač lopatky	0,00 %

**Tabuľka 3.** Frekvencia výskytu oslabených svalov v experimentálnej skupine (n=24)

Sval	Výskyt
Zanožovače (extenzory) bedrového kĺbu	70,83 %
Dolné fixátory lopatiek	54,17 %
Unožovače (abduktory) bedrového kĺbu	41,67 %
Hlboké ohýbače (flexory) krku	33,33 %
Brušné svaly	33,33 %

Pri hodnotení držania tela sme pracovali so súčtami bodov jednotlivých znakov, pretože ak by sme porovnávali držanie tela len podľa skupín (výborné, chybné, dobré a zlé držanie tela), mohlo by dôjsť ku skresleniu výsledkov. Napríklad, ak by bol žiak pri oboch hodnoteniach zaradený do skupiny dobré držanie tela, nevieme, či u neho došlo k stagnácii (napr. 8 bodov pri oboch hodnoteniach), zlepšeniu (z 10 bodov pri vstupnom

hodnotení na 6 bodov pri výstupnom hodnotení) alebo zhoršeniu držania tela (zo 6 na 10 bodov), pretože dobré držanie tela má proband pri súčte bodov 6-10.

Pri vstupnom hodnotení držania tela (Tabuľka 4) dosiahli žiaci experimentálnej skupiny v priemere 9,75 bodov, pričom rozptyl bol od 6 (dobré držanie tela) do 14 bodov (chybné držanie tela). Žiaci kontrolnej skupiny získali v priemere 9,29 bodov, pričom sa pohybovali medzi 6 (dobré držanie tela) až 13 bodmi (chybné držanie tela). V priemere mali žiaci oboch skupín dobré držanie tela (6 – 10 bodov).

Pri výstupnom hodnotení držania tela sa v experimentálnej skupine držanie tela zlepšilo o 1,12 bodu a dosiahlo priemer 8,63 bodu. Rozdiel medzi hodnoteniami bol štatisticky významný na 5 % hladine významnosti (Tabuľka 5). Znížila sa aj maximálna hodnota rozptylu zo 14 na 12 bodov (Tabuľka 4), čo hodnotíme veľmi pozitívne, pretože aj v rámci skupiny „chybné držanie tela“ sa držanie tela zlepšilo. V kontrolnej skupine došlo k zhoršeniu držania tela. Bodový priemer sa zvýšil o 0,52 bodu a dosiahol hodnotu 9,81 bodu, pričom rozdiel medzi vstupným a výstupným hodnotením nebol štatisticky významný (Tabuľka 5). Zhoršenie je viditeľné aj na rozptyle bodov, kedy sa minimálna hodnota bodov zvýšila zo 6 na 8 bodov (Tabuľka 4), teda v rámci skupiny „dobré držanie tela“ sa držanie tela zhoršilo o 2 body.

Ani v jednej skupine nedošlo k zmenám skupín držania tela, pretože minimálna aj priemerná hodnota bodov zostala v rozmedzí skupiny „dobré držanie tela“ (6-10 bodov) a maximálna hodnota v rozmedzí skupiny „chybné držanie tela“ (11-15 bodov) (Tabuľka 4).

Kým pri vstupnom hodnotení mala o 0,46 bodu lepšie držanie tela kontrolná skupina (rozdiel medzi skupinami bol štatisticky nevýznamný), pri výstupnom hodnotení mala lepšie držanie tela experimentálna skupina už o 1,18 bodu a rozdiel medzi skupinami bol štatisticky významný na 1 % hladine významnosti (Tabuľka 5). Celkovo ale môžeme povedať, že sa experimentálna skupina zlepšila o 1,64 bodu. Už zlepšenie o 1 bod je významné, pretože v krajných hodnotách môže znamenať presun medzi skupinami (napr. z 10-bodového „dobrého držania tela“ na 11-bodové „chybné držanie tela“ a naopak).

**Tabuľka 4.** Hodnotenie držania tela prostredníctvom súčtov bodov jednotlivých znakov

	Vstupné hodnotenie [body]			Výstupné hodnotenie [body]		
	min.	priemer	max.	min.	priemer	max.
<b>Experimentálna skupina</b>	6	9,75	14	6	8,63	12
<b>Kontrolná skupina</b>	6	9,29	13	8	9,81	13

**Tabuľka 5.** Výsledky testovania rozdielov (párový a nepárový t-test)

	Vstupné hodnotenie (H1) – priemerné hodnoty bodov	Výstupné hodnotenie (H2) – priemerné hodnoty bodov	Rozdiel medzi H1 a H2	df	t	p
<b>Experimentálna skupina (ES)</b>	9,75	8,63	1,12	23	2,78	<b>0,011</b>
<b>Kontrolná skupina (KS)</b>	9,29	9,81	-0,52	20	-1,86	0,078
<b>Rozdiel medzi ES a KS</b>	0,46	-1,18				
<b>Df</b>	43	43				
<b>T</b>	0,7	-2,76				
<b>P</b>	0,49	<b>0,008</b>				

*Legenda:*

*df* – počty stupňov voľnosti, *t* – hodnoty testovacích kritérií, *p* – hodnoty pravdepodobnosti.

## Záver

Prostredníctvom dvojskupinového experimentu technikou paralelných skupín, v ktorom sme porovnávali experimentálnu a kontrolnú skupinu sme na 1 % hladine významnosti potvrdili

účinnosť nami zostaveného intervenčného pohybového programu. Jednoskupinový postupný experiment nám potvrdil, že v experimentálnej skupine sa vplyvom cvičenia zlepšilo držanie tela na 5 % hladine významnosti (z priemeru 9,75 bodu na 8,63 bodu), kým u kontrolnej skupiny sa držanie tela zhoršilo (z 9,29 na 9,81 bodu), pričom rozdiel nebol štatisticky významný. Teda už pomerne malá zmena v priebehu vyučovania (5 cvičení počas rozcvičky, 5 kompenzačných cvičení v závere hodiny a telovýchovné chvíľky) dokáže v priebehu piatich mesiacov nielen zastaviť zhoršovanie držania tela, ale ho aj zlepšiť.

V dobe, keď žiaci veľkú časť dňa presedia, je potrebné venovať držaniu tela zvýšenú pozornosť. Držaniu tela nielen z estetickej, ale predovšetkým zdravotnej stránky a na základe poznania aktuálneho stavu voliť vhodné preventívne kompenzačné opatrenia<sup>20</sup>.

Učitelia primárneho vzdelávania učia všetky predmety, preto sa nemôžu do hĺbky venovať všetkým. V dnešnej dobe je na nich vedený veľký tlak, hlavne čo sa týka výučby cudzích jazykov, informatickej výchovy a čítania s porozumením, aby žiaci obstáli v medzinárodnom prostredí. Mnohí si určite uvedomujú význam a potrebu výchovy k správne držaniu tela, ale nemajú možno správne metodické materiály. Správne v zmysle, že by ich mohli používať bez náročného zaškolenia alebo také, ktoré by neboli časovo a priestorovo náročné, keďže mnoho škôl ešte stále trápia nevhodné alebo aj žiadne priestory na telesnú výchovu. Ak by boli učiteľom predložené jednoduché, časovo a priestorovo nenáročné cvičenia, ktoré by mohli vykonávať aj v triede a neovplyvňovali by obsah telesnej výchovy, myslíme si, že by sa držanie tela žiakov zlepšilo. Priebeh vyučovania závisí vo veľkej miere od učiteľa. Ak nenachádza podnetný materiál, drží sa „starého-osvedčeného“ a neposúva sa ďalej.

---

<sup>20</sup> Porov. L. Plačková, N. Vladovičová, *Evaluation of body posture of pupils and primary education teacher*, „Acta Universitatis Matthiae Belii, Physical Education and Sport“ 2014, nr 2/2014, s. 66.

## Literatúra

1. Adamčák Š., Kozaňáková A. *Možnosti ovplyvnenia frekvencie výskytu skrátených svalov dolných končatín prostredníctvom strečingových cvičení u žiakov základnej školy*, „EXERCITATIO CORPOLIS-MOTUS-SALUS“ 2012, nr 2.
2. Albrecht K., *Körperhaltung. Gesunder Rücken durch richtiges Training*, Stuttgart: Haug Verlag 2006.
3. Alter M. J., *Strečink. 311 protahovacích cviků pro 41 sportů*, Praha: Grada 1999.
4. Bartík P., *Zdravotná telesná výchova I*, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela 2005.
5. Bendíková E., Stacho K., *Vplyv kompenzačných cvičení na zmeny funkčnosti posturálnych svalov u žiakov II. stupňa ZŠ*, „Studia Kinanthropologica“ 2011, nr 1.
6. Bursová M., *Interpretace posturální funkce jako determinujícího faktoru lidské motoriky*, „Studia Kinanthropologica“ 2012, nr 2.
7. Hošková B., Nováková P., *Význam kompenzačních cvičení pro správné držení těla*, „Studia Kinanthropologica“ 2008, nr 1.
8. Hrčka J., *Celý svet proti bolestiam chrbtice*, Bratislava: Charis 1996.
9. Hrčka J., *Držanie tela a jeho ovplyvnenie*, Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2009.
10. Hrušová D., Komeščík B., *Vliv modifikovaného programu pilates na držení těla*, „Studia Kinanthropologica“ 2012, nr 1.
11. Jakubíková H., *Diagnostika a liečba bolestivých svalových spazmov pri vertebrogénnych poruchách*, „Via practica“ 2007, nr 6.
12. Jankovská Ž., Bartková M., *Vplyv vybraných cvičení pri prevencii a odstraňovaní skolióz u žiakov SŠ*, „Studia Kinanthropologica“ 2008, nr 1.
13. Jurašková Ž., Bartík P., *Vplyv pohybového programu na držanie tela a svalovú nerovnováhu žiakov 1. stupňa základnej školy*, Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied 2010.
14. Kanásová J., *Držanie tela u 10 až 12 – ročných žiakov a jej ovplyvnenie v rámci školskej telesnej výchovy*, Nitra : PF UKF 2006.
15. Kanásová J., *Svalová nerovnováha u 10 až 12 – ročných žiakov a jej ovplyvnenie v rámci školskej telesnej výchovy*, Bratislava : PEEM 2005.
16. Labunová E., Mudroňová D., Demetrová G., Homzová P., Kendrová L., *Hodnotenie kvality držania tela detí staršieho školského veku*, [w:] *Molisa 9: medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov, Fakultná nemocnica s poliklinikou J. A. Reimana 2012.
17. Machová J., *Biologie člověka pro učitele*, Praha: Karolinum 2010.
18. Matejovičová B., *Vekové osobitosti orgánových sústav*, [w:] B. Matejovičová, M. Vondráková, D. Vondrák, A. Sandanusová, K. Šedivá, *Biológia detí a školská hygiena*, Nitra : FPV Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre 2007.

19. Matejovičová B., Sandanusová A., *Školská hygiena*, [w:] B. Matejovičová, M. Vondráková, D. Vondrák, A. Sandanusová, K. Šedivá, *Biológia detí a školská hygiena*, Nitra : FPV Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre 2007.
20. Miklánková L., *Výchova detí ke zdravému životnému štýlu – strategie, intervence, prevence*, „Studia Kinanthropologica“ 2013, nr 1.
21. Palaščíková Špringrová I., *Akrální koaktivační terapie*, REHASPRING 2011.
22. Plačková L., Vladovičová N., *Evaluation of body posture of pupils and primary education teacher*, „Acta Universitatis Matthiae Belii, Physical Education and Sport“ 2014, nr 2/2014.
23. Riegerová J., *Držení těla*, [w:] J. Riegerová, M. Přidalová, M. Ulbrichová, *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu (příručka funkční antropologie)*, Olomouc: HANEX 2006.
24. Thurzová E., *Svalová nerovnováha*, [w:] J. Labudová, E. Thurzová, *Teória a didaktika zdravotnej telesnej výchovy*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave 1992.



**Izabela Snarska**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

## WYKLUCZENIE SPOŁECZNE W ŚWIETLE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

### **Streszczenie**

Nietolerancja przejawia się w dyskryminowaniu oraz nieuzasadnionym odrzucaniu jednostek i grup społecznych odmiennych, nieznanych, przez co często niezrozumiałych. Nietolerancja wobec odmienności to poważny problem współczesnego świata podejmowany nie tylko w badaniach naukowych ale przede wszystkim obserwowany w różnych interakcjach ludzi. Ostatnie miesiące 2015 roku pokazały tę kwestię w reakcjach Polaków i innych narodów na problem uchodźców w Europie. W tej sytuacji refleksja nad tolerancją wobec odmienności religijnej, kulturowej i rasowej oraz nad sposobami adaptacji i integracji nowych obywateli jest istotną, aktualną i ważną społecznie sprawą. Uwzględniając powyższe w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku przeprowadzono badania nad zjawiskiem wykluczenia różnych grup społecznych w Polsce. W badaniach szczególnie zwrócono uwagę na zachowania dyskryminacyjne społeczeństwa względem mniejszości narodowych. Celem dociekań była odpowiedź na pytania badawcze: Jakie grupy społeczne są w Polsce dyskryminowane? Jaki jest stopień dyskryminacji i odrzucenia społecznego w Polsce? Jakie cechy jednostki mają znaczenie w procesie dyskryminowania innych jednostek? Do badania użyto testu H. Hamer *Wykluczenie społeczne*, badającego uogólnioną nietolerancję. Zadaniem każdego respondenta była ocena stopnia wykluczenia społecznego w Polsce danej grupy przez zaznaczenie na sześciostopniowej skali. „1” oznaczała brak wykluczenia, a „6” najwyższy stopień wykluczenia. Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone wiosną 2015 roku. W badaniu wzięło udział 161 losowo wybranych osób. Wyniki badania pokazują, że Polska jest krajem średnio

tolerancyjnym. W najwyższym stopniu są wykluczane mniejszości narodowe a wśród nich Romowie. Statystycznie osoby zamieszkujące wieś wykazują najwyższy poziom nietolerancji. Wierzący i niewierzący okazują nietolerancję na bardzo zbliżonym poziomie. Stopień religijności też nie ma znaczącego wpływu na tolerancję. Kobiety również często są mniej tolerancyjne od mężczyzn. Młodzi ludzie, mimo otwartych granic i stałego przepływu kulturowego nadal w wielu sytuacjach są nietolerancyjni. Również wykształcenie nie kształtuje w jednostkach postaw tolerancyjnych.

**Słowa kluczowe:** dyskryminacja, wykluczenie, nietolerancja/tolerancja, marginalizacja, odrzucenie.

### **THE PHENOMENON OF SOCIAL EXCLUSION ACCORDING TO RESULTS OF AN EMPIRICAL RESEARCH**

#### **Abstract**

Intolerance is manifested in the discrimination or unjustified rejection of individuals or social groups who are different, unknown and thus, often incomprehensible. Intolerance of otherness is a serious problem in the contemporary world, which is not only explored in research but, most of all, observed in various human interactions. In the last months of 2015, this issue was reflected in the reactions of Poles and other nations to the refugee crisis in Europe. In this context, the reflection over tolerance for religious, cultural and racial differences and the ways how to adapt and integrate new citizens is a vital, current and socially important matter. With this in mind, a study of the exclusion of different social groups in Poland was conducted at the Non-state Higher School of Pedagogy in Białystok. The research focused in particular on discriminatory behaviours of the society towards national minorities. The objective of the enquiry was to answer the research questions: Which social groups are discriminated in Poland? What is the level of social discrimination and rejection in Poland? Which individual personal qualities play a role in the process of discriminating other individuals? The research tool was a test by H. Hamer *Social Exclusion*, which measures generalized intolerance. Each respondent had to assess the degree of social exclusion of a given group in Poland using a six-grade scale where „1” signified the lack of exclusion and „6” – the highest degree of exclusion. The survey research was conducted in spring 2015. The subjects were 161 randomly selected persons. The results of the study show that Poland

is a country with a medium level of tolerance. Social exclusion affects the most national minorities with the Roma in particular. Statistically, the highest level of intolerance is manifested by village dwellers. Believers and non-believers show a very similar level of intolerance. Religiousness does not have any significant influence on tolerance, either. Also, women are often less tolerant than men. Young people, despite open borders and constant cultural flow, still tend to be intolerant in many situations. What is more, education does not instill tolerant attitudes in individuals, either.

**Keywords:** discrimination, exclusion, intolerance/tolerance, marginalization, rejection.

## Wstęp

Nietolerancja przejawia się w dyskryminowaniu oraz nieuzasadnionym odrzucaniu jednostek i grup nie zawsze zagrażających ale często nieznanym, przez co niezrozumiałych. Na ogół nietolerancję definiuje się jako brak poszanowania odmienności, z uprzedzeniami, stereotypami i dyskryminacją jako trzema jej przejawami (Aosved i in., 2009; Hamer, 1994)<sup>1</sup>. Nietolerancja praktykowana przez jakąś jednostkę powoduje wykluczenie społeczne innej jednostki lub całej grupy społecznej. Wykluczanie jest powszechne niemal we wszystkich ziemskich kulturach. Osoby stanowiące obiekt uprzedzeń i praktyk dyskryminacyjnych ponoszą poważne koszty ekonomiczne, społeczne i psychiczne ale stanowią także zagrożenie dla reszty społeczeństwa.

Dyskryminowanie dotyczy grup ludzi różniących się od jednostki na przykład płcią, pochodzeniem, kolorem skóry, wyznaniem, pozycją społeczną, wiekiem, skłonnościami seksualnymi, światopoglądem, jednak również może obejmować osoby chore lub niepełnosprawne. Określenie „dyskryminacja” jest odnoszone do agresywnych zachowań jednostki wobec innych ludzi. Takie dyskryminujące zachowanie jednostki wynika tylko z nietypowej przynależności grupowej innych jednostek (Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002). Dyskryminacja oznacza niesprawiedliwe traktowanie innych ludzi (Hamer, 2005).

---

<sup>1</sup> Przypisy według przyjętego w psychologii standardu ATP.

Ewolucja pokazuje, że sukces ludzi jako gatunku jest wynikiem połączenia umiejętności współpracy z umiejętnością komunikacji. Jest to cecha odróżniająca człowieka od zwierzęcia. Przystosowywanie się w społeczeństwie jest właściwością określającą człowieczeństwo. Każda jednostka w jakimś stopniu musi tę umiejętność posiadać, ponieważ w przeciwnym razie nie mogłaby sprawnie funkcjonować. W świetle psychologii jest to akomodacja, czyli zmiana lub utworzenie nowych struktur poznawczych w celu lepszego dopasowania się do środowiska.

Czasem jednostka ze względu na swoją odmiennność nie może odnaleźć się we własnym otoczeniu. Rosnące poczucie braku społecznej akceptacji, stygmatyzacja oraz pewien stopień wykluczenia i dyskryminacji prowadzą do tzw. marginalizacji. Marginalizacją określa się wykluczenie z życia społecznego jednostek lub całych grup. Osoby usuwające się na margines społeczeństwa, utożsamiają się z grupą podobnych sobie i często radykalizują się, co społecznie jest niebezpieczne.

Procesem przeciwnym do akomodacji jest asymilacja. Polega na dopasowywaniu nowych doświadczeń do już istniejących struktur poznawczych. Innymi słowy jest to wykorzystanie swojej wiedzy i doświadczenia, by przystosować się do nowych doświadczeń lub nowego środowiska. Przywiązanie do tradycji, religii lub stereotypów utrudnia człowiekowi spójne działanie obydwu procesów, co prowadzi do ulegania nietolerancji wszystkiemu co jest inne i nowe.

Nietolerancja wobec odmienności to poważny problem współczesnego świata podejmowany nie tylko w badaniach naukowych (Aosved, Long & Voller, 2009), ale przede wszystkim obserwowany w różnych interakcjach ludzi. Ostatnie miesiące 2015 roku pokazały tę kwestię w reakcjach Polaków i innych narodów na problem uchodźców w Europie. Zatem istotną, aktualną i ważną społecznie sprawą jest refleksja nad tolerancją wobec odmienności religijnej, kulturowej i rasowej oraz nad sposobami adaptacji i integracji nowych obywateli.

Uwzględniając powyższe w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku przeprowadzono badania nad zjawiskiem wykluczenia różnych grup społecznych w Polsce.



**Rycina 1.** Od lewej *pierwsza* – Pani Kanclerz NWSP Leontyna Jakoniuk, *piąta* Pani dr Hanna Hamer, *czwarta* Autorka Izabela Snarska oraz koleżanki – studentki wspomagające Autorkę przy ankietowaniu respondentów.

W badaniach szczególnie zwrócono uwagę na zachowania dyskryminacyjne społeczeństwa względem mniejszości narodowych. Realizacją projektu kierowała, a następnie analizowała i opracowywała wyniki Autorka. Jednak technicznie, ankietowanie było wspomagane przez zespół studentek NWSP. Całość projektu była wspomagana przez Panią dr Hannę Hamer oraz Panią Leontynę Jakoniuk. Równoległe z artykułem został opracowany poster (Rycina 1).

Celem dociekań była odpowiedź na pytania badawcze:

- 1) Jakie grupy społeczne są w Polsce dyskryminowane?
- 2) Jaki jest stopień dyskryminacji i odrzucenia społecznego w Polsce?
- 3) Jakie cechy jednostki mają znaczenie w procesie dyskryminowania innych jednostek?

## Metoda

Do badania użyto testu Hanny Hamer „Wykluczenie społeczne”, pozwalającego określić uogólnioną nietolerancję. Narzędzie to jest sprawdzonym testem poznawczym przy rzetelności wg Al-

pha Cronbacha = 0,86. Test jest przeznaczony do badania poziomu wykluczenia społecznego różnych grup takich jak mniejszości narodowe, ateści, kobiety, uzależnieni, homoseksualiści, ludzie starzy, bezrobotni, chorzy i in. Kwestionariusz składa się z 36 pytań sprawdzających w jakim stopniu badany/a uważa, że dana grupa jest wykluczona. Wyniki obliczano przy użyciu testu t-Studenta.

Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone wiosną 2015 roku. Zadaniem każdego respondenta była ocena stopnia wykluczenia społecznego w Polsce danej grupy przez zaznaczenie na sześciostopniowej skali. „1” oznaczała brak wykluczenia, a „6” najwyższy stopień wykluczenia.

W badaniu wzięło udział 161 osób (w tym 90 kobiet i 71 mężczyzn) w wieku od 18 do 67 lat. Respondenci byli dobierani losowo. Respondentów charakteryzowały cechy:

- 1) wiek (1: 18-30 lat, 2: 31-67lat),
- 2) płeć (1: mężczyzna, 2: kobieta),
- 3) wielkość miejsca zamieszkania (1: duże, 2: średnie, 3: małe miasto oraz 4: duża, 5: średnia, 6: mała wieś),
- 4) wyznanie (1: wierzący, 2: niewierzący),
- 5) stopień religijności (1: niska, 2: wysoka),
- 6) miejsce urodzenia (1: duże, 2: średnie, 3: małe miasto oraz 4: duża, 5: mała wieś),
- 7) poziom wykształcenia (1: małe, 2: średnie, 3: wysokie).

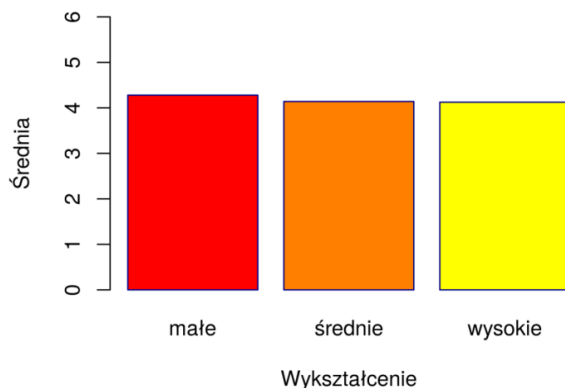
## **Wyniki**

W prezentowanej analizie wyników nie ujmowano grup: pedofile, handlarze ludźmi i sutenerzy, ponieważ zostały one ocenione przez wszystkich respondentów na poziomie maksymalnym, czyli 6 punktów na 6 możliwych, co oznacza całkowite wykluczenie.

Analiza wskazań uzyskanych z pytań o wykluczenie mniejszości narodowych pokazuje, że w największym stopniu w Polsce są wykluczani Romowie. Stopień dyskryminacji Romów jest jednakowo wysoki niezależnie od wykształcenia respondentów (Wykres 1). Większą nietolerancję w stosunku do Romów wykazują

respondenci ze średnich i małych wsi niż mieszkańcy miast i dużych wsi. Respondenci z miasta w stosunku do Romów są wyraźnie bardziej tolerancyjni niż respondenci zamieszkujący wieś (Wykres 2). Zarówno kobiety jak i mężczyźni wykazują jednakowoży, wysoki poziom dyskryminacji Romów (Wykres 3).

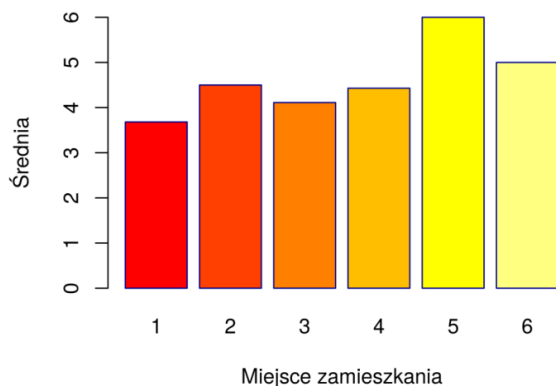
**Wykres 1.** Stopień wykluczenia społecznego Romów a wykształcenie respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 0.39182, df = 2, p-value = 0.8221

**Wykres 2.** Stopień wykluczenia społecznego Romów a wielkość miejsca zamieszkania respondenta

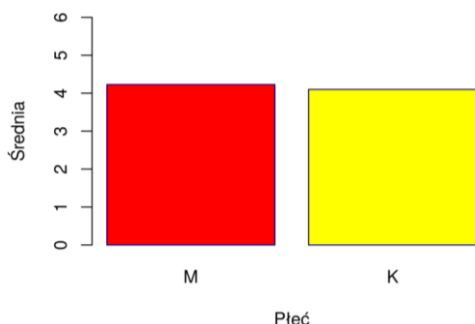


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 6.194, df = 5, p-value = 0.2878

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

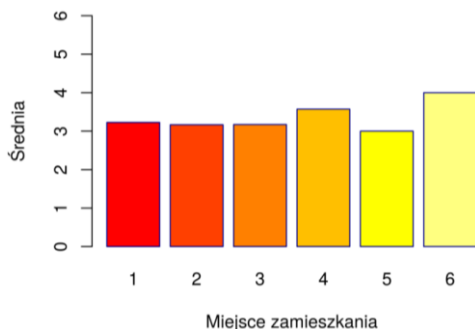
**Wykres 3.** Stopień wykluczenia społecznego Romów a płeć respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction data: dpyt by dmet W = 3295, p-value = 0.7027 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Imigranci ze Wschodu, jako mniejszość, są słabiej tolerowani przez respondentów zamieszkujących wsie niż przez respondentów mieszkających w miastach (Wykres 4). Podobnie, respondenci urodzeni na wsi są zdecydowanie mniej tolerancyjni w stosunku do imigrantów ze Wschodu niż respondenci urodzeni w mieście (Wykres 5). Z kolei respondenci wierzący są w dużym stopniu mniej tolerancyjni w stosunku do imigrantów ze Wschodu niż respondenci niewierzący (Wykres 6). Wykształcenie respondentów nie ma znaczącej różnicy w stopniu wykluczenia tej grupy społecznej (Wykres 7).

**Wykres 4.** Stopień wykluczenia społecznego imigrantów ze Wschodu a miejsce zamieszkania respondenta



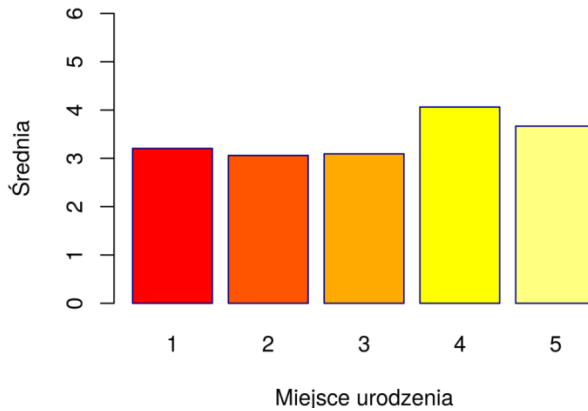
Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 1.3367, df = 5, p-value = 0.9311

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.



**Wykres 5.** Stopień wykluczenia społecznego imigrantów ze Wschodu a miejsce urodzenia respondenta

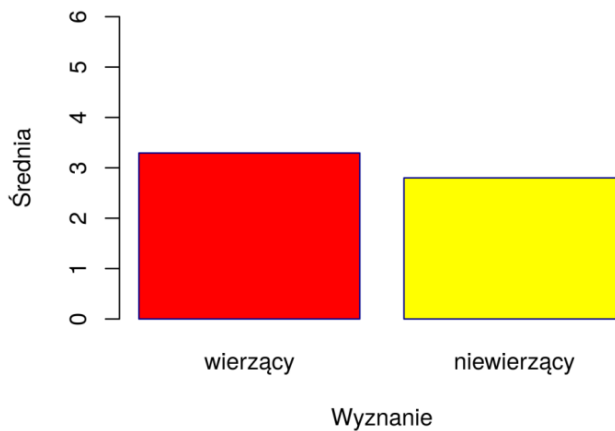


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 6.7504, df = 4, p-value = 0.1497

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 6.** Stopień wykluczenia społecznego imigrantów ze Wschodu a wyznanie respondenta

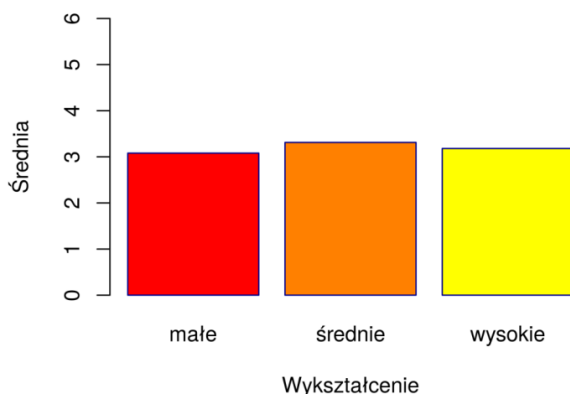


Test Wilcoxon: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 2057, p-value = 0.08896 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 7.** Stopień wykluczenia społecznego imigrantów ze Wschodu a wykształcenie respondenta

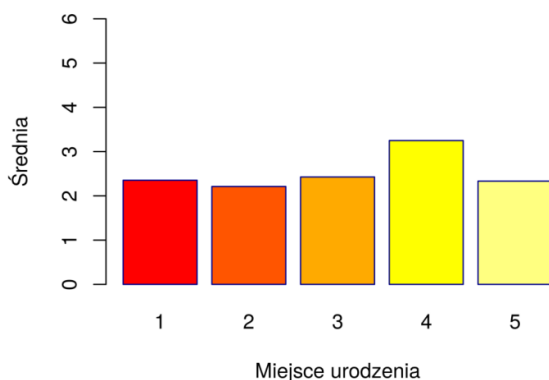


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 1.0484, df = 2, p-value = 0.592

Polscy repatrianci/uchodźcy ze Wschodu są najbardziej wykluczani przez respondentów urodzonych (Wykres 8) na wsi. Najwyższy stopień nietolerancji wykazują respondenci aktualnie zamieszkujący duże wsie (Wykres 9). Religijność nie ma znaczenia dla poziomu wykluczenia repatriantów/uchodźców ze Wschodu (Wykres 10).

**Wykres 8.** Stopień wykluczenia społecznego repatriantów/uchodźców ze Wschodu a miejsce urodzenia respondenta

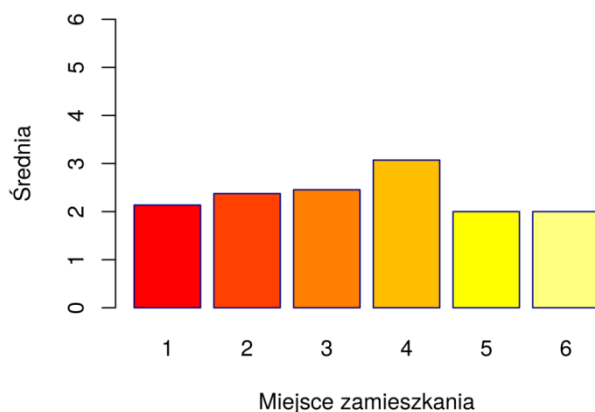


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 6.0423, df = 4, p-value = 0.196

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 9.** Stopień wykluczenia społecznego repatriantów/uchodźców ze Wschodu a miejsce zamieszkania respondenta

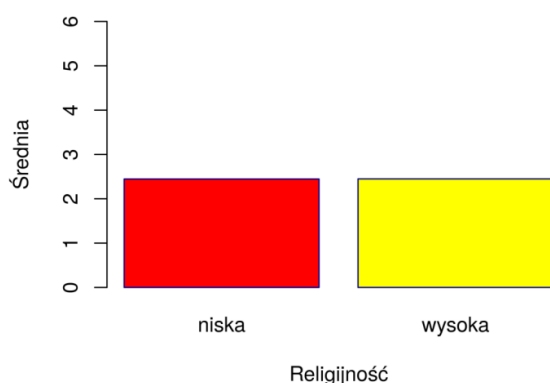


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 3.3899, df = 5, p-value = 0.6401

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 10.** Stopień wykluczenia społecznego repatriantów/uchodźców ze Wschodu a stopień religijności respondenta



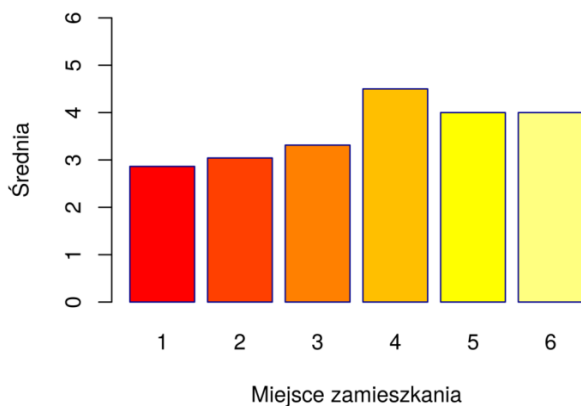
Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 2779.5, p-value = 0.8944 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Arabowie są wykluczani w dużym stopniu przez wszystkich respondentów. Największą nietolerancję zauważa się u respondentów zamieszkujących małe wsie (Wykres 11). Duży stopień wykluczania wykazują badani urodzeni w małych wsiach (Wy-

kres 12). Nieznacznie wyższy poziom wykluczenia Arabów osiągnęli respondenci z wykształceniem średnim (Wykres 13).

**Wykres 11.** Stopień wykluczenia społecznego Arabów a miejsce zamieszkania respondenta

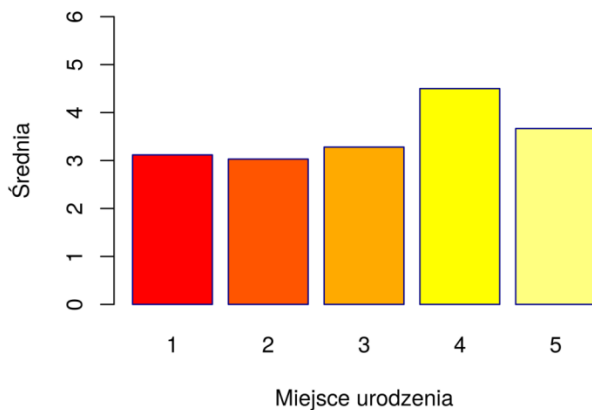


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 9.1266, df = 5, p-value = 0.1041

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 12.** Stopień wykluczenia społecznego Arabów a miejsce urodzenia respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 8.4504, df = 4, p-value = 0.07641

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 13.** Stopień wykluczenia społecznego Arabów a wykształcenie respondenta

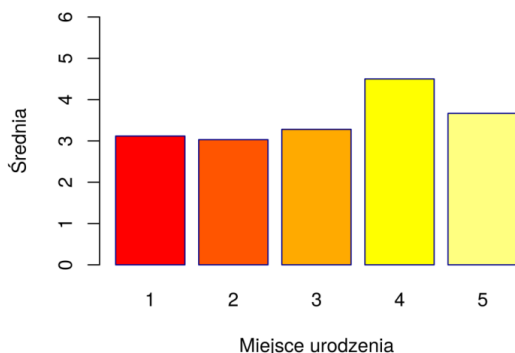


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 1.1336, df = 2, p-value = 0.5673

Azjaci pracujący w Polsce są wykluczani w mniejszym stopniu niż Arabowie. Respondenci urodzeni w małe wsie (Wykres 14). Badani mieszkający w małych wsiach wykazują się mniejszą tolerancją w stosunku do Azjatów niż respondenci zamieszkujący miasta (Wykres 15). Wyraźnie dużo większy stopień nietolerancji w stosunku do Azjatów u respondentów wierzących niż u respondentów niewierzących (Wykres 16). Respondenci ze starszej grupy wiekowej są zdecydowanie mniej tolerancyjni w stosunku do Azjatów niż młodszy respondenci (Wykres 17).

**Wykres 14.** Stopień wykluczenia społecznego Azjatów pracujących w Polsce a miejsce urodzenia respondenta

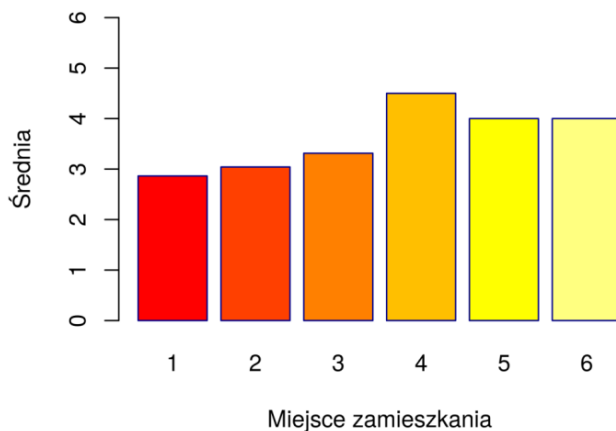


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 8.4504, df = 4, p-value = 0.07641

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 15.** Stopień wykluczenia społecznego Azjatów pracujących w Polsce a miejsca zamieszkania respondenta

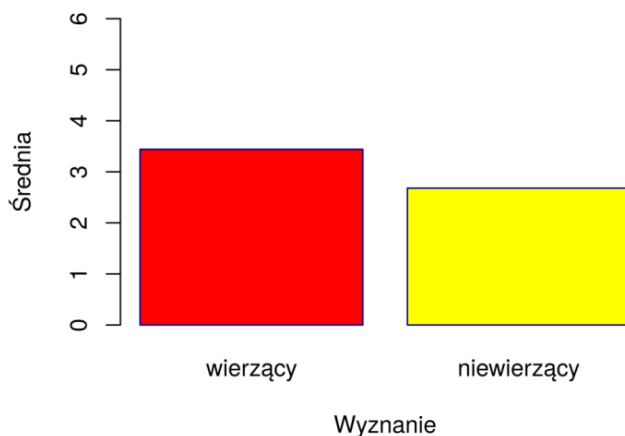


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 9.1266, df = 5, p-value = 0.1041

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 16.** Stopień wykluczenia społecznego Azjatów pracujących w Polsce a wyznanie respondenta

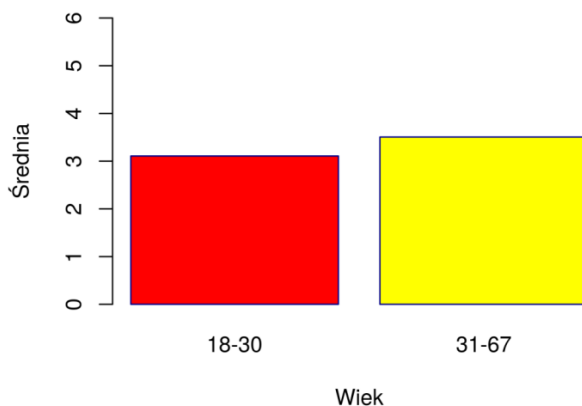


Test Wilcoxon: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 2171, p-value = 0.02567 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

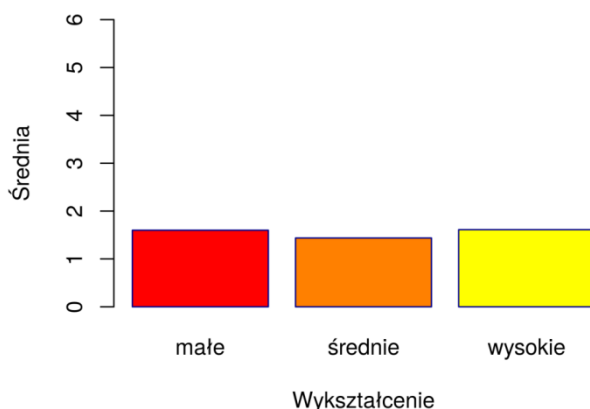
**Wykres 17.** Stopień wykluczenia społecznego Azjatów pracujących w Polsce a wiek respondentów



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 2750.5, p-value = 0.1068 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0  
 Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

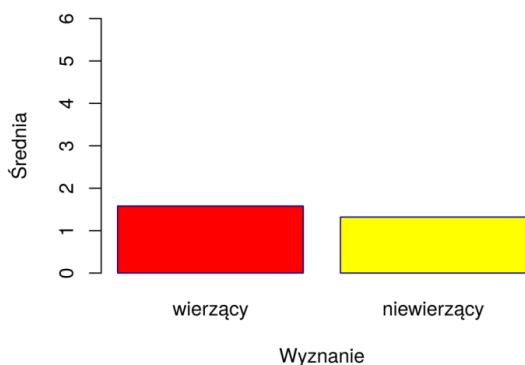
Europejscy turyści są grupą najmniej wykluczaną przez respondentów, rzadziej jednak robią to osoby z wykształceniem średnim (Wykres 18). Znacznie częściej grupę europejskich turystów wykluczali respondenci wierzący (Wykres 19).

**Wykres 18.** Stopień wykluczenia społecznego europejskich turystów a wykształcenie respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test  
 data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 0.20884, df = 2, p-value = 0.9008

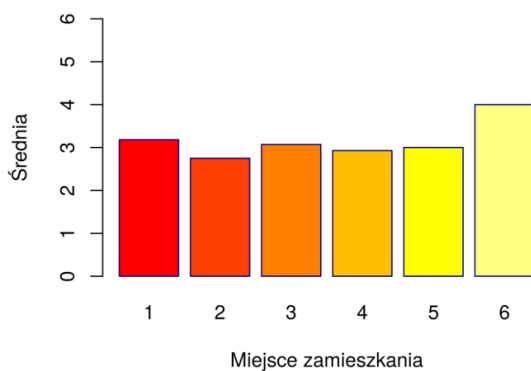
**Wykres 19.** Stopień wykluczenia społecznego europejskich turystów a wyznanie respondenta



Test Wilcoxon: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 1873.5, p-value = 0.3062 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Grupa społeczna wierzących w innego Boga jest wykluczana w stopniu znacząco większym przez respondentów zamieszkujących duże wsie niż respondenci z mniejszy wsi i miast (Wykres 20). Wykształcenie nie ma znaczącego wpływu na poziom wykluczenia (Wykres 21).

**Wykres 20.** Stopień wykluczenia społecznego wierzących w innego Boga a miejsce zamieszkania respondenta

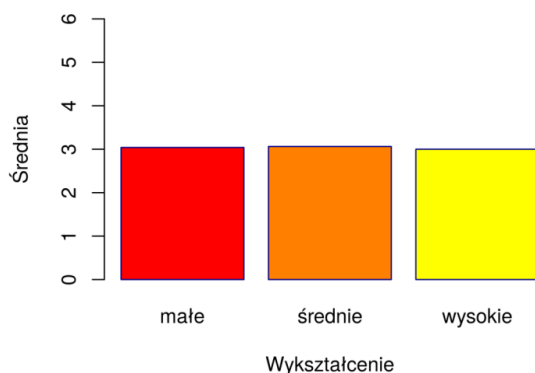


Asymptotic Kruskal-Wallis Test  
 data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 2.3813, df = 5, p-value = 0.7943

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.



**Wykres 21.** Stopień wykluczenia społecznego wierzących w innego Boga a wykształcenie respondenta

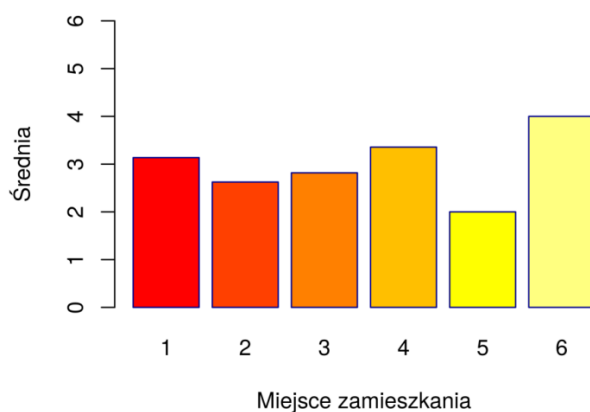


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 0.18532, df = 2, p-value = 0.9115

Ateiści są w znaczącym stopniu wykluczani przez respondentów zamieszkujących duże wsie (Wykres 22). Jest to także grupa społeczna wykluczana przez wierzących (Wykres 23). Ateistów wykluczali również respondenci o wysokim stopniu religijności (Wykres 24).

**Wykres 22.** Stopień wykluczenia społecznego ateistów a miejsce zamieszkania respondenta

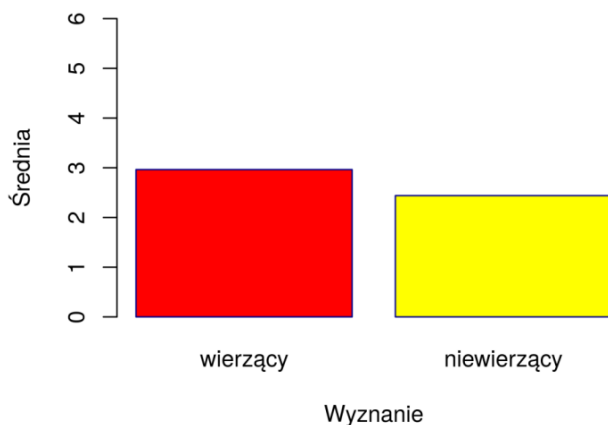


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 2.8069, df = 5, p-value = 0.7297

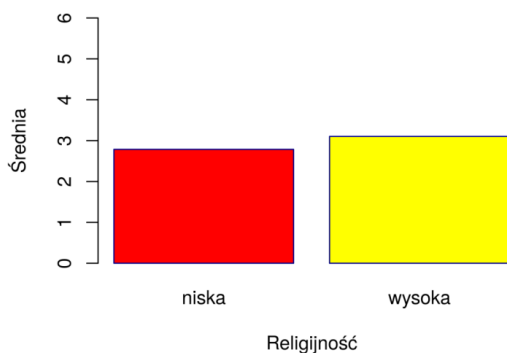
Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 23.** Stopień wykluczenia społecznego ateistów a wyznanie respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 2027.5, p-value = 0.119 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0  
 Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 24.** Stopień wykluczenia społecznego ateistów a stopień religijności respondenta

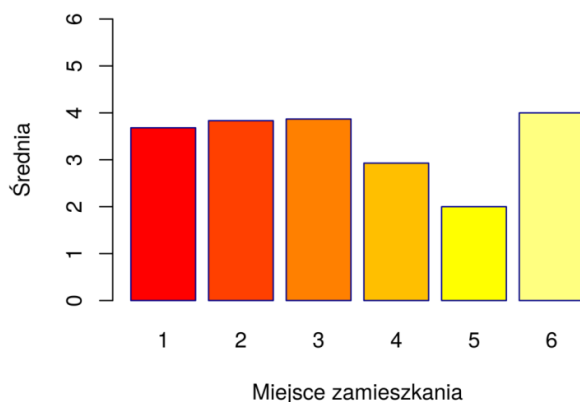


Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 2444.5, p-value = 0.2619 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0  
 Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Mieszkańcy miast i małych wsi w znacznym stopniu wykluczają ludzi o ciemnej skórze. Natomiast respondenci mieszkający w dużych i średnich wsiach są nieco bardziej tolerancyjni (Wykres 25). Na zbliżonym poziomie jest nietolerancja w stosunku do

ludzi o ciemnej skórze wśród respondentów urodzonych w miastach i małych wsiach. Najbardziej tolerancyjni w tym przypadku są respondenci urodzeni w dużych wsiach (Wykres 26).

**Wykres 25.** Stopień wykluczenia społecznego ludzi o ciemnej skórze a miejsca zamieszkania respondenta

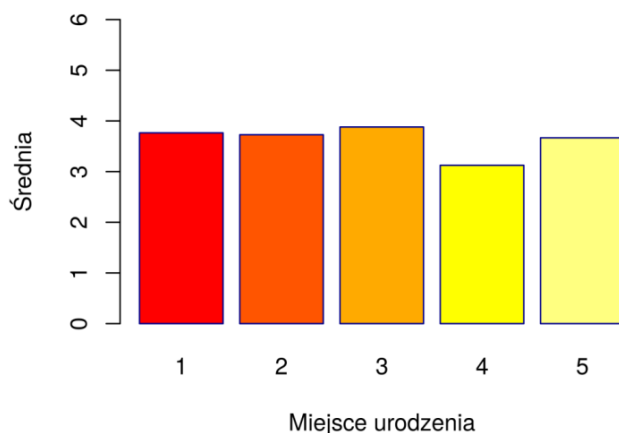


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 4.9658, df = 5, p-value = 0.4201

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 26.** Stopień wykluczenia społecznego ludzi o ciemnej skórze a miejsce urodzenia respondenta



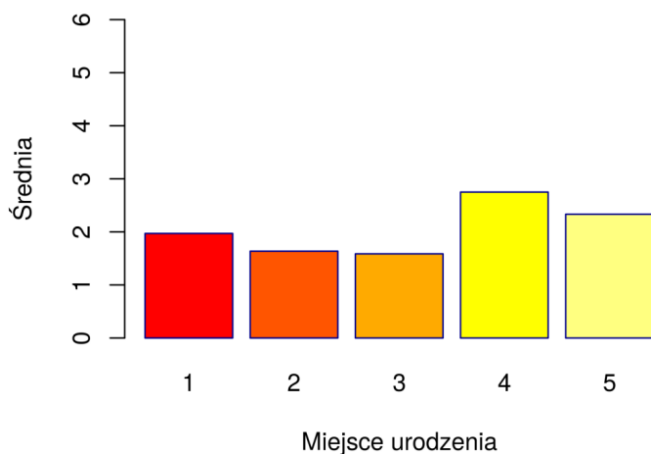
Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 2.5401, df = 4, p-value = 0.6375

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Amerykanie są grupą wykluczaną w Polsce w nieznacznym stopniu. Mniejszą nietolerancją dla tej grupy charakteryzują się respondenci urodzeni w małych i średnich miastach. Znacznie większy stopień nietolerancji prezentują respondenci urodzeni na wsi (Wykres 27). Respondenci wierzący wykluczają Amerykanów znacznie częściej niż niewierzący (Wykres 28). Również religijność ma wpływ na stosunek do Amerykanów, ponieważ respondenci uważający siebie za bardziej religijnych jednocześnie wykazują wyższy stopień nietolerancji (Wykres 29).

**Wykres 27.** Stopień wykluczenia społecznego Amerykanów a miejsce urodzenia respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5) chi-squared = 10.927, df = 4, p-value = 0.0274

Pairwise comparisons using Wilcoxon rank sum test

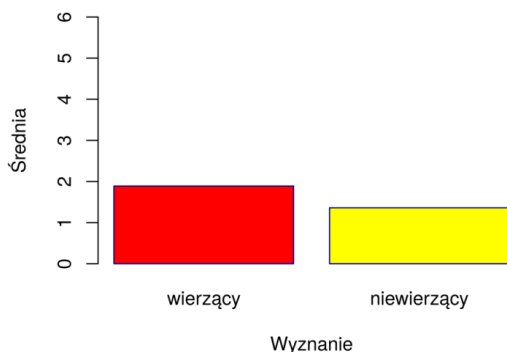
data: tabTmppytandtabTmptommetryka

1	2	3	4	5
2	0.495	-	-	-
3	0.298	0.577	-	-
4	0.314	0.146	0.037	-
5	0.577	0.318	0.314	1.000

P value adjustment method: BH

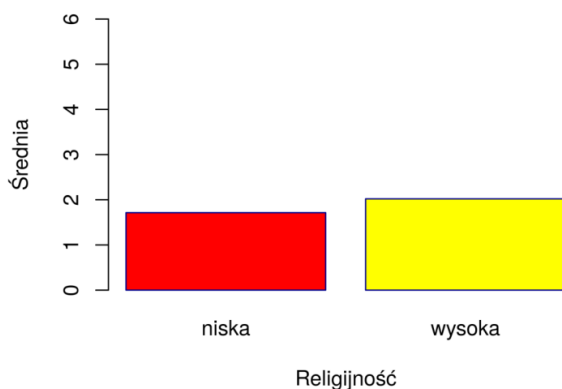
Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 28.** Stopień wykluczenia społecznego Amerykanów a wyznanie respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 2054.5, p-value = 0.06459 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0  
 Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

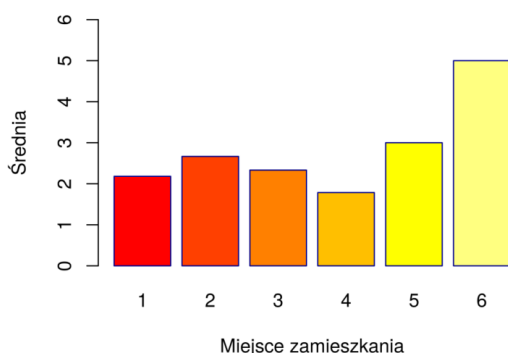
**Wykres 29.** Stopień wykluczenia społecznego Amerykanów a stopień religijności respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
 data: dpyt by dmet W = 2444, p-value = 0.2184 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0  
 Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Ojcowie walczący w sądach o dzieci są wykluczani w największym stopniu wśród respondentów zamieszkujących duże wsie. Stopień wykluczania tej grupy jest zróżnicowany w zależności od wielkości miejsca zamieszkania (Wykres 30).

**Wykres 30.** Stopień wykluczenia społecznego ojców walczących w sądach o dzieci a miejsce zamieszkania respondenta



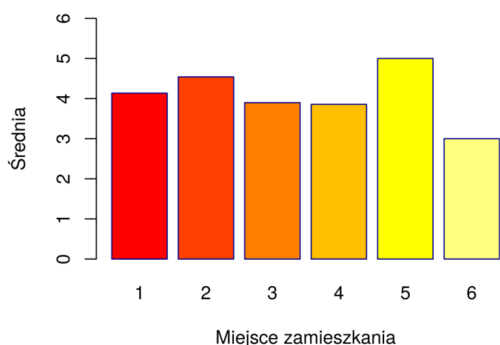
Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 6.341, df = 5, p-value = 0.2744

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Alkoholicy w Polsce są wykluczani w dużym stopniu. Najniższy poziom nietolerancji w stosunku do alkoholików występuje u respondentów zamieszkujących małe wsie a najwyższy – średnie wsie (Wykres 31).

**Wykres 31.** Stopień wykluczenia społecznego alkoholików a miejsca zamieszkania respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

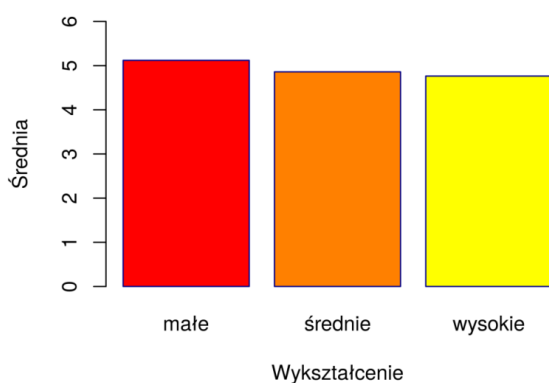
data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 4.879, df = 5, p-value = 0.4308

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Homoseksualiści są jedną z najbardziej wykluczanych grup w Polsce. Największy stopień nietolerancji deklarują respondenci

z niskim wykształceniem, niewiele mniejszy z wykształceniem średnim i najmniejszy, jednak w okolicy poziomu „5” – respondenci z wykształceniem wyższym (Wykres 32). Obie grupy wiekowe respondentów wykluczały homoseksualistów na takim samym poziomie (Wykres 33). Maksymalnie wykluczają homoseksualistów mieszkańcy średnich wsi i jest to niewiele mniej niż deklarują mieszkańcy dużych i małych wsi (Wykres 34).

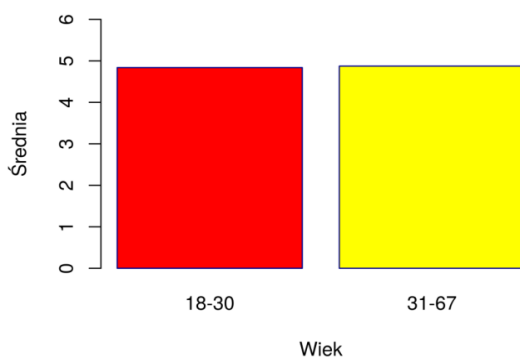
**Wykres 32.** Stopień wykluczenia społecznego homoseksualistów a wykształcenie respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3) chi-squared = 2.2033, df = 2, p-value = 0.3323

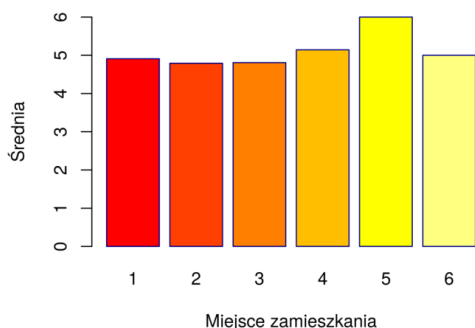
**Wykres 33.** Stopień wykluczenia społecznego homoseksualistów a wiek respondentów



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 3229.5, p-value = 0.9715 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

**Wykres 34.** Stopień wykluczenia społecznego homoseksualistów a miejsca zamieszkania respondenta



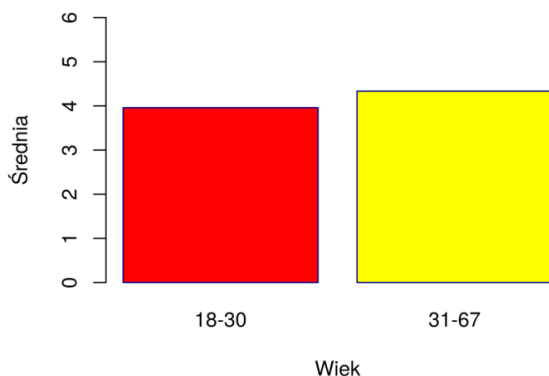
Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 2.1053, df = 5, p-value = 0.8344

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Lesbijki spotykają się z mniejszym wykluczeniem społecznym niż homoseksualiści. Wykluczenie to ma również znaczny stopień – „4”, ale respondenci starsi przekraczają ten poziom (Wykres 35). Badani mieszkający w miastach wykazują się bardziej jednolitą, dużą nietolerancją lesbijek niż respondenci zamieszkujący wsie, pokazujący bardziej zróżnicowane stanowisko jednak także o wysokim stopniu nietolerancji (Wykres 36).

**Wykres 35.** Stopień wykluczenia społecznego lesbijek a wiek respondentów



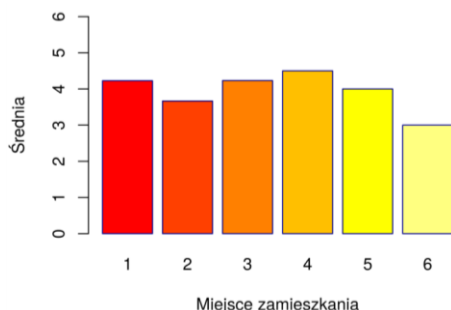
Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 2782, p-value = 0.1303 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.



**Wykres 36.** Stopień wykluczenia społecznego lesbijek a miejsca zamieszkania respondenta



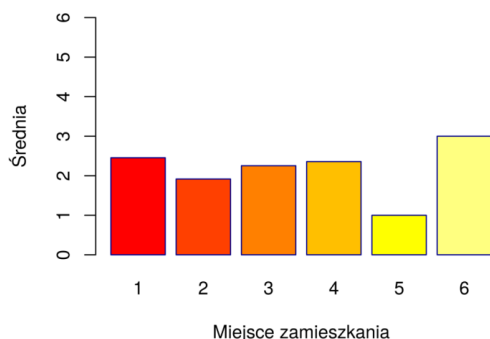
Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 4.7212, df = 5, p-value = 0.4508

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

Osoby stosujące antykoncepcję hormonalną spotykają się z najmniejszym wykluczeniem wśród respondentów zamieszkujących średnie wsie i największym u mieszkańców małych wsi (Wykres 37). Wierzący i niewierzący respondenci deklarowali prawie taki sam stopień wykluczenia tej grupy społecznej (Wykres 38). Poziom religijności nie ma znaczenia dla poziomu tolerancji (Wykres 39).

**Wykres 37.** Stopień wykluczenia społecznego osób stosujących antykoncepcję hormonalną a miejsce zamieszkania respondenta

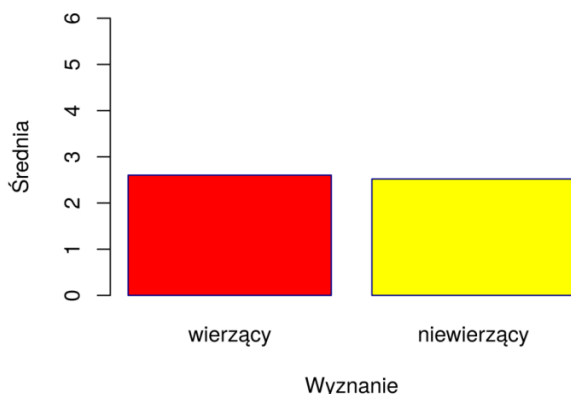


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 3.0093, df = 5, p-value = 0.6986

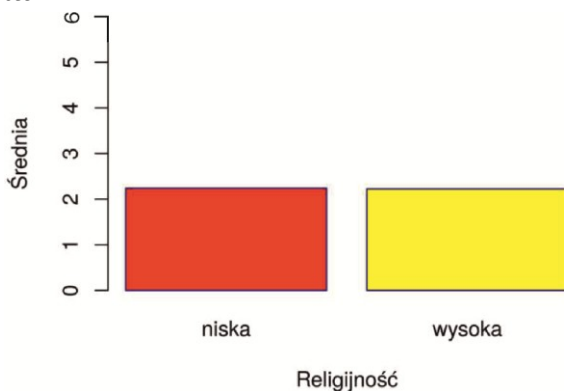
Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 38.** Stopień wykluczenia społecznego osób stosujących antykoncepcję hormonalną a wyznanie respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
data: dpyt by dmet W = 1753, p-value = 0.8011 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

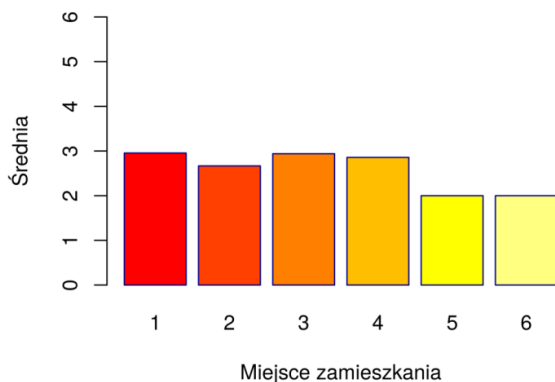
**Wykres 39.** Stopień wykluczenia społecznego osób stosujących antykoncepcję hormonalną a stopień religijności respondenta



Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction  
data: dpyt by dmet W = 2757, p-value = 0.9615 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Respondenci zamieszkujący średnie i duże wsie są najbardziej tolerancyjni w stosunku do zwolenników zapłodnienia *in vitro* (Wykres 40). Osoby wysoko religijne są w takim samym stopniu tolerancyjne w stosunku do zwolenników zapłodnienia *in vitro* jak respondenci określający swoją religijność jako niską (Wykres 41).

**Wykres 40.** Stopień wykluczenia społecznego zwolenników zapłodnienia *in vitro* a miejsce zamieszkania respondenta

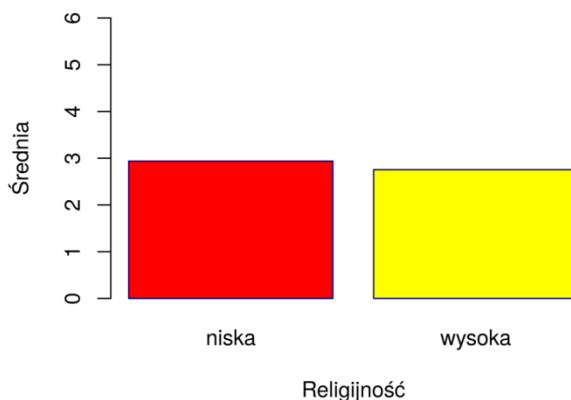


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 1.8577, df = 5, p-value = 0.8685

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 41.** Stopień wykluczenia społecznego zwolenników zapłodnienia *in vitro* a poziom religijności respondenta

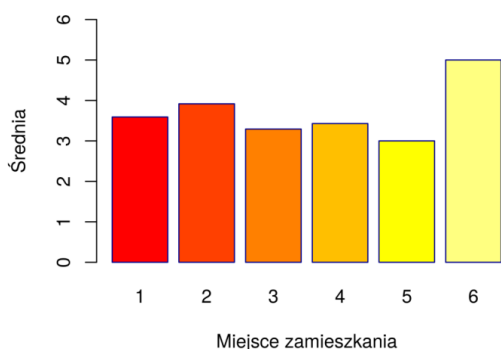


Test Wilcoxon: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 3026,5, p-value = 0.2889 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Zwolennicy eutanazji są najbardziej wykluczani przez respondentów zamieszkujących duże wsie (Wykres 42). Na poziomie około „3,5” zwolennicy eutanazji są wykluczani przez respondentów wierzących, niewierzący wykazują niewiele mniejszy stopień wykluczenia tej grupy (Wykres 43).

**Wykres 42.** Stopień wykluczenia społecznego zwolenników eutanazji a miejsce zamieszkania respondenta

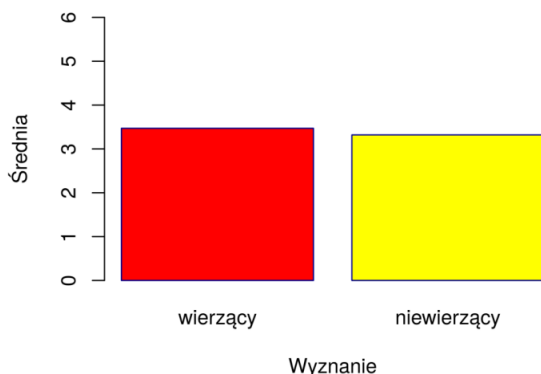


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 4.5498, df = 5, p-value = 0.4732

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 43.** Stopień wykluczenia społecznego zwolenników eutanazji a wyznanie respondenta



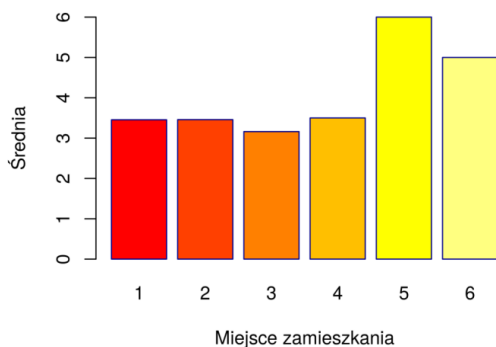
Test Wilcoxona: Wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: dpyt by dmet W = 1769.5, p-value = 0.7427 alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0

Badania pokazały, że w dużym stopniu wykluczeniu przez polskie społeczeństwo podlegają osoby chore umysłowo i/lub psychicznie. Największy poziom wykluczenia, okazują respondenci zamieszkujący średnie i małe wsie (Wykres 44). Respondenci – mieszkańcy średnich wsi całkowicie wykluczyli osoby chore umysłowo i/lub psychicznie, przy czym respondenci zamieszkujący miasta też są w dużym stopniu nietolerancyjni dla tej grupy społecznej. Podobny układ nietolerancji występuje

w stosunku do osób przewlekle chorych, jednakże plasuje się on na niższym stopniu – ponad „2” do „4”, podczas gdy w stosunku do osób chore umysłowo i/lub psychicznie ponad „3” do „6”. Osoby przewlekle chore największego natężenia wykluczenia doznały od respondentów mieszkających w średnich wsiach (Wykres 45).

**Wykres 44.** Stopień wykluczenia społecznego osób chorych umysłowo i/lub psychicznie a miejsce zamieszkania respondenta

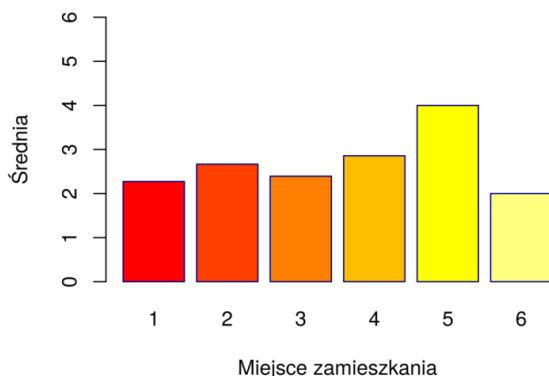


Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 4.7947, df = 5, p-value = 0.4414

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

**Wykres 45.** Stopień wykluczenia społecznego osób przewlekle chorych a miejsce zamieszkania respondenta



Asymptotic Kruskal-Wallis Test

data: pyt by metryka (1, 2, 3, 4, 5, 6) chi-squared = 3.9541, df = 5, p-value = 0.556

Zależność statystycznie istotna na poz. 0,05.

## Podsumowanie

Wyniki badania pokazują, że Polska jest krajem średnio tolerancyjnym. Jest to rezultat optymistyczny. Niemniej bardziej dokładne wnioski mają następującą postać:

- 1) Największy stopień wykluczenia społecznego obejmuje Romów, przy czym bez znaczenia jest wykształcenie i płeć respondentów. Najmniejszą tolerancję w stosunku do tej grupy wykazują mieszkańcy średnich wsi.
- 2) Imigranci ze Wschodu są wykluczani w znacznym stopniu przez respondentów zamieszkujących wsie i urodzonych na wsi, wierzących. Natomiast nie ma tutaj wpływu wykształcenie respondenta.
- 3) Arabowie są wykluczani w dużym stopniu przez wszystkich respondentów jednak większą nietolerancję wykazują respondenci mieszkający i urodzeni w małych wsiach.
- 4) Azjaci pracujący w Polsce są wykluczani w mniejszym stopniu niż Arabowie. Mniejszą tolerancją w stosunku do Azjatów pracujących w Polsce wykazują się respondenci urodzeni i zamieszkujący na wsi. Dużo większy stopień nietolerancji w stosunku do Azjatów występuje u respondentów wierzących, ze starszej grupy wiekowej.
- 5) Grupa społeczna wierzących w innego Boga jest wykluczana w stopniu znacząco większym przez respondentów zamieszkujących duże wsie.
- 6) Ateiści są w znaczącym stopniu wykluczani przez respondentów zamieszkujących duże wsie, wierzących, o wysokim stopniu religijności.
- 7) Ludzie o ciemnej skórze są najmniej wykluczana grupą przez respondentów zamieszkujących i urodzonych na wsiach.
- 8) Amerykanie są grupą wykluczana w Polsce w nieznacznym stopniu. Mniejszą nietolerancją dla tej grupy charakteryzują się respondenci urodzeni w małych i średnich miastach, wierzący i uważający siebie za bardziej religijnych.
- 9) Ojcowie walczący w sądach o dzieci są wykluczani w największym stopniu wśród respondentów zamieszkujących duże wsie.

- 10) Alkoholicy w Polsce są wykluczani w dużym stopniu. Najniższy poziom nietolerancji w stosunku do alkoholików występuje u respondentów zamieszkujących małe wsie a najwyższy – średnie wsie.
- 11) Homoseksualiści mimo postępu kulturowego nadal są jedną z najbardziej wykluczanych grup w Polsce, szczególnie przez respondentów z niskim wykształceniem, mieszkańców średnich wsi.
- 12) Lesbijki spotykają się z mniejszym wykluczeniem społecznym niż ogólnie homoseksualiści, zwłaszcza wśród mężczyzn i respondentów z młodszej grupy wiekowej. Mieszkańcy miast wykazują się bardziej jednolitą, dużą nietolerancją w stosunku do lesbijek.
- 13) Osoby stosujące antykoncepcję hormonalną są najmniej wykluczane przez respondentów zamieszkujących małe wsie, jednakowo przez wierzących i niewierzących, przy czym bez znaczenia jest poziom religijności.
- 14) Respondenci ze wsi są najbardziej tolerancyjni w stosunku do zwolenników zapłodnienia *in vitro*, i bez znaczenia jest tu poziom religijności.
- 15) Zwolennicy eutanazji są najbardziej wykluczani przez respondentów zamieszkujących duże wsie oraz wierzących.
- 16) Badania pokazały, że w dużym stopniu wykluczeniu przez polskie społeczeństwo podlegają osoby chore umysłowo i/lub psychicznie. Największy poziom wykluczenia okazują respondenci zamieszkujący średnie i małe wsie. Podobna nietolerancja występuje w stosunku do osób przewlekle chorych, jednakże na niższym stopniu.

Największy stopień nietolerancji wykazują respondenci mieszkający na wsi. Stopień religijności nie ma znaczącego wpływu na tolerancję, ale wierzący respondenci wykazują z reguły mniejszy poziom tolerancji niż niewierzący. Kobiety również często są mniej tolerancyjne od mężczyzn. Młodzi ludzie, mimo otwartych granic i stałego przepływu kulturowego nadal w wielu sytuacjach są nietolerancyjni. Również wykształcenie nie kształtuje w jednostkach postaw tolerancyjnych. Przykładem jest stosunek do uczennic w ciąży i/lub nastoletnich matek, gdzie poziom wykluczenia jest jednakowo wysoki i niemalże na tym sa-

mym poziomie u respondentów z niskim wykształceniem, średnim i wysokim.

Znaczną różnicę w poglądach kobiet i mężczyzn odnotowano w odniesieniu do prostytutek. Kobiety są bardziej nietolerancyjne niż mężczyźni. Być może wynika to z obawy, że nie sprostają wygórowanym oczekiwaniom seksualnym ze strony swoich partnerów, a także z tego, że źle znoszą uświadomienie sobie, iż kobiety często bywają traktowane jako obiekt seksualny.

Poziom religijności nie ma większego wpływu na poziom tolerancji w stosunku do: osób stosujących antykoncepcję hormonalną, nastoletnich matek i uczennic w ciąży oraz zwolenników zapłodnienia *in vitro* oraz eutanazji. Okazuje się, że być może osoby praktykujące wiarę nie przestrzegają jej norm (wytycznych różnych Kościołów w Polsce) (przyp. Redakcji).

W stosunku do uczennic w ciąży i/lub nastoletnich matek bardziej tolerancyjni są mężczyźni. Może współczesne kobiety są mniej empatyczne, a system wartości uległ przewartościowaniu i dążenie do rozwoju osobistego oraz zawodowego tłumi instynkt macierzyński.

Nie ma różnic w poziomie tolerancji homoseksualistów u ludzi z miast, o różnym stopniu wielkości oraz różnym stopniu wykształcenia. Okazało się natomiast, że kobiety są bardziej tolerancyjne w stosunku do lesbijek niż mężczyźni. Być może wynika to z równouprawnienia lub solidarności płci, albo podlega stereotypowi łagodnej i wyrozumiałej kobiety, który jest potężną siłą społeczną.

Z badań wynika również, że w Polsce stopień natężenia nietolerancyjnej postawy wobec Żydów jest taki sam jak wobec Arabów, Azjatów pracujących w Polsce i imigrantów ze Wschodu.

Badanie dało ciekawe wyniki i warto je kontynuować pod kątem ustalenia wpływu jeszcze innych czynników na poziom nietolerancji w Polsce. Jako szczególnie interesujące należy wskazać badania nad aspektem wartościującym oraz takimi zmiennymi osobowościowymi jak empatia, samoocena, standard życia, które mogą wpływać na natężenie wykluczenia społecznego w Polsce. Należy też zaznaczyć, że ze względu na wartość i wagę badanego zagadnienia dalsze rozważania wymagają większej próby badawczej. Tego typu badania budzą również refleksje nad formą prze-



ciwdziałania i zapobiegania patologicznym zjawiskom wykluczania ludzi i grup w Polsce.

### **Bibliografia**

1. Aosved A.C., Long P. J & Voller E.K. (2009) *Measuring Sexizm, Racism, Sexual Prejudice, Ageism, Classism, and Religious Intolerance: The Intolerant Schema Measure*. Journal of Applied Social Psychology, Oct, Vol. 39(10).
2. Białobrzeska K., (2006). *Wykluczenie i marginalizacja społeczna: wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń.
3. Hamer H., (2005). *Psychologia społeczna: teoria i praktyka*, Warszawa.
4. Hamer K., Hamer H., (2014). Psychologiczne podłoże uogólnionej nietolerancji. [w:] Drozda-Senkowska E. (red.), (2014). *O więzi społecznej na Podlasiu i nie tylko*, Białystok.
5. Hamer H., (1994). *Demon nietolerancji*, Warszawa.
6. Kenrick D., Neuberg S., Cialdini R. B., i in. (2002). *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańsk.

**Mgr. Mariana Cabanová, PhD.**

*Matej Bel University in Banská Bystrica, The Slovak Republic*

**Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.**

*Matej Bel University in Banská Bystrica, The Slovak Republic*

## **PRE-PRIMARY EDUCATION TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITIES IN SLOVAKIA – POLAND. COMPARISON**

### **Abstract<sup>1</sup>**

The author of the study presents the results of international comparative research focused on teacher professional activities. Profesiographic research was focused on capturing the professional activities of teachers of primary and pre-primary education. The study presented research findings from pre-primary teacher in Slovakia – Poland compared.

**Keywords:** pre-primary education teacher, professionographic research, professional activities.

### **AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ NA SŁOWACJI I W POLSCE. PORÓWNANIE**

#### **Streszczenie**

W artykule przedstawiono wyniki międzynarodowych badań porównawczych skupiających się na aktywności zawodowej nauczycieli. Badania profesjograficzne były skoncentrowane na aktywności zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Porównano wyniki pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej na Słowacji i w Polsce.

**Słowa kluczowe:** nauczyciele edukacji przedszkolnej, badania profesjograficzne, działalność zawodowa.

---

<sup>1</sup> Translated by Mgr. Peter Jurčík.

## Introduction

Kosová<sup>2</sup> states that for the last forty years the teaching profession has been undergoing very turbulent transformations. These transformations were encouraged by many researches focusing on deeper insight into the teaching profession and teacher's personality, which are considered to be the part and parcel of developing the pedagogical knowledge. The teachers' profession and education of teachers are the primary topics of debate over education throughout the world<sup>3</sup>. Within the project titled „The Profession of Pre-school Teacher and Primary School Teacher within a Dynamic Concept" we focus on recording the professional activities of the pre-school and primary school teacher. The research is conceived as a professiographic research and during its preparation stage we focused on the analysis of the researches completed so far, which deal with the profession of a teacher. The substantial part of the study is dealing with the characteristics of a professiographic research performed in Slovakia and the following interpretation of the collected data with focus on the profession of the pre-primary school teacher.

## Professiographic research

The effort of the expert public to cover and record the teacher activities on various education levels lead to researches focused on developing a professiogram and professiography of a teacher on the constituent education levels<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> B. Kosová, Profesionalizácia učiteľskej profesie, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica 2009, p. 9-20.

<sup>3</sup> A. Seberová, *Učiteľská profese v primárním vzdělávání pohledem pedagogického výzkumu v České republice*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica 2009, pp. 203-218.

<sup>4</sup> M. Kurelová, *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské profese*. Ostrava, 2004.

Since the half of the 20th century many scientists focus in their researches on investigating the teacher qualities from the perspective of several characteristics. These researches prove that teachers' quality is one of the most important factors, which influence the school successfulness of students<sup>5</sup>. And one of the methods for detecting the quality of a teacher is *professiography*. „Professiography is an intersection of the social and qualification level within the *professiographic* research. The main goal of these researches is to create a *professiogram* using the *professiographic* methods. A *professiogram* is a fixed form of a disposed characteristic of a specific profession based on physiological, psychological and other types of knowledge"<sup>6</sup>. *Professiography* of the teaching profession deals with the analysis of the teachers' specific professional activities. It seeks to record at what time and for how long the particular activities are being performed and what load is being put on the experts to cope with them. It is a topical issue on the field of *pedeutology*, which through the research methods and techniques can help monitoring the changes in the profession and revealing the causes of other phenomena, such as strain, stress, failure etc.<sup>7</sup>.

### **Professiographic Research on the Profession of Pre-Primary Education Teachers Conducted in Slovakia**

Within the research aim of the APVV-0026-07 project with the title *The Profession of Pre-School Teacher and Primary School Teacher within a Dynamic Concept* we focus on creating a *professiography* and *professiogram* of a teacher in pre-primary

---

<sup>5</sup> L. Darling-Hammond, *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*, Education Policy Analysis Archives 2000, nr. 1. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>, [26.02.2016].

<sup>6</sup> B. Kasáčová, *Výskum učiteľskej profesie-reflexia, perspektívy a výzvy*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica, 2009, p. 18.

<sup>7</sup> M. Kurelová, *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské profese*, Ostrava, 2004.

and primary education. The goal of the research is to do a basic research into the professional activities within the work of a pre-primary and primary school teacher.

### **The Research Basis and Objectives**

The research is aimed at examining and mapping of teacher's professional activities. We intend to do a basic research into the professional activities in the work of teachers in pre-primary and primary education in context with the declared and required teacher competences and capabilities defined in the profession standards, as well as in the context with the developmental trends of this profession (both international and national documents). The goal of the project is to identify and characterize specific activities of pre-primary and primary education teachers and within this context to point out the importance of understanding and perceiving the teaching profession as an expert professional occupation.

### **Methodology of the Project Solution and the Basis for Creating the Research Tool**

When forming the project methodology, we based our approach on the understanding that teachers should too possess a certain research competence. Seberová<sup>8</sup> sees the research competence as a metacompetence, since it bears the potential to ensure the quality and development of all the partial competences, including the reflexive and diagnostic ones.' Research competences are closely connected with the ability of the teacher to gain objective information during his/her teaching practice and verify them consecutively. Since we conceived the research as a Participatory–Action Research (further as PAR only), we believe the research must necessarily apply the teacher's diagnostic and research competences, which are imperative for a research focusing on this topic. Within the participatory–action research we want to observe the everyday teaching practice, while focusing on teachers activities. We base our research on a thesis that the causal judgments about the

---

<sup>8</sup> A. Seberová, *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*, Ostrava, 2006, p. 55.

behavior of the human beings are more reliable, if the people in question are participating in their creation and testing. This research model gives more power to the individual by allowing them to realize they are able to indentify their own needs and create practical and durable solutions. Within this research we focused on capturing professiographic images in three phases, during the workweek, even after 4-00 PM and during weekends.

When creating the research tools, we used the drafts of the legislative standards and regulations, which are already in force these days.

- *Teachers' competence profile in Slovakia*, which specifies the teachers' competences in three dimensions and includes the competences focused on: the pupil; education process and teacher self-development<sup>9</sup>.
- *The Professional Standards of Pre-Primary Education Teachers*, which follow up on the competence profile of teachers in Slovakia. The draft of the professional standard reflects the qualification requirements for the performance of the pre-school teacher profession. Professional standard is a norm, which specifies the professional competences necessary for the standard performance of a pedagogic employee profession. It is the pillar in the process of the pedagogic employee professionalization, which serves as the fundament for the profile of a university graduate, of the professional and career development and the criteria of assessment and remuneration of a pedagogic employee. It acts as a quality criterion within the educational programs in schools and schooling facilities. It is expressed in a system of provable competences consisting of the teachers' knowledge, skills and attitudes. The professional standards of teachers in schools and schooling facilities are formed by the general professional standards and the school professional standards<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> B. Kasáčová et. al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, 2006.

<sup>10</sup> I. Pavlov, M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľov v kariérom systéme*, [w:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, 2006, p. 98.

### The Characteristics of the Research Tool

The profession of a teacher has undergone a lot of research, both in Slovak, as well as international context. Based on a deeper analysis of the present, mainly professiographic researches, treated in detail by Seberová, A.<sup>11</sup> in the Czech Republic; Tabačáková, P., Babiaková, S.<sup>12</sup> in Slovakia and Hanesová, D.<sup>13</sup> in the Anglo-Saxon countries, and being familiar with the current conditions within the Slovak education reality, we used the APVV-0026-07 project for preparing the research tools, which are briefly described below. The primary method of the performed research was the **method of the captured daily images for the time analysis of the work activity** focused on auto-observation connected with the continuous and retrospective recording of the time duration of the work activities within the profession, on and off the job. The specialized literature did not provide any valid or suitable tool for capturing the professional activities of the pre-primary education teachers. That is why we decided to develop our own research tool. At the beginning, we used the competence profiles of the performance standards to specify the particular professional activities, which can be observed within the education practice. **The sheet for the professiography of the pre-primary education teacher** is the essential part of the research tool battery and contained the following professional activities (a1 – AF indicates an activity and the accompanying number shows the position of the activity within the sheet for the professiography Table 1).

---

<sup>11</sup>A. Seberová, *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání pohledem pedagogického výzkumu v České republice*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učitel v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica 2009, pp. 203-218.

<sup>12</sup> P. Tabačáková, S. Babiaková, *Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učitel v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská BYstrica, 2009, pp. 179-202.

<sup>13</sup> D. Hanesová, *Výskumy o učiteľoch a profesionalizácii učiteľského povolania: bibliografia*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učitel v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská BYstrica, 2009, pp. 219-250.

**Table 1.** Activities for the profессиography of the pre-primary education teacher

<b>Graphic abbreviation</b>	<b>Professional activities</b>
<b>Category A – Activities Directly Connected with Education Activities and Their Preparation</b>	
a1	Programming and Planning Educational Activities
a2	Ensuring and Organizing the Conditions for the Educational Activities
a3	Activities to Promote the Pupil's Activation and Motivation
a4	Performing and Managing the Educational Activities in the Internal Environment of the Nursery School
a5	Setting up and Solving Educational Situations
a6	Performing and Managing Educational Activities Outside the Nursery School
a7	Performing and Managing the Educational Activities and Games Outdoors on the Nursery School Grounds
a8	Assessing the Children and their Products
a9	Individual Care for Children with Special Educational Needs
a10	Preparing and Creating Teaching Materials and Aids
<b>Category B – Other Activities Connected with Education</b>	
a11	Activities Connected with Diagnosing the Children
a12	Meeting and Cooperating with Parents
a13	Completion of Pedagogical Documentation
a14	Consultation regarding the children and educational activities with teachers and other experts
a15	Consultation Sessions and Meetings in the Nursery School
a16	Helping the Children with Activities Connected with Self-Care and the Daily Regime
a17	Supervision during the Children's Self-Reliant Activities, Games and Resting Time
<b>Category C – Activities Arising from Other Teachers' Functions</b>	
a18	Working in Cooperation with Methodological, Consultative and Other School Bodies
a19	Library Management
a20	School Hobby Club Management
a21	Maintaining the School Chronicle, Album etc.
a22	Teachers' Study/Classroom Management



<b>Category D – Education and Self-Culture</b>	
a23	Participation in Education
a24	Self-Study
a25	Teaching other Colleagues
aE (a26)	Out-of-School and Public Activities Connected with the Profession
aF (a27)	Other Activities

Source: own processing.

The research tool – profессиography sheet was divided into six key categories. Four of the categories consisted of the formulated professional activities with the instructions to fill in the number of minutes in the relevant time interval. The interval was delimited by the daily hours. The activities a1 – a25 under the A–D categories are labeled as the standard professional activities.

We realized that when doing their daily recordings, the respondents could be missing some of the professional activities. That's why they could freely add an activity worthy of registration under the F (a27) category „other activities”. The data gained underwent content analysis and were categorized according to the content similarity in relation to the profession. The method of content classification and categorization was applied also in the E (a26) category „out-of-school and public activities connected with the profession”. The professional activities of teachers presented in the aE (a26) and aF (a27) activities are seen as non-standard activities.

The insiders were asked to estimate and record the number of minutes spent on the professional activities during a day. The presented numerical data represents the estimated average time periods for the particular categories (workday, working week, Saturday, Sunday, etc.) calculated using the sum of minutes supplied by all the respondents in all the three research phases.

The processed data was collected using the auto – observation sheets – each of these included 27 activities in lines and under 9 columns; there were 8 time limited 1-hour segments

(from 7.00 am-4.00 pm) and after 4-00 pm the time was freely allocated until late evening. Thus each day of the research allowed the recording of 243 items of nominal data. Logically, not each of the recordings contained all positive data. If the activity was not performed the data equaled zero. Every respondent supplied 14 sheets. This should give an idea of the volume of data with which we had to cope.

### **Comparing the findings of the research into the professional activities of Slovak and Polish pre-primary education teachers**

Besides Slovakia, the research was also carried out in the Czech Republic and Poland. The partial findings under the national parts of the research have been continuously published throughout the research period. Herein, we would like to present a comparison of the findings acquired from the Slovakia and Poland.

**Table 2.** The Overview of the Active Participants in the Particular Periods and Countries

	<b>1st period</b>	<b>2nd period</b>	<b>3rd period</b>	<b>Total</b>
<b>PRE-PRIMARY SR</b>				
No. of Participants	113	84	82	279
<b>Total - N SK</b>	<b>279</b> respondents			
<b>PRE-PRIMARY PL</b>				
No. of Participants	50	50	48	148
<b>Total - N PL</b>	<b>148</b> respondents			

Source: own processing.

Towards the last phase, the development of the research set tended to decrease slightly. Measures to maintain the sample size across all the research stages differed within the national

research teams: the sample of the Slovak group was kept compact by the educated group of the main „multiplication probands” that simultaneously attended the course of the methodological and theoretical training for the research. They could also work together to solve the continuously emerging difficulties. The Polish group was very stable and consisted of teachers attending a group of continual education, a group very keen on researching. The following table presents the overview of the research participants from the pre-primary education teachers based on the length of their teaching experience.

**Table 3.** The Research set of Pre-Primary Education Teachers from Slovakia and Poland Based on the Length of their Teaching Experience

<b>Length of the teaching experience</b>	<b>Slovakia SK</b>	<b>Poland PL</b>
up to 10	65	50
<10.20)	45	50
<21.30)	117	48
<30 and more	50	0
not stated	2	0
Total	279	148

Source: own processing.

The overview clearly shows that the largest group in Slovakia is formed by the pre-primary education teachers with the length of the teaching experience of <21.30) years and the lowest number of teachers are those with more than 30 years of experience.

We also dealt with the topic of the seasonality of the teachers' performance in these countries. We compared the average weekly working time of the structured, as well as of all the professional activities. In table 4 we present the average time load of the respondents according to the countries, during an average working week, as well as the levels of significance between the particular phases.

**Table 4.** Seasonal Differences in the Average Weekly Times Spent on the Professional Activities According to the Particular Countries

	Spring phase	std. dev.	Autumn phase	std. dev.	Winter phase	std. dev.	Differences			test
							Spring/Autumn	Spring/Winter	Autumn /Winter	
<b>POLAND</b>										
<b>Workweek a1-aF (7.00 AM - 4.00 PM) (min)</b>	1612	791.9	1612	791.9	1594	612	0	18	18	P = 0.92410
<b>Hr / week (7.00 AM - 4.00 PM)</b>	25.98		26.45		27.15		-0.47	-1.17	-0.70	
<b>Workweek a1-a25 (7.00 AM - 4.00 PM) (min)</b>	1561	790.8	1561	790.8	1540	645.1	0	21	21	P = 0.93571
<b>Hr / week (7.00 AM - 4.00 PM)</b>	26.01		26.01		25.67		0.00	0.34	0.34	
<b>SLOVAKIA</b>										
<b>Workweek a1-aF (7.00 AM - 4.00 PM) (min)</b>	2232	1041.9	2050	953.6	1834	873.5	181	398	216	P = 0.03829 *
<b>Hr / Week (7.00 AM - 4.00 PM)</b>	37.19		34.17		30.57		3.02	6.62	3.60	
<b>Workweek a1-a25 (7.00 AM - 4.00 PM) (min)</b>	2129	1008.7	1928	808.7	1834	873.5	201	295	95	P = 0.07250
<b>Hr / Week (7.00 AM - 4.00 PM)</b>	35.49		32.14		30.57		3.35	4.92	1.57	

Source: own processing.

The Slovak pre-primary teachers faced the highest time load during the spring phase of the research. The pre-primary teachers from Poland recorded the same level of time load when performing all of the professional activities during the spring and autumn phase. In Poland, we did not detect any statistical significance depending on the phases of the research and we can confirm that the time load of a Polish teacher is actually equal. However, the Slovak teachers are influenced by the season of the year. The seasonality affects the performance of the Slovak pre-primary teachers are affected when considering all of the professional activities a1-aF. With respect to the volume of the collected data, we would like to note that seasonality influences the time load of the Slovak pre-primary teachers when reflecting all ( $P=0.01560^*$ ), as well as only the standard professional activities ( $P=0.34640^*$ ) throughout the working week.

We were also interested in the statistically significant differences within the work load of teachers in all the three countries during the workdays.

We have been monitoring all the performed professional activities a1-aF, since the out-of-school, public and other activities that are not performed on a daily basis could cause the differences between the particular workdays. There are no significant differences for the Polish teachers for the particular workdays. The Slovak pre-primary teachers show a significant difference in their work performance between Friday and all the other weekdays, except for Thursday.

We also focused on comparing the average performances of the teachers in all three countries in relation to the length of their teaching experience. It is interesting to observe the load of the pre-primary education teachers depending on the length of their teaching experience. We found that in Slovakia the teachers with <10-20) years of experience face the highest time load. In Poland, it is the teachers with <21-30) years of experience that have to cope with the highest time load in their performance.

**Table 5.** Statistically Significant Differences within the Time Load of Teachers when Performing The Activities a1-aF During The Workdays in Poland and Slovakia

	a1-aF (07.00 AM - 04.00 PM)	N	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.	mean	std. dev.
			work. time (min)									
<b>POLAND</b>	<b>Monday</b>	148										
	<b>Tuesday</b>	148										
	<b>Wednesday</b>	147										
	<b>Thursday</b>	148										
	<b>Friday</b>	148										
<b>SLOVAKIA</b>	<b>Monday</b>	277										
	<b>Tuesday</b>	279										
	<b>Wednesday</b>	277										
	<b>Thursday</b>	276										
	<b>Friday</b>	274										

Source: own processing.

**Table 6.** The average performance of professional activities during the working hours in relation to the length of the teachers' teaching experience

	Length of the Teaching Experience - Interval	< 10 N=54	std. dev.	[10.20) N=22	std. dev.	[20.30) N=90	std. dev.	> = 30 N=27	std. dev.
POLAND	Working Week a1-aF (7.00 AM - 4.00 PM) (min)	1330	575.9	1252	417.8	1894	879.7	1519	645.8
	Hr / Week	22.2		20.9		31.6		25.3	
	Working Week a1-a25 (7.00 AM - 4.00 PM) (min)	1325	574.9	1242	422.7	1812	906.3	1519	645.8
	Hr / Week	22.1		20.7		30.2		25.3	
SLOVAKIA	Length of the Teaching Experience - Interval	< 10 N=54	std. dev.	[10.20) N=34	std. dev.	[20.30) N=107	std. dev.	> = 30 N=55	std. dev.
	Working Week a1-aF (7.00 AM - 4.00 PM) (min)	2182	1180.5	2249	1015.8	2076	1121.1	2046.3	840.2
	Hr / Week	36.4		37.5		34.6		34.1	
	Working Week a1-a25 (7.00 AM - 4.00 PM) (min)	2099	1113.7	2113	851.6	1989	1061.3	1901	809.3
	Hr / Week	35.0		35.2		33.2		31.7	

Source: own processing.

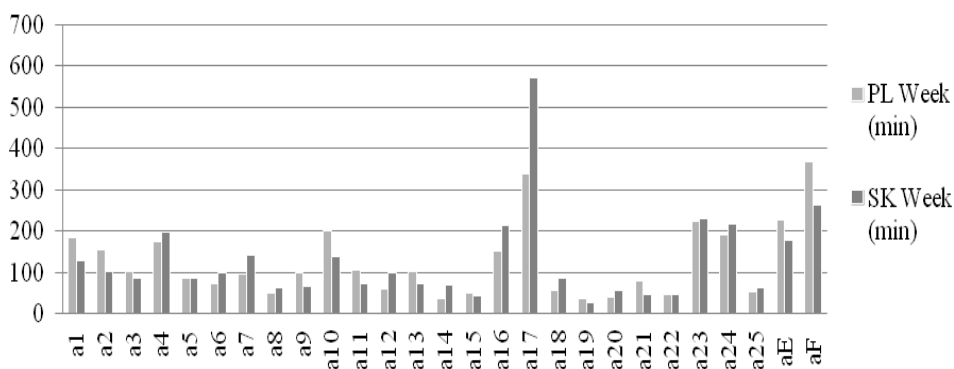
The statistically significant differences became apparent between the average times of the workdays when reflecting all of the professional activities a1-aF, depending on the length of teaching experience of the Polish teachers. The statistically significant differences depending on the length of teaching experience of the Polish teachers reached the highest level of

significance on Monday, Tuesday, Thursday and Friday; the medium level of significance was recorded on Wednesday. In case of the Polish pre-primary education teachers, the statistically significant differences, when reflecting all of the professional activities a1-a25, registered their highest level of significance on Monday, the medium level of significance was reached on Tuesday, Thursday, and Friday ( $P=0.00164^{**}$ ) and the lowest level of significance was reported for Wednesday.

For the Slovak teachers, we did not notice any significant differences between the average times during the workdays depending on the length of the teaching practice. This means that the average performance within all the four groups of Slovak probands is not significantly different during the particular weekdays.

We can use the graphic indication of the time spent on the performance of the particular professional activities in the Czech Republic, Poland and Slovakia to describe the differences between the times spent on their performance throughout the week.

**Chart 1.** Average Times of all Professional Activities Performed by The Pre-Primary Education Teachers throughout The Week in Poland and Slovakia



Source: own processing.

When comparing the average times for the respective professional activities, the country specifics become obvious. The Polish teachers spend more time on programming and planning



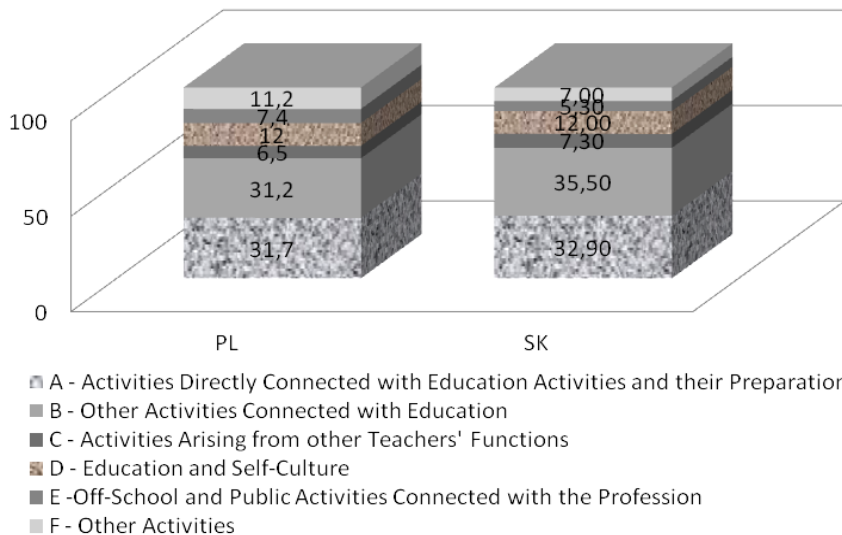
educational activities (a1), preparing and creating the teaching materials and aids (a10), maintaining of the school chronicle, album etc. (a21), teachers' study/classroom management (a22), as well as on activities aE and aF.

The teachers from Slovakia spend the most amount of time on performing and managing the education activities in the internal environment of the nursery school (a4), working in the methodological, consultative and other school bodies (a18), school hobby club management (a20) and the activities a23–a25, which are related with their education and self-education. The Slovak teachers spend the least time on programming and planning the education activities (a1), setting up and organizing the conditions for the education activities (a2), activities promoting the pupil's activation and motivation (a3), individual care for children with special educational needs (a9), activities connected with diagnosing the children (a11), completing pedagogical documentation (a13), consultation sessions and meetings in the nursery school (a15), library management (a19) and the teachers' study management (a22).

We further focused on comparing the teacher's performance in the respective countries according to the times stated under the particular activity categories.

The chart 2 interprets the percentage of the professional activities. Despite the different time load of the probands during the working week, it is obvious the proportional arrangement of the activities has its particular aspects. The teachers in Poland dedicate most of their time to the activities directly connected with education and its preparation. The pre-primary teachers from Slovakia spend most of their time on the other activities connected with education (activities a11–a17). The Polish teachers spend most of the time on performing the out-of-school (aE) and other activities. While the other aF activities are performed by the Polish respondents during the working week, they perform the out-of-school and public activities (aE) mostly after 4.00 PM. The highest time load required for the out-of-school and public activities is recorded in case of the Slovak respondents.

**Chart 2.** Comparison of The Respective Countries According to The Percentual Proportion of The Activities Included in The Professiography Sheet in Relation to The Particular Categories



Source: own processing.

Even though the time load of the pre-primary education teachers in the particular countries varies, the percentage proportion of the professional activities in relation to the respective activity categories is comparable between the countries.

## Conclusion

Based on our research we are able to present the image of real activities performed by teachers at the two levels of education (ISCED 0 and ISCED 1) and the results could support the social status of teachers as erudite experts with specific characteristics typical solely for this profession - thus following the definition of the term „expertness”<sup>14</sup> [26]. This project follows the objective to harmonize the theoretical approaches towards the profession in terms of the latest human resources management with the professional standards of the pre-school

<sup>14</sup> B. Kasáčová, B., Kosová, et. al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, 2006.

and primary school teachers in Slovakia. The outcome of the presented research objective shall be the exact empirical acquaintance with teachers' professional activities, their categorization, relation to professional standards and the system of teachers' professional development in the changing conditions of the present-day schools. Thus a modern and real professiography. Our findings should also serve as a humble contribution to the international discussions on the professionalization of the teacher profession and particularly of the pre-primary teachers playing the essential role in the development and education of children.

### Resources

1. Darling-Hammond L., Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, „Education Policy Analysis Archives” 2000, nr. 1, Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>, [26.02.2016].
2. Hanesová D., *Výskumy o učiteľoch a profesionalizácii učiteľského povolania: bibliografia*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská BYstrica, PF UMB, 2009, pp. 219 – 250.
3. Kasáčová B. et. al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, Rokus, 2006.
4. Kasáčová B., *Výskum učiteľskej profesie – reflexia, perspektívy a výzvy*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica, PF UMB, 2009, p. 18.
5. Kosová B., *Profesionalizácia učiteľskej profesie* [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica, PF UMB, 2009, p. 9 – 20.
6. Kurelová M., *Od profesiografie učiteľů ke standardu učitelské profese*, Ostrava, PF OU, 2004.
7. Pavlov I., Valica M., *Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme*, [w:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov, Rokus, 2006, p. 98.
8. Seberová A., *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání pohledem pedagogického výzkumu v České republice*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica, PF UMB, 2009, pp. 203 – 218.
9. Seberová A., *Výzkumná kompetence v učitel'ské profesi a ve vzdělávání učitelů*, Ostrava, PF OU, 2006, p. 55.
10. Tabačáková P., Babiaková S., *Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja*, [w:] B. Kasáčová, M. Cabanová (red.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica, PF UMB, 2009, pp. 179 – 202.

**Tomasz Kiszło**

*Komenda Wojewódzka Policji w Białymstoku*

## **BEZPIECZEŃSTWO WŁASNE POLICJANTÓW ODDZIAŁU PREWENCJI POLICJI W BIAŁYMSTOKU W TRAKCIE INTERWENCJI**

### **Streszczenie**

Zachowanie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa jest ważne dla każdego człowieka. Ludzie wykonujący zawodowo czynności o podwyższonym ryzyku mają szczególne podejście do tego tematu. Doświadczenia piętnastoletniej służby w Oddziale Prewencji Policji w Białymstoku były powodem podjęcia tematu bezpieczeństwa policjantów w trakcie interwencji. Badanie literatury przedmiotu i przepisów prawa obrazuje koncepcyjnie zagadnienie, natomiast analiza wyników ankiety przeprowadzonej wśród funkcjonariuszy przedstawia spersonifikowane odczucia policjantów na temat bezpieczeństwa w trakcie interwencji.

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo, bezpieczeństwo własne, Policja, interwencja.

### **PERSONAL SAFETY OFFICERS PREVENTION DEPARTMENT OF THE POLICE IN BIALYSTOK DURING THE INTERVENTION**

#### **Abstract**

Maintain an appropriate level of security is important for every human. People performing professionally at higher risk activities have a special approach to this topic. Fifteen-year service in the Department of Preventive Police in Białystok encouraged me to tilt on the topic of security officers during the intervention. The study literature and law conceptually illustrates the issue, while the analysis of a survey of

officers presents personified feelings about the safety of police officers during the intervention.

**Keywords:** security, personal safety, Police, intervention.

Ważnym elementem przeprowadzania interwencji jest bezpieczeństwo własne funkcjonariuszy. Utrzymujący się stan zagrożenia przestępczością, bezwzględność sprawców i stosowane przez nich środki, jak na przykład broń palna, a przy tym rosnąca liczba osób gotowych – z różnych przyczyn i w różny sposób – zaatakować wykonujących swoje czynności policjantów nakazują postępować bezpiecznie, czyli zapewnić bezpieczeństwo sobie i innym<sup>1</sup>. W znaczeniu ogólnym za bezpieczeństwo interwencji uważa się całokształt okoliczności wpływających na to, że podjęte czynności zostaną zrealizowane bez narażania w jakikolwiek sposób zarówno interweniującego policjanta, jak też osób postronnych. Tak rozumiane bezpieczeństwo w odniesieniu do interweniującego policjanta nazywa się bezpieczeństwem własnym. Bezpieczeństwo własne można podzielić na bezpieczeństwo prawne i fizyczne.

### **Bezpieczeństwo prawne**

Bezpieczeństwo prawne jest to stan opisany w aktach prawnych i przepisach służbowych czytelnie i jednoznacznie ujmujących uprawnienia i obowiązki policjantów<sup>2</sup>. Bezpieczeństwo prawne to także pewność, że podjęte działanie jest zgodne z prawem i że jest chronione prawem. Taką gwarancję dają prawne regulacje w postaci ustawowych uprawnień oraz zabezpieczeń policjanta przed ewentualną napaścią osoby, wobec której jest podejmowana interwencja lub działaniem albo wpływem osób

---

<sup>1</sup> K. Łagoda, R. Częścik, *Vademecum interwencji policyjnych*, Szczytno 2010, s. 29.

<sup>2</sup> A. Pawłowski, J. Pośpiech, *Podstawy interwencji policyjnych ze szczególnym uwzględnieniem zasad podejmowania czynności wobec osób z zaburzeniami psychicznymi oraz nosicieli wirusa HIV*, Legionowo 2013, s. 10.

trzecich na postępowanie policjanta<sup>3</sup>. Określenie „bezpieczeństwo prawne” jest również używane w stosunku do zespołu przepisów takich jak: ustawy, rozporządzenia, zarządzenia, rozkazy, instrukcje lub wytyczne, które gwarantują policjantom ochronę prawną i stanowią podstawę prawną ich działania, np. w zakresie użycia środków przymusu bezpośredniego, legitymowania, zatrzymania, przeszukania, doprowadzenia itp.<sup>4</sup>. Podstawowym aktem prawnym dającym ochronę prawną policjantowi jest *ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny*<sup>5</sup>, natomiast aktami nadającymi szczególne uprawnienia są: *ustawa o Policji z dnia 6 kwietnia 1990 roku*<sup>6</sup>, *ustawa z dnia 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej*<sup>7</sup>, a także *ustawa z dnia 20 czerwca 1997 r. Prawo o ruchu drogowym*<sup>8</sup>. Szczególny charakter tych uprawnień polega na możliwości ingerowania w prywatne sfery życia człowieka i jego funkcjonowania w społeczeństwie. Precyzyjne określenie uprawnień policjanta przepisem w randze ustawy stwarza właściwą podstawę do przeświadczenia, iż czynności są prawnie bezpieczne.

Rozdział XXIX *Kodeksu karnego* odnosi się do przestępstw przeciwko działalności instytucji państwowych i samorządu terytorialnego, a więc przepisów ochraniających te podmioty, w tym również Policję<sup>9</sup>. Rodzajowym przedmiotem ochrony przepisów tego rozdziału jest niezakłócona działalność instytucji publicznych pozwalająca na wykonywanie powierzonych im zadań, natomiast indywidualnym przedmiotem ochrony jest nietykalność i godność funkcjonariusza publicznego (bliższy przedmiot ochrony) oraz prawidłowe wykonanie jego zadań służbowych (dalszy przedmiot ochrony). Wynika to wprost ze sformułowania przepi-

---

<sup>3</sup> J. Wróbel, *Bezpieczeństwo policjantów podczas wykonywania czynności legitymowania*, Katowice 2008, s. 13.

<sup>4</sup> A. Pawłowski, J. Pośpiech, op. cit., s. 10.

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553 ze zm.).

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990r. o Policji (Dz.U. 1990 Nr 30, poz. 179 ze zm.).

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (Dz.U. 2013 poz. 628).

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 r. Prawo o ruchu drogowym (Dz.U. 1997 nr 98 poz. 602).

<sup>9</sup> J. Wróbel, op.cit., s. 13.

sów art. 222, 223, 226 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny – dalej k.k., przewidujących odpowiedzialność za naruszenie nietykalności funkcjonariusza, czynną napaść oraz znieważenie jego osoby, co tylko pośrednio godzi w reprezentowaną instytucję i wykonywaną funkcję<sup>10</sup>.

W art. 222 k.k. została określona odpowiedzialność za przestępstwo naruszenia nietykalności cielesnej funkcjonariusza publicznego. Naruszenie nietykalności może polegać na uderzaniu lub innym oddziaływaniu na ciało pokrzywdzonego, np. popychaniu, szarpaniu za włosy, oblaniu wodą itp. Naruszenie nietykalności nie musi powodować konsekwencji dla zdrowia pokrzywdzonego i naruszać funkcjonowania jego organizmu.

Odpowiedzialności podlega jedynie takie naruszenie nietykalności funkcjonariusza, które ma miejsce podczas pełnienia obowiązków służbowych. Z reguły chodzi o czyn popełniony w czasie i miejscu wykonywania przez funkcjonariusza obowiązków służbowych, jednak nie zawsze. Jeżeli sprawca np. uderzy funkcjonariusza w jego własnym mieszkaniu po godzinach pracy, ale z powodu pretensji o sposób i efekt załatwienia jego sprawy, wtedy też dochodzi do naruszenia nietykalności cielesnej w związku z pełnieniem obowiązków służbowych. Ochronie na podstawie tego artykułu podlega także osoba niebędąca funkcjonariuszem publicznym, która została przybrana do pomocy funkcjonariuszowi publicznemu. Przestępstwo to może być popełnione jedynie umyślnie tj. sprawca musi mieć świadomość, że atakowaną przez niego osobą jest funkcjonariusz publiczny lub przybrana mu osoba<sup>11</sup>. W § 2 omawianego artykułu została przewidziana możliwość łagodniejszego potraktowania sprawcy, jeżeli zachowanie funkcjonariusza narusza obowiązujące normy prawne i przepisy albo przekracza zakres uprawnień i takim zachowaniem funkcjonariusz sprowokował sprawcę do działania skutkującego naruszeniem nietykalności cielesnej funkcjonariusza lub osoby mu przybranej.

Czynna napaść na funkcjonariusza publicznego jest to energiczne, intensywne, zaczepne wystąpienie sprawcy przeciw funkcjonariuszowi publicznemu z zastosowaniem przemocy. Do istoty

---

<sup>10</sup> A. Marek, *Prawo karne*, Warszawa 2009, s. 633.

<sup>11</sup> J. Wróbel, *op.cit.*, s. 14.

napaści należy zamiar wyrządzenia funkcjonariuszowi krzywdy fizycznej<sup>12</sup>. Przedmiotem odpowiedzialności jest jedynie czynna napaść zbiorowa i czynna napaść przy użyciu niebezpiecznego przedmiotu. Zbiorowość polega na działaniu wspólnie i w porozumieniu, z co najmniej dwiema innymi osobami. Wspólnie i w porozumieniu oznacza, że sprawcy działają razem i istnieje między nimi uzgodnienie, co do czynności napaści. Przedmiotem odpowiedzialności jest również działanie jednego sprawcy, który używa w trakcie napaści broni palnej, noża lub innego podobnie niebezpiecznego przedmiotu lub środka obezwładniającego. Napaść musi zostać dokonana podczas lub w związku z pełnieniem przez funkcjonariusza obowiązków służbowych. Przepięstwo czynnej napaści na funkcjonariusza publicznego można popełnić tylko przez działanie umyślne.

Prawo karne chroni nie tylko nietykalność cielesną funkcjonariusza, ale także jego godność osobistą. *Kodeks karny* za znieważenie funkcjonariusza przewiduje sankcję w postaci: grzywny, ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku.

Znieważenie funkcjonariusza publicznego może mieć charakter słowny lub czynny (np. oplucie, popychanie, oblanie wodą). W tym drugim wypadku znieważenie będzie się zazębiać z naruszeniem nietykalności. Kryterium rozgraniczające stanowi cel działania sprawcy. Przy znieważeniu celem jest nim chęć poniżenia funkcjonariusza, przy naruszeniu nietykalności – dążenie do wyrządzenia mu krzywdy fizycznej. Znieważić można jedynie poprzez działanie, nigdy przez zaniechanie. Znieważenia funkcjonariusza (art. 226 § 1 k.k.) można dopuścić się podczas i w związku z pełnieniem obowiązków służbowych. Podobnie jak w wypadku naruszenia nietykalności funkcjonariusza, jego niewłaściwe zachowanie może uzasadniać nadzwyczajne złagodzenie kary wymierzonej sprawcy zniewagi lub nawet odstąpienie od ukarania (art. 226 § 2 k.k.)<sup>13</sup>.

Przepięstwo czynnego oporu wobec czynności służbowej polega na używaniu przemocy lub groźby bezprawnej w celu zmuszenia funkcjonariusza publicznego albo osoby do pomocy mu przybranej do zaniechania czynności służbowej albo – przeciwnie

---

<sup>12</sup> Ibidem..., s. 15.

<sup>13</sup> A. Marek, op. cit., s. 635.



– do przedsięwzięcia takiej czynności (art. 224 § 2 k.k.). Bliższym przedmiotem ochrony jest tutaj prawidłowe i skuteczne wykonanie czynności prawnej, podjętej przez funkcjonariusza w ramach obowiązków służbowych realizującego określone zadania publiczne, przedmiotem dalszym – sam funkcjonariusz lub osoba do pomocy mu przybrana, wobec której sprawca stosuje przemoc lub groźbę bezprawną<sup>14</sup>.

Przemoc, która polega na agresji fizycznej, może być skierowana bezpośrednio na funkcjonariusza (np. zaatakowanie niebezpiecznym przedmiotem, wykręcanie rąk, obezwładnienie), przeciwko osobie bliskiej (np. przemoc wobec żony lub dziecka funkcjonariusza), albo wreszcie na rzecz, poprzez którą sprawca działa przeciwko czynności funkcjonariusza (np. barykadowanie drzwi, unieruchomienie pojazdu służbowego itp.). Jeżeli następstwem zastosowanej przemocy jest ciężki lub średni uszczerbek na zdrowiu, sprawca podlega surowszej karze (art. 224 § 3 k.k.)<sup>15</sup>.

Policjant, jako funkcjonariusz publiczny i jego czynności podlegają szczególnej ochronie. Jednak wraz przyznaniem uprawnień przepisy przewidziały także odpowiedzialność karną i dyscyplinarną funkcjonariusza za ich przekroczenie.

Przekroczenie uprawnień następuje, gdy funkcjonariusz publiczny podejmuje czynność służbową wykraczającą poza jego uprawnienia, jak i czynność wprawdzie mieszczącą się w zakresie jego uprawnień, ale do której podjęcia nie było podstawy faktycznej lub prawnej, albo wreszcie, gdy wykonanie czynności nastąpiło z pogwałceniem przepisanej trybu i stanowiło wyraźne nadużycie. Niedopełnienie obowiązków z kolei polega na zaniechaniu ich wykonania albo na wykonaniu nienależytym, sprzecznym z istotą lub charakterem danego obowiązku<sup>16</sup>.

Samo przekroczenie uprawnień lub niedopełnienie obowiązków przez funkcjonariusza nie wypełnia jeszcze znamion przestępstwa, choć może być podstawą odpowiedzialności służbowej lub dyscyplinarnej. Do znamion tych należy działanie na szkodę interesu społecznego lub prywatnego. Dokonanie przestępstwa

---

<sup>14</sup> Ibidem..., s. 635.

<sup>15</sup> Ibidem..., s. 636.

<sup>16</sup> Ibidem..., s. 624.

w jego typie podstawowym nie wymaga jednak spowodowania efektywnej szkody, a jedynie sprowadzenie realnego niebezpieczeństwa jej nastąpienia. Ustawa nie wprowadza ograniczeń, co do charakteru grożącej szkody. Przyjmuje się więc szeroką wykładnię obejmującą zarówno szkodę materialną, jak i niematerialną w tym krzywdę moralną, co wiąże się z różnym charakterem dóbr, którym może zagrażać omawiane przestępstwo<sup>17</sup>.

### **Bezpieczeństwo fizyczne**

Bezpieczeństwo fizyczne interweniujących policjantów ma jednoznaczną wymowę. Przeprowadzić interwencję bezpiecznie, to znaczy tak, by policjant oraz inne osoby nie odniosły żadnych fizycznych obrażeń. W tym rozumieniu na bezpieczeństwo fizyczne mają wpływ czynniki, które można podzielić na czynniki obiektywne i czynniki subiektywne<sup>18</sup>.

Do grupy czynników obiektywnych, czyli niezależnych od wykonującego czynność policjanta zalicza się rodzaj zdarzenia, miejsce wykonania czynności, osoby objęte czynnościami, czas, w którym czynność jest wykonywana, sposób realizacji zadań wynikających z czynności, obowiązujące przepisy, a także zadania zlecone podczas czynności<sup>19</sup>. W służbie, umiejętność prawidłowej oceny zagrożeń wynikających z czynników obiektywnych jest niezbędna. Czynniki niezależne, na które policjant nie ma wpływu, może jedynie obserwować i umiejętnie analizując powstające zagrożenia wyciągać wnioski i stosować odpowiednie metody pracy, aby bezpiecznie doprowadzić do zakończenia interwencji.

Czynniki subiektywne są zależne od policjanta. Należą do nich wiedza ogólna i zawodowa policjanta oraz umiejętności ogólne policjanta, takie jak sprawność fizyczna, komunikatywność, umiejętność analizy i oceny sytuacji, oceny stanów emocjonalnych ludzi, odporność na stres, umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych, opanowanie emocji, strachu, zde-

---

<sup>17</sup> Ibidem..., s. 625.

<sup>18</sup> K. Łagoda, R. Częścik, op. cit., s. 29-30.

<sup>19</sup> J. Wróbel, op.cit., s. 18.

nerwowania, obawy, poczucia winy, wrogości, braku zaufania, oporu. Umiejętności zawodowe policjanta, które mają wpływ na bezpieczeństwo fizyczne to między innymi stosowanie odpowiedniej taktyki i techniki działania, wykorzystanie doświadczenia własnego i innych. Nie bez wpływu pozostają wyposażenie, uzbrojenie, siły i środki będące w dyspozycji interweniującego policjanta.

Niektóre umiejętności, szczególnie istotne dla potrzeb służby, policjant powinien ustawicznie nabywać i kształtować. Są to przede wszystkim: sposoby radzenia sobie ze stresem, umiejętność rozładowania napięcia w rozmowie, umiejętność prowadzenia rozmowy oraz aktywnego słuchania, zdolność elastycznej reakcji na zmieniającą się sytuację podczas interwencji, umiejętność współpracy z partnerem z patrolu. Umiejętności te oraz predyspozycje indywidualne policjanta w znacznym stopniu wpływają na ograniczenie lub eliminowanie zagrożeń, nierzadko pozwalając na uchronienie zarówno jego samego jak i partnera z patrolu przed czynną napaścią lub próbą dokonania innych przestępstw w stosunku do funkcjonariusza publicznego<sup>20</sup>. Wiedza policjanta jest cały czas pogłębiana w procesie doskonalenia zawodowego. Aktualizowanie, rozszerzanie i pogłębianie wiedzy policjanta jest obowiązkiem szkół policyjnych, powołanych do tego zespołów szkolenia, a także indywidualnym obowiązkiem każdego funkcjonariusza w drodze samokształcenia.

### **Badania nad poczuciem bezpieczeństwa własnego policjantów**

Oddziały Prewencji Policji są przeznaczone głównie do przywracania naruszonego porządku publicznego w trakcie imprez masowych, zgromadzeń lub zbiegowisk. Codzienna służba policjantów OPP skupia się na zadaniach służby patrolowej. W 2014 roku funkcjonariusze Oddziału Prewencji Policji w Białymstoku podjęli około 14 500 interwencji<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>21</sup> System Elektronicznej Sprawozdawczości w Policji - źródło przeznaczone do użytku wewnętrznego Policji.

Przedstawione badania skoncentrowano na następujących problemach:

1. Jakie jest poczucie bezpieczeństwa własnego policjanta podczas interwencji?
2. Czy i jak zmienia się poczucie bezpieczeństwa policjanta wraz ze stażem służby?
3. Jakie czynniki decydują o ocenie poziomu bezpieczeństwa własnego policjanta?

Jako metodę badań wybrano ankietę. Oryginalny kwestionariusz na temat bezpieczeństwa własnego policjantów w trakcie interwencji składał się z czterech pytań merytorycznych oraz metryczki. Metryczka obejmowała cztery cechy respondenta: płeć, wiek, wykształcenie i staż służby. Wyniki analizy zebranego materiału zestawiono w tabelach. Badanie zostało przeprowadzone wśród policjantów Oddziału Prewencji Policji w Białymstoku. Kwestionariusz ankiety wypełniło trzydzieści osób, w tym dziesięć kobiet. Prezentowane procentowe wyniki badania odnoszą się do ilości osób w konkretnej grupie zgodnie z kryteriami np: ogół badanych, mężczyźni, kobiety, osoby z wykształceniem średnim itd.

Kwestionariusz ankiety  
na temat bezpieczeństwa własnego policjantów  
w trakcie interwencji

Proszę o wyrażenie własnej oceny przez wypełnienie poniższej ankiety w przedmiotowym temacie. Uzyskane opinie zostaną przeanalizowane, a wnioski wykorzystane w pracy dyplomowej. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź, odpowiedzi w katalogu uporządkować według kryteriów ważności lub udzielić odpowiedzi. Ankieta jest anonimowa. Dziękuję bardzo za udział w badaniu.

Metryczka respondenta

Płeć

- mężczyzna
- kobieta

Wiek

- 20-25 lat
- 26-30 lat

- 31-35 lat
- powyżej 35 lat
- Wykształcenie
- średnie
- wyższe – kierunek niezwiązany z pracą w policji
- wyższe – kierunek związany z pracą w policji
- Staż służby
- do 3 lat
- 3-10 lat
- powyżej 10 lat

### Pytania

1. Jak Pani/Pan ocenia własne poczucie bezpieczeństwa podczas interwencji?

- Zawsze czuję się zagrożony
- Przeważnie czuję się zagrożony
- Czasami czuję się zagrożony
- Czuję się bezpiecznie w większości przypadków
- Zawsze czuję się bardzo bezpiecznie

2. Czy wraz z nabywaniem doświadczenia i poznawaniem specyfiki pracy z racji stażu służby Pani/Pana poczucie bezpieczeństwa wzrosło czy spadło? Proszę uzasadnić odpowiedź jednym zdaniem.

- Wzrosło  
Dlaczego?.....
- Spadło  
Dlaczego?.....

3. Jakie elementy Pani/Pana zdaniem najbardziej wpływają na bezpieczeństwo własne policjanta? Proszę przyporządkować cyfry od 1 do 5 do każdego z wymienionych elementów.

- ..... – wyposażenie
- ..... – stan prawny – obowiązujące przepisy
- ..... – właściwy dobór składu patrolu
- ..... – wyszkolenie – elementy wyuczone
- ..... – predyspozycje osobiste takie jak odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność szybkiego, logicznego myślenia.

4. Jakie Pani/Pana zdaniem elementy powinny się znaleźć w specyfice służby lub procesie szkolenia policyjnego, aby wykonywanie czynności w trakcie interwencji było najbardziej bezpieczne?

.....

**Tabela 1.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1: Jak Pani/Pan ocenia własne poczucie bezpieczeństwa podczas interwencji? Wskazania w korelacji z płcią

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania			
			M		K	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Zawsze czuję się zagrożony	1	1	5	–	–
2	Przeważnie czuję się zagrożony	–	–	–	–	–
3	Czasami czuję się zagrożony	11	4	20	7	70
4	Czuję się bezpiecznie w większości przypadków	17	14	70	3	30
5	Zawsze czuję się bardzo bezpiecznie	1	1	5	–	–
	Razem	30	20	100	10	100

Źródło: badania własne.

Najwięcej (Tabela 1) ankietowanych policjantów (17 osób, czyli 57% ogółu) uważa, że w większości przypadków podczas interwencji czują się bezpiecznie. 11 respondentów (37%) czasami czuje się zagrożony, a 1 (3%) czuje zawsze zagrożenie, też 3% zawsze czuje się bardzo bezpiecznie. W grupie mężczyzn 14 ankietowanych czuje się bezpiecznie w większości przypadków. Wśród kobiet tylko 3 wybrały taką opcję.

**Tabela 2.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1: Jak Pani/Pan ocenia własne poczucie bezpieczeństwa podczas interwencji? Wskazania w korelacji z wykształceniem

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Średnie		Wyższe nie związane		Wyższe związane	
			Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Zawsze czuję się zagrożony	<b>1</b>	—	—	1	8	—	—
2	Przeważnie czuję się zagrożony	—	—	—	—	—	—	—
3	Czasami czuję się zagrożony	<b>11</b>	<b>2</b>	20	<b>6</b>	46	<b>3</b>	43
4	Czuję się bezpiecznie w większości przypadków	<b>17</b>	<b>7</b>	70	<b>6</b>	46	<b>4</b>	57
5	Zawsze czuję się bardzo bezpiecznie	<b>1</b>	<b>1</b>	10	—	—	—	—
	Razem	30	10	100	13	100	7	100

Źródło: badania własne.

Trzon grupy 17 ankietowanych (Tabela 2), którzy wybrali opcję „czuję się bezpiecznie w większości przypadków” stanowili policjanci z wykształceniem średnim (7 osób). 6 osób na 13 ankietowanych z wykształceniem wyższym o profilu nauki nie związanym z pracą w Policji czuje się bezpiecznie w większości przypadków, co stanowi 46% ogółu tej grupy. Natomiast przy wykształceniu związanym z pracą w Policji opcję „czuję się bezpiecznie w większości przypadków” wybrały 4 osoby na 7, co z kolei daje 57% grupy. W grupie osób z wykształceniem wyższym nie związanym z pracą w Policji jedna osoba zawsze czuje się zagrożona. Grupa z wykształceniem średnim składała się wyłącznie z mężczyzn, z czego 7 policjantów cechował staż służby powyżej 10 lat.

**Tabela 3.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1: Jak Pani/Pan ocenia własne poczucie bezpieczeństwa podczas interwencji? Wskazania w korelacji ze stażem służby

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Do 3 lat		3-10 lat		Powyżej 10 lat	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Zawsze czuję się zagrożony	<b>1</b>	<b>1</b>	10	–	–	–	–
2	Przeważnie czuję się zagrożony	–	–	–	–	–	–	–
3	Czasami czuję się zagrożony	<b>11</b>	<b>5</b>	50	<b>5</b>	50	<b>1</b>	10
4	Czuję się bezpiecznie w większości przypadków	<b>17</b>	<b>3</b>	30	<b>5</b>	50	<b>9</b>	90
5	Zawsze czuję się bardzo bezpiecznie	<b>1</b>	<b>1</b>	10	–	–	–	–
	Razem	30	10	100	10	100	10	100

Źródło: badania własne.

Najwyższe poczucie bezpieczeństwa (Tabela 3) jest w grupie policjantów, którzy pracują powyżej 10 lat, ponieważ 90% z nich wybrało odpowiedź, że czuje się bezpiecznie w większości przypadków, a 10% tylko czasami czuje się zagrożona. Pozostali respondenci także uznają się za osoby o dużym poczuciu bezpieczeństwa własnego. Wśród nich nawet jeden z policjantów ze stażem do 3 lat wskazał, że zawsze czuje się bardzo bezpiecznie. Ale wśród pracowników ze stażem służby do 3 lat również jeden czuje się zawsze zagrożony.



**Tabela 4.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2: Czy wraz z nabywaniem doświadczenia i poznaniem specyfiki pracy z racji stażu służby poczucie Pani/Pana bezpieczeństwa wzrosło czy spadło? Wskazania w korelacji z płcią

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania			
			M		K	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Spadło	<b>4</b>	<b>3</b>	15	<b>1</b>	10
2	Wzrosło	<b>26</b>	<b>17</b>	85	<b>9</b>	90
	Razem	30	20	100	10	100

Źródło: badania własne.

Zarówno ankietowani (Tabela 4) mężczyźni, jak i kobiety znacząco wskazują, że ich poczucie bezpieczeństwa wraz z rosnącym stażem służby wzrosło. Jedynie cztery osoby (trzech mężczyzn oraz jedna kobieta) uznały, że doświadczenie i poznanie specyfiki służby spowodowały spadek poczucia bezpieczeństwa.

**Tabela 5.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2: Czy wraz z nabywaniem doświadczenia i poznaniem specyfiki pracy z racji stażu służby poczucie Pani/Pana bezpieczeństwa wzrosło czy spadło? Wskazania w korelacji z wykształceniem

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Średnie		Wyższe nie związane		Wyższe związane	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Spadło	<b>4</b>	<b>1</b>	10	1	8	2	29
2	Wzrosło	<b>26</b>	<b>9</b>	90	12	92	5	71
	Razem	30	10	100	13	100	7	100

Źródło: badania własne.

Poczucie bezpieczeństwa (Tabela 5) zdecydowanie wzrosło w grupach ankietowanych z wykształceniem średnim i wyższym nie związanym z pracą w Policji układając się na poziomie 90%.

**Tabela 6.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2: Czy wraz z nabywaniem doświadczenia i poznaniem specyfiki pracy z racji stażu służby poczucie Pani/Pana bezpieczeństwa wzrosło czy spadło? Wskazania w korelacji ze stażem służby

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Do 3 lat		3-10 lat		Powyżej 10 lat	
			Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba
1	Spadło	<b>4</b>	<b>2</b>	20	<b>1</b>	10	<b>1</b>	10
2	Wzrosło	<b>26</b>	<b>8</b>	80	<b>9</b>	90	<b>9</b>	90
	Razem	30	10	100	10	100	10	100

Źródło: badania własne.

We wszystkich grupach, uwzględniając jako kryterium staż służby, wskazania pokazują wzrost poczucia bezpieczeństwa (Tabela 6). Wskazania te były uzasadniane następująco:

- wraz ze stażem służby zdobywa się doświadczenie ogólne w pracy zawodowej,
- zdobywa się wiedzę i umiejętności w trakcie szkoleń lub samokształcenia,
- coraz większa liczba przeprowadzanych interwencji pozwala na lepszą ocenę sytuacji,
- coraz większa liczba przeprowadzanych interwencji pozwala w trudnych sytuacjach lepiej poznać swoje reakcje i możliwości.

Jednocześnie 13% badanych uznało, iż wraz ze zwiększającym się stażem służby spadło ich poczucie bezpieczeństwa w trakcie czynności związanych z interwencjami. Ankietowani wybierali tę opcję, ponieważ:

- z każdą kolejną interwencją są bardziej świadomi zagrożeń,
- a także mają coraz większą wiedzę na temat trudności wynikających z różnorodności czynności jaką jest interwencja.

**Tabela 7.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3: Jakie elementy Pani/Pana zdaniem najbardziej wpływają na bezpieczeństwo własne policjanta? Wskazania w korelacji z płcią

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania			
			M		K	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Wyposażenie	<b>5</b>	<b>4</b>	20	<b>1</b>	10
2	Stan prawny – obowiązujące przepisy	<b>4</b>	<b>3</b>	15	<b>1</b>	10
3	Właściwy dobór składu patrolu	<b>7</b>	<b>4</b>	20	<b>3</b>	30
4	Wyszkolenie – elementy wyuczone	<b>6</b>	<b>4</b>	20	<b>2</b>	20
5	Predyspozycje osobiste – odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność logicznego myślenia	<b>8</b>	<b>5</b>	25	<b>3</b>	30
	Razem	30	20	100	10	100

Źródło: badania własne.

**Tabela 8.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3: Jakie elementy Pani/Pana zdaniem najbardziej wpływają na bezpieczeństwo własne policjanta? Wskazania w korelacji z wykształceniem

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Średnie		Wyższe nie związane		Wyższe związane	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Wyposażenie	<b>5</b>	<b>2</b>	20	<b>2</b>	15	<b>1</b>	14
2	Stan prawny – obowiązujące przepisy	<b>4</b>	<b>1</b>	10	<b>2</b>	15	<b>1</b>	14
3	Właściwy dobór składu patrolu	<b>7</b>	<b>2</b>	2	<b>3</b>	25	<b>1</b>	14
4	Wyszkolenie – elementy wyuczone	<b>6</b>	<b>2</b>	20	<b>2</b>	15	<b>2</b>	29
5	Predyspozycje osobiste – odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność logicznego myślenia	<b>8</b>	<b>3</b>	30	<b>4</b>	30	<b>2</b>	29
	Razem	30	10	100	13	100	7	100

Źródło: badania własne.

**Tabela 9.** Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3: Jakie elementy Pani/Pana zdaniem najbardziej wpływają na bezpieczeństwo własne policjanta? Wskazania w korelacji ze stażem służby

Lp.	Treść odpowiedzi	Ogółem	Wskazania					
			Do 3 lat		3-10 lat		Powyżej 10 lat	
		Liczba	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %	Liczba	Udział %
1	Wyposażenie	<b>5</b>	<b>1</b>	10	<b>2</b>	20	<b>2</b>	20
2	Stan prawny – obowiązujące przepisy	<b>4</b>	<b>1</b>	10	<b>1</b>	10	<b>2</b>	20
3	Właściwy dobór składu patrolu	<b>7</b>	<b>3</b>	30	<b>2</b>	20	<b>2</b>	20
4	Wyszkolenie – elementy wyuczone	<b>6</b>	<b>2</b>	20	<b>2</b>	20	<b>2</b>	20
5	Predyspozycje osobiste – odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność logicznego myślenia	<b>8</b>	<b>3</b>	30	<b>3</b>	30	<b>2</b>	20
	Razem	30	10	100	10	100	10	100

Źródło: badania własne.

Najczęściej (Tabela 7, 8, 9) wskazywano, iż predyspozycje osobiste, odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność szybkiego logicznego myślenia są elementami, które najbardziej wpływają na bezpieczeństwo funkcjonariuszy podczas interwencji. Właściwy dobór składu patrolu i wyszkolenie policjanci oceniają, jako ważniejszy element w trakcie służby, niż wyposażenie lub obowiązujące przepisy. Różnice w ocenie wybranych elemen-

tów nie są znaczące. Katalog elementów wpływających na bezpieczeństwo własne w układzie malejącym według badanych przedstawia się następująco:

1. predyspozycje osobiste,
2. właściwy dobór składu patrolu,
3. wyszkolenie,
4. wyposażenie,
5. stan prawny.

W odpowiedziach na pytanie czwarte policjanci wymieniali elementy, które ich zdaniem powinny się znaleźć w procesie szkolenia policyjnego aby czynności dokonywane w trakcie interwencji były maksymalnie bezpieczne. Zdaniem ankietowanych należy zwrócić uwagę na:

- potrzebę zwiększenia liczby godzin zajęć z taktyki i techniki interwencji oraz użycia środków przymusu bezpośredniego,
- nieodzowność zwiększenia liczby godzin ćwiczeń symulacji przeprowadzania interwencji i jej dokumentowania w procesie szkolenia i doskonalenia zawodowego,
- konieczność wyposażenia patroli w odpowiednie pojazdy przystosowane do danego rodzaju służby oraz wszystkich funkcjonariuszy w paralizatory,
- celowość szkoleń skutkujących lepszym zgraniem w patrolu, co dalej pozwala na większe zaufanie między funkcjonariuszami, szybszą reakcję na zmieniającą się sytuację,
- użyteczność pogłębiania wiedzy z dziedzin specjalistycznych, wykorzystywanych przy podejmowaniu interwencji. Policjanci uznali, iż zgłębianie między innymi metodyki postępowania z osobami zaburzonymi psychicznie i chorymi psychicznie oraz analiza i wykładnia obowiązującego prawa są ważnymi elementami dla ich bezpieczeństwa w trakcie przeprowadzania interwencji.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że elementy te są doskonałone w Oddziale Prewencji Policji w Białymstoku.

## Podsumowanie

Większość podejmowanych interwencji ma złożoną strukturę, a powstające problemy nawarstwiają się. Na przykład, często zdarza się, że osoba z zaburzeniami psychicznymi w stosunku do której jest podejmowana interwencja, ma też problem z nadużywaniem alkoholu i bywa agresywna. Nawet policjant ze sporym doświadczeniem zawodowym może mieć trudności z natychmiastową oceną sytuacji i zastosowaniem odpowiedniej taktyki. Ryzyko popełnienia błędu jest duże, a jego konsekwencje mogą mieć nieodwracalne skutki dla życia i zdrowia policjanta. Jednak stosunek liczby podejmowanych interwencji do zaistniałych wydarzeń nadzwyczajnych pokazuje, iż są to zdarzenia incydentalne.

Wyniki ankiety wskazują, iż kobiety czują się bardziej zagrożone niż mężczyźni. Poczucie zagrożenia zmniejsza się wraz ze stażem służby, ponieważ zdobywa się doświadczenie, rozwija umiejętności, co z kolei pozwala lepiej ocenić sytuację oraz poznać własne reakcje oraz możliwości. Nie można jednak pominąć ważnych uzasadnień spadku poczucia bezpieczeństwa ankietowanych policjantów, którzy zwracali uwagę, że w tym przypadku znaczenie ma większa świadomość dotycząca zarówno zagrożeń jak i trudności w ocenie sytuacji spowodowanej różnorodnością interwencji. Generalnie płeć i staż służby mają istotny wpływ na poczucie bezpieczeństwa własnego policjantów w trakcie interwencji.

W opinii funkcjonariuszy standardy bezpieczeństwa są zachowane. Odpowiedni dobór tematów w doskonaleniu zawodowym ma znaczenie dla wzrostu poczucia bezpieczeństwa wśród policjantów. Symulacje interwencji przeprowadzane w trakcie szkoleń utrwalają algorytmy postępowania, co bezpośrednio przekłada się na bezpieczeństwo w trakcie realnie wykonywanych czynności. Doświadczenie zawodowe pozwala na lepszą ocenę istniejących zagrożeń i właściwe reakcje. Wielokrotność podejmowania czynności interwencji nie powoduje jednak popadania w rutynę i lekceważącego podejścia do zagadnienia. Ankietowani policjanci są ciągle wyczuleni na dynamiczny przebieg in-

terwencji i na zmieniające się zagrożenia, co daje efekt w postaci właściwie zapewnionego bezpieczeństwa własnego funkcjonariuszy.

Z analizy wynika, że do problemu bezpieczeństwa i oceny elementów ważnych dla bezpieczeństwa funkcjonariuszy w trakcie czynności policjanci podchodzą w sposób bardzo osobisty. Pomimo niewielkich różnic w odpowiedziach, jako najważniejszy element, który wpływa na bezpieczeństwo, respondenci wskazywali predyspozycje osobiste takie jak odporność na stres, sprawność fizyczna, zdolność szybkiego myślenia. Właściwe wykorzystanie tych umiejętności a dodatkowo i kompetencji społecznych powoduje, że bezpieczeństwo własne policjanta w trakcie wykonywanych czynności jest zachowane na bardzo wysokim poziomie.

### **Bibliografia**

1. Dane Systemu Elektronicznej Sprawozdawczości w Policji.
2. Łagoda K., Częścik R., *Vademecum interwencji policyjnych*, Szczytno 2010.
3. Marek A., *Prawo karne*, Warszawa 2009.
4. Pawłowski A., Pośpiech J., *Podstawy interwencji policyjnych ze szczególnym uwzględnieniem zasad podejmowania czynności wobec osób z zaburzeniami psychicznymi oraz nosicieli wirusa HIV*, Legionowo 2013.
5. Wróbel J., *Bezpieczeństwo policjantów podczas wykonywania czynności legitymowania*, Katowice 2008.



**Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

## **PROJEKTOWANIE BADAŃ PEDAGOGICZNYCH**

### **Streszczenie**

Projektowanie badań naukowych jest postrzegane, z jednej strony, jako kształtująca się subdyscyplina metodologii nauk, a z drugiej, jako niezbywalna kompetencja każdego badacza. Projekt badawczy jest systematycznym planem badań, ujmującym interaktywne powiązania między założeniami filozoficznymi badania i właściwymi dla nich strategiami badań oraz metodami gromadzenia, analizy i interpretacji danych empirycznych. W badaniach ilościowych logika badawcza charakteryzuje się linearnością, a badania jakościowe oparte są na kolistym modelu następujących po sobie etapów badawczych. Dobry projekt ma jasno i wyraźnie określone cele i zakres badań, jest oparty na konkretnych pytaniach badawczych i dobrze osadzony w założeniach teoretycznych, korespondujących z naturą badanego problemu. Przygotowując projekt badań, trzeba dokonać wyboru pomiędzy podejściem ilościowym, jakościowym i mieszanym oraz określić sposób realizacji wybranej opcji, czyli strategię badawczą. W badaniach ilościowych stosuje się modele eksperymentalne i modele nieeksperymentalne, na przykład sondaże i inne. W badaniach jakościowych są to, na przykład: badania narracyjne, fenomenologia, etnografia, teoria ugruntowana, studia przypadków i inne. W badaniach mieszanych występują strategie równoległe oraz strategie sekwencyjne, umożliwiające dopracowanie w szczegółach

lub rozszerzenie wyników uzyskanych jedną metodą przez zastosowanie drugiej.

**Słowa kluczowe:** metodologia, badania pedagogiczne, strategie badawcze, projektowanie badań, rodzaje projektów.

## DESIGNING RESEARCH IN PEDAGOGY

### Abstract

Designing scientific research is on the one hand regarded as a newly-forming sub-discipline of scientific methodology, while on the other hand it has become an indispensable competence of any researcher. A research project is a systematic investigation plan which defines the interactive connections between the philosophical assumptions of the study and its proper research strategies as well as empirical data collection, analysis, and interpretation. In quantitative studies, the research logic is linear, while qualitative studies are based on a circular model of subsequent research stages. A good investigation project has clearly and precisely defined objectives and scope, it is based on specific investigative questions, and well grounded in theoretical assumptions which correspond to the nature of the investigated issue. When preparing a research project, one must choose between the quantitative, qualitative, and a mixed approach, and determine the method for effecting the selected option, i.e. the research strategy. Quantitative research employs experimental and non-experimental, such as surveys and others. In qualitative research these strategies include: narrative inquiry, phenomenology, ethnographic studies, grounded theory, case studies, and others. Mixed research involves parallel and sequential strategies, which through the application of other research methods enable detailed processing or expansion of results obtained using one method.

**Keywords:** methodology, pedagogic research, research strategies, designing research, type of projects.

## Wprowadzenie

Pluralizm metodologiczny współczesnych badań społecznych i edukacyjnych umożliwia uwzględnianie w szerokim zakresie alternatywnych idei filozoficznych, różnych trybów pracy badawczej, licznych procedur gromadzenia danych oraz ich analizy i interpretacji. Można dziś uznać, że przynajmniej w sferze idei, na-

uki społeczne i humanistyczne, w tym także nauki o wychowaniu, zyskują nową przestrzeń dla swobodnego rozwoju, ograniczaną niegdyś założeniami pozytywistycznego scjentyzmu i charakterystycznego w nich metodologicznego monizmu.

Jednak praktyka badań pedagogicznych w Polsce, mimo dość szerokiego już upowszechnienia publikacji o alternatywnych ujęciach metodologicznych, w stosunku do tradycyjnego ujęcia ilościowego, w zdecydowanej większości pozostaje nadal na pozycjach określonych w paradygmacie postpozytywistycznym<sup>1</sup>. Świadomość tego faktu skłoniła mnie do podjęcia próby zarysowania jednej z wielu możliwości poszerzania pluralizmu metodologicznego w obszarze badań edukacyjnych. Taką możliwość stworzyłoby szersze upowszechnienie wiedzy i umiejętności w dziedzinie projektowania badań naukowych. Jest ono, z jednej strony postrzegane jako kształtująca się subdyscyplina metodologii nauk, a z drugiej – jako niezbywalna kompetencja każdego badacza.

Projektowanie badań edukacyjnych jest określane jako systematyczne studia nad planowaniem, rozwojem i ewaluacją praktyki oświatowej i wychowawczej oraz wzbogacaniem wiedzy pedagogicznej<sup>2</sup>. Kluczowe cechy badań projektujących (*design research*) wyrażają się w tym, że są to badania, które:

- koncentrują się na planowaniu zmian w realnych kontekstach rzeczywistości edukacyjnej,
- są łączone z próbami głębszego zrozumienia i doskonalenia działalności edukacyjnej,
- mogą wносить określony wkład we wzbogacanie teorii, gdy powtarzane badania dają wiarygodne wyniki, stanowiące elementy empirycznie ugruntowanej teorii<sup>3</sup>.

W opracowaniach eksperckich z zakresu projektowania badań jakościowych podkreśla się, że należy je prowadzić w ujęciu holistycznym, nie koncentrując się na izolowanych zmiennych,

<sup>1</sup> *Praktyka badań pedagogicznych*, T. Bauman (red.), Kraków 2013.

<sup>2</sup> T. Plomp, *Educational Design Research: an Introduction*, [w:] T. Plomp, N. Nieveen (red.), *An Introduction to Educational Design Research*. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai November 23–26, 2007, Netzdruk Enschede, 3 rd print March 2010, s. 13, [www.slo.nl/organisatie/international/publications](http://www.slo.nl/organisatie/international/publications), [10.09.2014].

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 17.

lecz na specyficznych obiektach i procesach występujących w określonych kontekstach. Jeżeli dokonuje się próby zasadnych uogólnień, to nie mogą to być generalizacje statystyczne, lecz powinny one być wynikiem czynności analitycznych<sup>4</sup>.

## Pojęcie i elementy składowe projektu badawczego

Projekt badawczy jest planem badań, który ujmuje interaktywne powiązania między założeniami filozoficznymi badania i właściwymi dla nich strategiami badań oraz metodami gromadzenia, analizy i interpretacji danych. W badaniach ilościowych logika badawcza charakteryzuje się linearnością, a badania jakościowe są oparte na kolistym modelu następujących po sobie etapów badawczych<sup>5</sup>.

Dobry projekt ma jasno i wyraźnie określone cele i zakres badań, jest oparty na konkretnych pytaniach badawczych. Powinien być dobrze osadzony w założeniach teoretycznych, korespondujących z naturą badanego problemu, uwzględniać osobiste doświadczenia badacza a także kategorie odbiorców, do których jest adresowany. Uwe Flick definiuje projekt badawczy jako „systematyczny plan badań, określający, kto zostanie nim objęty (dobór próby), kogo lub co będzie się porównywać, pod jakimi względami, itd.”<sup>6</sup>.

Ważnym elementem składowym projektu badawczego jest formuła redakcyjna tematu pracy, trafnie określająca przedmiot lub zagadnienie lub kwestię, której ma dotyczyć badanie. Temat, choć ma charakter roboczy i może się zmieniać, to jednak staje się ważnym drogowskazem dla autora – namacalną idea, którą można przeformułowywać i zmieniać w miarę postępu prac nad konceptualizacją zadania badawczego. W przypadku pracy promocyjnej (licencjackiej, magisterskiej, doktorskiej), o wyborze

---

<sup>4</sup> J. Van den Akker, *Educational design research*, London Rutlege, 2006, s. 5, [http://www.taylorandfrancis.com/shopping\\_art/products/detail.asp?sku=&ppid=118302&isbn=9780415396356](http://www.taylorandfrancis.com/shopping_art/products/detail.asp?sku=&ppid=118302&isbn=9780415396356), [12.09.2014].

<sup>5</sup> H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2005, s. 161.

<sup>6</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 194.

tematu powinien decydować autor, a nie jego opiekun naukowy. Chociażby w części autogeniczne pochodzenie zagadnienia do zbadania, zwłaszcza gdy odnajduje się w obszarach wiedzy niepewnej, daje bowiem większe szanse wykonania pracy o cechach twórczych.

W modelu projektu badań jakościowych, opracowanym przez Josepha Maxwell'a znajdują się następujące, ściśle ze sobą związane składniki: pytania badawcze, cele, rama konceptualna, metody badawcze i przewidywana trafność wyników badań<sup>7</sup>. W centrum tego modelu są cele i pytania badawcze, które implikują konceptualizację postępowania badawczego, dobór metod gromadzenia materiału empirycznego, jego analizy i interpretacji oraz przedsięwzięcia związane z zapewnieniem walidacji i wiarygodności wyników.

### **Typy projektów badawczych**

W strukturze projektu badawczego najważniejsze są trzy elementy: założenia filozoficzne, strategie badawcze i metody gromadzenia materiału empirycznego, jego analizy i interpretacji. Autor projektu, jako podmiot poznający, dokonuje odpowiedniego wyboru typu projektu badawczego w obrębie określonych założeń filozoficznych, strategii badawczych i metod, uwzględniając naturę problemu badawczego, własne doświadczenia badawcze i kompetencje metodologiczne oraz oczekiwania odbiorców, do których jest adresowane badanie.

Badacz powinien wyraźnie zaznaczyć do jakich idei filozoficznych będzie się odwoływał. W ten sposób dokonuje się wyboru ujęcia metodologicznego – ilościowego, jakościowego lub mieszanego<sup>8</sup>. Rezultatem projektowania badań będą wówczas odpowiednio:

- projekt badań ilościowych,
- projekt badań jakościowych,
- projekt badań mieszanych.

---

<sup>7</sup> J. A. Maxwell, *Qualitative Research Design-An Interactive Approach*, wyd. 2, Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 5.

<sup>8</sup> J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 31.

Takie określenia, jak „założenia filozoficzne” lub „podstawy filozoficzne” są z natury rzeczy ogólne. W procesie badawczym często trzeba odwoływać się do terminów o węższym zakresie znaczeniowym, związanych z procesem poznania i budowania wiedzy pedagogicznej, takich jak: ontologia, gnoseologia, epistemologia, aksjologia, teleologia, deontologia, etyka, itp.

Czasem zamiast terminu „założenia filozoficzne”, bywa stosowany termin „światopogląd”, rozumiany jako zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem<sup>9</sup>. David Silverman używa terminu „modele”, które „...stanowią ogólną ramę oglądu rzeczywistości. Informują nas o tym, jaka jest rzeczywistość, jakie zawiera podstawowe elementy (ontologia) oraz co stanowi naturę wiedzy i jaki jest jej status (epistemologia)”<sup>10</sup>. Idąc śladami Thomasa Kuhna (1922-1996) – twórcy teorii paradygmatów – obecnie najczęściej jest używany termin „paradygmat”<sup>11</sup>, jako „przyjęty sposób postrzegania rzeczywistości w danej dziedzinie, doktrynie itp., wzorzec, model”<sup>12</sup>.

Przygotowując projekt badań, trzeba dokonać wyboru nie tylko pomiędzy podejściem ilościowym, jakościowym i mieszanym, ale także określić sposób realizacji wybranej opcji, czyli strategię badawczą. Jest to schemat badań ilościowych, jakościowych lub mieszanych, który nadaje kierunek procedurom zastosowanym w projekcie badawczym.

W badaniach ilościowych stosuje się modele eksperymentalne i modele nieeksperymentalne, na przykład sondaże. W badaniach jakościowych są to, na przykład badania narracyjne, fenomenologia, etnografia, teoria ugruntowana, studia przypadków i in.

W badaniach mieszanych występują strategie sekwencyjne, umożliwiające dopracowanie w szczegółach lub rozszerzenie wy-

---

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Warszawa 2008, s. 435.

<sup>11</sup> T. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago 1970; E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 281-313.

<sup>12</sup> *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, (red.) M. Bańki, Warszawa 2005, s. 238.

ników uzyskanych jedną metodą przez zastosowanie drugiej metody<sup>13</sup>, jak np.:

- sekwencyjna strategia eksplanacyjna polegająca na tym, że w pierwszej fazie występuje zbieranie i analiza danych ilościowych, a w drugiej fazie, odwołując się do uzyskanych wcześniej danych ilościowych, odbywa się zbieranie i analiza danych jakościowych,
- sekwencyjna strategia eksploracyjna, w której zbieranie i analiza danych jakościowych odbywa się w fazie pierwszej, a w fazie drugiej następuje zbieranie i analiza danych ilościowych, z odwołaniem się do wcześniej uzyskanych danych jakościowych,
- sekwencyjna strategia trans formatywna, z projektem dwufazowym, w którym przyjmuje się określone nastawienie teoretyczne (np. teoria płci, rasy, teoria nauk społecznych) wobec stosowanych procedur. Faza początkowa (ilościowa lub jakościowa) jest uzupełniona drugą fazą (jakościową lub ilościową), która wykorzystuje wyniki fazy pierwszej.

W badaniach mieszanych stosuje się także strategię równoległą, jak:<sup>14</sup>

- równoległa strategia zanurzeniowa z jedną fazą zbierania danych, podczas której pozyskuje się równoległe dane ilościowe i jakościowe. W przeciwieństwie do tradycyjnego modelu triangulacji, równoległe ujęcie zanurzeniowe wyróżnia metodę główną, która nadaje kierunek badaniu, i metodę drugorzędą, pełniącą rolę pomocniczą,
- równoległa triangulacja, polegająca na równoległym gromadzeniu danych ilościowych i jakościowych, a następnie porównywaniu dwóch zbiorów danych, aby stwierdzić zbieżności, różnice i powiązania,
- równoległe ujęcie transformatywne umożliwiające kierowanie się w badaniach szczególną perspektywą teoretyczną oraz równoległe gromadzenie danych ilościowych i jakościowych.

<sup>13</sup> J. W. Creswell, op. cit., s. 247-248.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 247.

Odwołując się do sugestii Johna W. Creswell'a, można z pewnym uproszczeniem scharakteryzować podstawowe cechy projektów badawczych w ujęciu ilościowym, jakościowym i mieszanym<sup>15</sup>.

Projekt badawczy w ujęciu ilościowym

Założenia filozoficzne: postpozytywizm.

Strategie badawcze: sondaże, eksperymenty.

Metody: pytania zamknięte, ujęcia z góry określone, dane numeryczne.

Praktyki badawcze: - testowanie lub weryfikowanie teorii bądź eksplantacji, identyfikowanie zmiennych do badań, tworzenie relacji między zmiennymi w pytaniach lub hipotezach, posługiwanie się standardami trafności i rzetelności, obserwacja i pomiar danych liczbowych, bezstronność ujęcia, stosowanie procedur statystycznych.

Projekt badawczy w ujęciu jakościowym

Założenia filozoficzne: konstruktywizm, aktywizm.

Strategie badawcze: fenomenologia, teoria ugruntowana, etnografia, studium przypadku, narracja.

Metody: pytania otwarte, ujęcia elastyczne, dane tekstowe i ikonograficzne.

Praktyki badawcze: zajmowanie własnego stanowiska, zbieranie opinii uczestników, skupienie się na jednym pojęciu lub zjawisku, uwzględnianie osobistych wartości, badanie kontekstu lub sytuacji uczestników, interpretowanie danych, tworzenie programu zmian lub reform, współpraca z uczestnikami.

Projekt badawczy w ujęciu mieszanym

Założenia filozoficzne: pragmatyzm.

Strategie badawcze: sekwencyjne, równoległe, transformacyjne.

Metody: pytania otwarte i zamknięte, ujęcia elastyczne i z góry określone, ilościowy i jakościowy charakter danych.

Praktyki badawcze gromadzenie danych ilościowych i jakościowych, uzasadnianie stosowania metod mieszanych, integro-

---

<sup>15</sup> Ibidem, s. 43.



wanie danych na różnych etapach badania, prezentacje wizualne procedur badania, zastosowanie praktyk badań jakościowych i ilościowych.

## Podsumowanie

Autorzy publikacji dotyczących projektowania badań społecznych zgodnie podkreślają wagę formułowania pytań badawczych, które uszczegóławiają problem do zbadania i ułatwiają ujawnienie jego powiązań z problemami pokrewnymi<sup>16</sup>. Wskazują jednocześnie, że rodzaj problemu jest jednym z najważniejszych czynników wyboru typu projektu badawczego, gdy trzeba wybierać między ujęciem ilościowym, jakościowym i mieszanym.

Ujęcie ilościowe jest właściwe, gdy rozwiązanie problemu wymaga identyfikacji czynników determinujących zmiany w badanej zmiennej zależnej, określenia czynników prognostycznych, testowania lub interpretacji teorii. W przypadku, gdy badanie zmierza do zrozumienia i interpretacji słabo rozpoznanego zjawiska lub pojęcia, właściwe będzie podejście jakościowe.

Jeżeli badacz wychodzi z założenia, że zebranie różnych rodzajów danych umożliwi mu najlepsze zrozumienie i ustawienie problemu, to badanie może rozpocząć od szerokiego sondażu w celu uzyskania dających się uogólnić wyników dla populacji. W drugiej fazie przeprowadza otwarte wywiady jakościowe, aby zebrać szczegółowe opinie uczestników<sup>17</sup>.

Projektując badania, trzeba zapewnić jakość ich wyników. W badaniach ilościowych jakość jest związana ze standaryzacją oraz kontrolowaniem sytuacji badawczej i czynników, które mają na nią wpływ. W badaniach jakościowych kwestia zapewnienia jakości jest związana ze sposobami ich prowadzenia, rygorystycznym stosowaniem określonej metody i solidnym charakterem badań jako całości<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> T. Masłyk, *Projektowanie badań społecznych. Elementy projektu badawczego*, s. 11, [wh.agh.edu.pl/other/.../7\\_2015\\_11\\_22\\_09\\_11\\_04\\_Projekt%20badan.do...](http://wh.agh.edu.pl/other/.../7_2015_11_22_09_11_04_Projekt%20badan.do...), [27.02.2016].

<sup>17</sup> J. W. Creswell, op. cit., s. 42, 44.

<sup>18</sup> U. Flick, op., cit. s. 110.

**Bibliografia**

1. Akker J. Van den, *Educational design research*, London Rutlege, 2006. [http://www.taylorandfrancis.co.uk/shopping\\_art/products/detail.asp?sku=&pid=118302&ISDN=9780415396356](http://www.taylorandfrancis.co.uk/shopping_art/products/detail.asp?sku=&pid=118302&ISDN=9780415396356), [12.09.2014].
2. Agrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2010.
3. Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013.
4. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2010.
5. Gibas G., *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2011.
6. Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2013.
7. Krüger H. – H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2005.
8. Masłyk T., *Projektowanie badań społecznych. Elementy projektu badawczego*, s. 11, [wh.agh.edu.pl/other/.../7\\_2015\\_11\\_22\\_09\\_11\\_04\\_Projekt%20badan.do...](http://wh.agh.edu.pl/other/.../7_2015_11_22_09_11_04_Projekt%20badan.do...), [27.02.2016].
9. *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*, J. M. Brzeziński (red.), Poznań 2011.
10. *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Warszawa 2009.
11. *Metody badań jakościowych*, t. 2., N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Warszawa 2010.
12. Plomp T., *Educational Design Research: an Introduction*, [w:] T. Plomp & N. Nieveen (editors, Netzdruk Enschede, *An Introduction to Educational Design Research*. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanhai (PR China), November 23 – 26. 2007, 3 rd print March 2010, [www.slo.nl/organisaiton/international/publications](http://www.slo.nl/organisaiton/international/publications), [27.02.2016].
13. *Praktyka badań pedagogicznych*, T. Bauman (red.), Kraków 2013.
14. Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Warszawa 2008.

**Prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

## **NIŻ DEMOGRAFICZNY – IMPLIKACJE DLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO?**

**Komunikat na tle tematyki  
seminarium naukowego  
Edukacja – Nauczyciel – Uczeń/Dziecko  
w zmieniającej się przestrzeni społecznej  
Białystok 29 maja 2015**

Prezentowany komunikat jest próbą konfrontacji obserwowanego aktualnie wpływu niżu demograficznego na niektóre sytuacje występujące w studiach szkolnictwa wyższego w Polsce. Jest to tylko jeden wyznacznik obecnego stanu szkolnictwa wyższego, przy szeregu innych równie ważnych jak migracje, rynek pracy, europeizacja lub na przykład uwarunkowania pedagogiczne. Te ostatnie były już poruszane w publikacjach Autora<sup>1</sup>. Ze względu jednak na istotność czynnika jakim jest wyż demograficzny dla stanu studiów i polskich uczelni, seminarium naukowe poruszające problematykę przemian w poczynaniach edukacyjnych należy uznać za niezwykle ważne.

Przed 20 lat tylko około 17% Polaków miało studia wyższe, obecnie jest to ponad 40 % przy średniej w Unii Europejskiej wynoszącej 29%. Równocześnie w ciągu ostatnich dziesięciu lat systematycznie zmniejsza się liczba studiujących. Falowanie demograficzne jest w tym zakresie charakterystyczne, ponieważ na początku lat 90. studia kontynuowało w przybliżeniu około 400 tysięcy osób podczas, gdy w roku 2005 liczba ta urosła do ponad

---

<sup>1</sup> Na przykład, J. Niemiec, *Pedagogiczne uwarunkowania jakości życia* [w:] *W poszukiwaniu jakości życia*, M. Jasiński (red.), Białystok 2013, s. 15.

dwóch milionów. Od tego roku jednak liczba studentów spadała i w 2014 roku wyniosła już tylko 1,6 miliona osób. Nie można pominąć tutaj faktu, że zjawisko zmniejszania się ogólnej liczby młodzieży na studiach ma miejsce w okresie ostatnich dziesięciu lat, okresie przynależności Polski do Unii Europejskiej, otwarciu granic i znacznie zwiększonej migracji. Według szacunków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Liczba maturzystów podejmujących studia w roku 2020 będzie jeszcze mniejsza<sup>2</sup>.

Nie ma wątpliwości, że obserwowany w Polsce niż demograficzny już ma i będzie nadal miał poważny wpływ na wybór uczelni – państwowa czy prywatna – przez maturzystów nie tylko ze względu na jakość realizacji akademickich powinności, ale także ze względu na rosnące koszty płatnego wieloletniego studiowania w uczelniach prywatnych, w przeciwieństwie do bezpłatnych państwowych uczelni, przy tym często bez jasnych i stabilnych szans na zatrudnienie.

Na wszystkich jednak uczelniach niż demograficzny istotnie wpływa na zmiany programowe i organizacyjne. Potwierdzeniem są publikowane w 2014 roku przykłady<sup>3</sup>. Akademia Jana Długosza w Częstochowie zamknęła pięć kierunków tworząc w zamian filologię angielską z językiem chińskim, a Uniwersytet J. Kochanowskiego w Kielcach ma mniej o pięć tysięcy studentów – i z tego powodu nie może uruchomić sześciu kierunków – oraz zwalnia 109 pracowników obsługi sprzedając równocześnie budynek po Wydziale Humanistyki. W Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w skali roku ubyło około trzech tysięcy studentów, następuje sprzedaż budynków a pomimo tego tworzone są dwa nowe kierunki. Olsztyńska Szkoła Wyższa z pięciu tysięcy studentów ma dwa tysiące. Uniwersytet Opolski przyjął mniej studentów likwidując pięć kierunków. Politechnika Opolska przyjęła o 300 studentów mniej, wygaszane są kierunki oraz preferowane odejścia na emeryturę.

Uniwersytet Rzeszowski z powodu braku studentów nie uruchomił aż 27 kierunków. Uniwersytet Rzeszowski w 2013 roku przyjął o 1400 maturzystów mniej niż w roku 2011 i mimo, że Uczelnia przeprowadziła aż trzy nabory, to nie było chętnych na

---

<sup>2</sup> A. Pezda, Kryzys uczelni, „Gazeta Wyborcza” z 27.01.2014 r.

<sup>3</sup> A. Pezda, op. cit.

trzy kierunki. W Wyższej Szkole Biznesu w Gorzowie z tysiąca studentów zostało 200, były trzy kierunki – został jeden. W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku upadła rusycystyka, na filologię hiszpańską nie było chętnych. Kolegium Licencjackie Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Radomiu miało około tysiąc studentów, pozostało sto osób i z tej racji już w roku akademickim 2012/2013 nowego naboru nie było, bo zostało tylko 17 osób.

Przytoczone przykłady pokazują, że niż demograficzny występuje powszechnie w szkołach prywatnych i państwowych. Niedobory kandydatów na proponowane kierunki studiów, są różnorodnie interpretowane oraz zamieniane na inne „nowe” studia, mają też miejsce redukcje kadrowe (obsługa, emeryci) z powodu mniejszych zasobów opłat za studia, podejmowanie starań o sprzedaż uczelnianych nieruchomości, organizowanie studiów podwójnych o kilku kierunkach (np. języki obce), na studia dzienne są przyjmowane osoby pracujące, na zaoczne maturzyści.

Pod wpływem niżu demograficznego o swoje przetrwanie w 2014 roku walczyło 326 uczelni prywatnych a 26 małych spośród nich uległo likwidacji. Można przewidzieć, że zjawisko to będzie miało nadal miejsce w najbliższych latach w Polsce. Toczą się polemiki i próby przeciwdziałania tym negatywnym sytuacjom przez różne reorganizacje wewnętrzne i drogą poszukiwań studentów poza granicami Polski. Na przykład w Bydgoszczy utworzono „University of Economy” (Wyższą Szkołę Gospodarki), w której studiuje 350 obcokrajowców, w tym 200 z Ukrainy. Także pod hasłem „Study in Crakov” utworzono wraz z innymi uczelniami w Uniwersytecie Jagiellońskim 12 grup studenckich z językiem angielskim, hiszpańskim rosyjskim i chińskim. We Wrocławiu Uniwersytet Przyrodniczy prowadzi studia polsko-chińskie (studenci dostają jednocześnie dwa dyplomy). Ma miejsce promocja uczelnianego programu „Study in Poland”, do którego przystąpiło 40 uczelni. Zakłada się, że do 2020 roku liczba studentów z zagranicy przekroczy 100 tysięcy.

Interesującym jest pogląd, że aktualne trudności na poziomie studiów wynikają z nadmiernego rozproszenia w Polsce szkół wyższych. Z tej racji winna nastąpić ich koncentracja (np. we

Wrocławiu zamiast istniejących 11 uczelni należy utworzyć dwa duże akademickie kompleksy. Podobne debaty mają miejsce w Poznaniu. Podaje się przykład Finlandii, gdzie połączono dwa uniwersytety znajdujące się w odległości 50 kilometrów od siebie. To może poprawić ogólną kondycję uczelni i zapobiegać negatywnemu i dość powszechnemu zjawisku jakim staje się rugowanie humanistyki<sup>4</sup>.

Rozpatrywanie konsekwencji dla szkolnictwa wyższego wynikających z niżu demograficznego wypada jednocześnie sytuować w szeregu innych uwarunkowaniach, które są przyjmowane w prognozach dla Polski. Tutaj można wymienić: starzenie się polskiego społeczeństwa, intencje społeczeństwa informacyjnego oraz wiedzy, decentralizację i demokratyzację edukacji, równoległość wielu źródeł poznania, zmieniające się widnokreśli i wzory etosu wartości w zderzeniu z realiami życia, elastyczność zadań w zakresie funkcji opiekuńczych i wychowania, uczestnictwo studiujących w „łamaniu treści”, autonomię nauczycieli w korelacji z autonomią studentów.

W ostatnich latach spotyka się różne dywagacje dotyczące prognozy na 40 lat dla Polski i Europy<sup>5</sup>. Między innymi według szacunku komitetu Polityki Ekonomicznej UE, za 30 lat wobec złej demografii, która wyniesie 0,3 % wzrostu rocznie, kondycja polskiej gospodarki będzie zła a Polska będzie uważana – w skali Europy i na świecie – za najstarsze społeczeństwo. Z tej racji główne intencje władzy zostaną ukierunkowane na bieżące problemy seniorów, a mniejsze zainteresowanie zostanie skierowane na rozwój i kariery młodych ludzi. W Polsce za 40 lat ogólny stan ludności wyniesie 31 milionów, ale z tego w przybliżeniu 5 milionów młodych ludzi będzie pracować za granicą (USA, Wielka Brytania, inne kraje). Nie ulega wątpliwości, że za 30 – 40 lat Polska i świat będą wyglądały inaczej. Produkcję opanują roboty i automaty, natomiast gospodarka będzie coraz bardziej innowacyjną opartą na wiedzy i kreatywności. W Polsce trzeba już teraz budować taką gospodarkę, mimo niżu demograficznego, starzenia się społeczeństwa, migracji i wielu innych uwarunkowań.

---

<sup>4</sup> A. Pezda, op. cit.

<sup>5</sup> P. Miaczyński, L. Kostrzewski, Polska 2060, Gazeta Wyborcza, nr 256/2013. A

Na tle przedstawionych refleksji, możliwe (jak się wydaje) są także rozważania *pro domo sua*. Tym bardziej, że wielu z nas od lat uczestniczy w naukowym dialogu obserwowanych przemian, tych aktualnych i sygnalizowanych w prognozach a dotyczących edukacji<sup>6</sup>. Z tej racji ważnym jest uczestnictwo w konferencji na ten temat przy założeniu kolejnych takich naukowych spotkań. W świetle przedstawionych refleksji i faktów, wydaje się nader istotną koniecznością, by dynamizować naukowy rozwój młodej kadry przez doktoraty i habilitacje. Profesorowie seniorzy odejdą. Aktualnie NWSP to uczelnia, która posiada dobre kontakty z innymi szkołami wyższymi w kraju i zagranicą. Należy je kontynuować i poszerzać, na przykład podejmując przyjmowanie studentów z innych krajów i tworząc dla nich nowe ujęcia programów studiowania. Pełniejszego zainteresowania w naszych studiach wymaga uelastycznienie części zajęć, kierując poczynania na innowacje i kreatywność, tworząc nowoczesne laboratoria oraz liczne udogodnienia dla studentów.

## Bibliografia

1. Niemiec J., *Pedagogiczne uwarunkowania jakości życia* [w:] *W poszukiwaniu jakości życia*, M. Jasiński (red.), Białystok 2013.
2. Miączyński P., Kostrzewski L., Polska 2060, *Gazeta Wyborcza*, nr 256/2013.
3. Niemiec J., *20 lat (1989 – 2009) przemian polskiej edukacji*, J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), Białystok 2010.
4. Niemiec J., *Edukacja w refleksjach pedagoga*, A. Popławska (red.), Białystok 2012.
5. Niemiec J., *Dylematy współczesnej rodziny*, J. Izdebska, A. Popławska (red.), Białystok 2013.
6. Pezda A., *Kryzys uczelni*, „Gazeta Wyborcza” z 27.01.2014 r.

---

<sup>6</sup> J. Niemiec, *20 lat (1989-2009) przemian polskiej edukacji*, J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), Białystok 2010, s. 37; J. Niemiec, *Edukacja w refleksjach pedagoga*, A. Popławska (red.), Białystok 2012, s. 15; J. Niemiec, *Dylematy współczesnej rodziny*, J. Izdebska, A. Popławska (red.), Białystok 2013, s. 90.

**Dr Grażyna Kędzierska**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**MIKROŚLADY I ICH ZNACZENIE  
W POSTĘPOWANIU  
PRZYGOTOWAWCZYM I SĄDOWYM**

**Pod redakcją Janiny Zięby-Palus,  
Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych  
Kraków 2015, ss. 234, ISBN 978-83-87425-29-6**

Rozmiary i ciężar śladów znajdujących podczas oględzin są bardzo różne. Niektóre ślady są duże – makro, inne małe – mikro. Jednak zawsze, każdy ślad niezależnie od wielkości zawiera treść informacyjną o niebagatelnym znaczeniu dla wykrycia osoby, która dokonała czynu zabronionego przez obowiązującą ustawę karną. Książka *Mikroślady i ich znaczenie w postępowaniu przygotowawczym i sądowym* pokazuje wartość jaką dla wykrywania sprawcy przestępstwa mają dowody rzeczowe w skali mikro, pokazuje też często żmudną pracę biegłego nad rozkodowaniem informacji zawartych w mikrośladach.

Recenzowany tekst jest pracą zbiorową siedmiu Autorów – Janiny Zięby-Palus, Jolanty Wąs-Gubały, Grzegorza Zadory, Zuzanny Brożek-Muchy, Rafała Borusiewicza, Marcina Kunickiego oraz Beaty Trzcńskiej. Praca ta składa się z jedenastu rozdziałów opatrzonych *Słowem wstępnym*. Oprócz *Słowa wstępnego*, za pewną formę wprowadzenia w tematykę należy uznać rozdział



pierwszy autorstwa Janiny Zięby-Palus zatytułowany *Mikroślady i ich charakterystyka*.

Wkład Autorów w tworzenie dzieła, pod względem liczby rozdziałów, nie jest jednakowy. Pani Redaktor Janina Zięba-Palus, oprócz *Słowa wstępnego*, przygotowała także, już wspomniany rozdział oraz następujące: *Analiza śladów lakieru* i *Badania śladów polimerowych*. Rafał Borusiewicz opracował części: *Analiza próbek na obecność płynów łatwopalnych* oraz *Badania materiałów wybuchowych*. A Grzegorz Zadora podjął trud napisania rozdziałów: *Analiza mikrośladów szkła* oraz *Sposoby interpretacji danych pochodzących z badań fizykochemicznych*. Jolanta Waś-Gubała i Zuzanna Brożek-Mucha dały kryminalistyczny opis mikrośladów takich jak włókna i wyroby włókiennicze oraz ślady powystrzałowe. Beata Trzcńska oraz Marcin Kunicki, z kolei, zasilili tę zbiorową pracę, każdy jednym rozdziałem, koncentrując się na fizykochemicznym badaniu dokumentów.

Autorami poszczególnych rozdziałów są uznani biegli, z długą praktyką badawczą oraz, co warto podkreślić, z bogatym dorobkiem naukowym. Ma to niewątpliwie znaczenie dla wartości merytorycznej recenzowanej publikacji. Pozycja naukowa i praktyka ekspercka Autorów przekłada się na ciekawą i oryginalną koncepcję książki. Koncepcja ta opiera się na prezentacji mikrośladów poprzez atrakcyjne ale adekwatnie dobrane przypadki, z własnej praktyki badawczej każdego z Autorów. Pokazano w ten sposób możliwości informacyjne mikrośladów pochodzących z konkretnych sytuacji, niedozwolonych obowiązującymi przepisami prawa.

Mikroślady są specyficznym rodzajem pozostałości po działaniu przestępcy. Ich ujawnienie a potem zabezpieczenie wymaga specjalnego postępowania ze względu na ich niewielką masę lub rozmiary liniowe. W książce każda grupa rodzajowa mikrośladów jest przedstawiana według schematu: wiedza teoretyczna o danym rodzaju mikrośladu, treści informacyjne możliwe do uzyskania w czasie badania fizykochemicznego oraz liczne przykłady w postaci opisu przypadków z szerokim komentarzem objaśniającym wnioski biegłego. W niektórych rozdziałach zawarto także zasady zabezpieczania materiału dowodowego i pobierania materiału porównawczego do badań w odniesieniu do omawianego

mikrośladu. W zakresie wiedzy teoretycznej przystępnie zostają omówione podstawy fizykochemicznych metod instrumentalnych, ich ograniczenia ale przede wszystkim szerokie możliwości, zważywszy bolączkę organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości jaką stanowi często niewielka ilość materiału dowodowego oraz konieczność jego zachowania dla sądu. Swoistym podsumowaniem całości rozważań jest rozdział *Sposoby interpretacji danych pochodzących z badań fizykochemicznych*.

Przykładem takiego układu treści jest rozdział Jolanty Wąs-Gubały *Badania włókien i wyrobów włókienniczych*. We wprowadzeniu w tematykę Autorka najpierw wskazała rolę wyrobów włókienniczych w powstawaniu mikrośladów w postaci pojedynczych włókien oraz innych grup rodzajowych śladów. Oczywiście zawsze przede wszystkim wyrób włókienniczy występuje jako „dawca” elementarnych włókien, ale niebagatelne znaczenie ma także z powodu możliwości zatrzymywania na swojej powierzchni innych śladów jak krople krwi, fragmenty naskórka, a dodać można jeszcze fragmenty powłoki lakierowej lub na przykład pozostałości powystrzałowe. Dalej znajduje się krótkie omówienie początków badań nad włóknami dla celów sądowych oraz rutynowych możliwości współczesnego badania, ze wskazaniem czynników, których działanie w czasie użytkowania wyrobu włókienniczego nadaje pojedynczym włóknom cechy niepowtarzalne. W następnych akapitach zostają zasygnalizowane miejsca i różne obiekty (odzież podejrzanego, tapicerka samochodowa, poduszka powietrzna w samochodzie, elementy nadwozia karoserii, krawędzie ostrych przedmiotów, narzędzia przestępstwa), na których należy poszukiwać pojedynczych włókienek odłączonych od wyrobu włókienniczego. Potem Autorka przechodzi do wiedzy o włóknach, która jest niezbędna do identyfikacji takiego obiektu ujawnionego podczas oględzin, czyli kwestii budowy chemicznej oraz cech morfologii różnych rodzajów włókien. Jest to dobre wprowadzenie w krótką charakterystykę metod fizykochemicznych stosowanych w kryminalistycznych badaniach identyfikacyjnych (mikroskopia w świetle spolaryzowanym, widzialnym, UV, spektroskopia w podczerwieni i ramanowska). Następny fragment rozdziału dotyczy oceny wartości dowodowej mikrośladu w postaci pojedynczego włókna. Wiedza na ten temat ma

ogromne znaczenie dla organów procesowych, tak prowadzących postępowanie przygotowawcze, jak i później sądowe. Najkrócej można zasygnalizować tę kwestię w pytaniu: Jakie są szanse, że przy tak ogromnym rozpowszechnieniu wszelkich rodzajów włókien i przy możliwościach w zasadzie tylko identyfikacji grupowej, znaleziony fragment pochodzi właśnie z odzieży sprawcy przestępstwa? Tutaj Autorka odwołuje się do wyników badań populacyjnych nad rozpowszechnieniem różnych rodzajów włókien na danym obszarze. Jest to lektura interesująca, także dla laika w sprawach kryminalistycznych, wszak żaden człowiek nie może obyć się bez wyrobów włókienniczych. Krótka informacja o wpływie różnych rodzajów destrukcji wyrobu włókienniczego, trwającej w czasie jego użytkowania, na wartość dowodową śladu w postaci pochodzącego z niego pojedynczego włókna kończy część teoretyczną rozdziału. Następuje analiza czterech starannie dobranych przypadków z praktyki eksperckiej Autorki. Kolejno są to zdarzenia: 1) potrącenie pieszego (ze skutkiem śmiertelnym) przy czym sprawca zbiegł z miejsca zdarzenia, 2) usiłowanie zgwałcenia, 3) uszkodzenie mienia, 4) znalezienia zwłok. Na tle realizacji celu badań, skonkretyzowanego w pytaniach przez organ procesowy, pokazano uzyskiwanie informacji z różnych materiałów dowodowych i sposób dochodzenia do ostatecznych wniosków. Wywody są poparte licznymi rycinami. Rozdział kończy spis literatury.

Recenzowana książka jest pozycją unikatową w literaturze kryminalistycznej, zważywszy rozległość poruszonych zagadnień oraz zakres rodzajowy omawianych w niej mikrośladów. W Polsce, książka obejmująca te kwestie zatytułowana *Fizykochemia kryminalistyczna* autorstwa Zbigniewa Ruszkowskiego ukazała się ponad dwadzieścia lat temu, bo w 1992 roku. Później problematykę fizykochemicznych badań w kryminalistyce prezentowano skrótowo w odniesieniu do wybranego rodzaju mikrośladu, głównie w publikacjach artykułowych lub pracach ściśle monograficznych.

Praca stanowi spójny i wartościowy pod względem merytorycznym przekaz. Poszczególne części korespondują ze sobą. Autorzy wskazują związki i zależności w opisywanych zagadnieniach, zaś omawiane przypadki tworzą przejrzyste, wysuwające

się na pierwszy plan, poparcie wywodów teoretycznych. Proporcja treści teoretycznych do opisów i interpretacji wyników badań przypadków, jest dobrze zachowana. Te drugie zdecydowanie mają przewagę nad wywodami czysto intelektualnymi. Taka koncepcja książki, a zarazem i prezentacji tematyki często trudnej dla ignoranta w dziedzinie chemii, nie jest bez znaczenia dla przyszłego odbiorcy tekstu.

Zamysłem Autorów było pokazanie znaczenia mikrośladów jako dowodów tak w postępowaniu przygotowawczym, jak i w postępowaniu przed sądem. W tym pierwszym etapie pracy organu ścigania, wyniki fizykochemicznych badań mikrośladów przyczyniają się do potwierdzenia lub eliminacji wersji zdarzeniowej lub osobowej. Już na tym etapie postępowania karnego mikroślady są dowodami, wskazując kierunki dalszego prowadzenia postępowania przygotowawczego. Etap postępowania przygotowawczego jest w treściach książki szeroko prezentowany przez eksponowanie oględzin i odwoływanie się do innych czynności realizowanych wtedy przez przedstawicieli organów ścigania. I chociaż mikroślady najczęściej dają tylko identyfikację grupową ich wartość dowodowa jest nie do przecenienia.

Opisy przypadków są ujednolicone. Charakteryzuje się w nich, krótko, najpierw sytuację przestępczą i dalej cel badań. Jest to niezwykle cenne dla sporej grupy odbiorców takich jak policjanci, prokuratorzy, sędziowie, adwokaci, ponieważ pozwala to im odnieść się do aktualnie rozpatrywanego materiału dowodowego.

Rozdział ostatni to wysublimowana treść niewątpliwie niewdzięczna dla prawnika. Pokazuje ona matematyczną stronę interpretacji wyników badań uzyskanych w ramach ekspertyzy fizykochemicznej. Dlatego, niestety, można dość pesymistycznie ocenić liczbę czytelników rozdziału *Ocena wartości dowodowej danych z badań fizykochemicznych*. Grzegorz Zadora uściśla możliwości wieloaspektowej interpretacji danych, powstawania pomyłek, fałszywej oceny wyników. Wszystko poparte przykładami. To treści, które ofensywnie promują nowoczesną wiedzę o interpretacji wyników badań, nie tylko fizykochemicznych. Trzeba zwrócić uwagę, że Autor podjął udaną próbę przedstawienia treści o silnym wydźwięku matematycznym i jednocześnie za-

interesowania nimi odbiorców o znikomych zasobach tak wyrażonej wiedzy na ten temat.

Podjmując trud tworzenia dzieła o niezwykle niejednorodnej materii, Autorzy zapewne nie brali pod uwagę aż tak szerokiego grona jej odbiorców. Książka może być adresowana przynajmniej do kilku grup zawodowych. Najważniejsi odbiorcy to biegli z zakresu fizykochemii. Dla tego kręgu każda informacja w niej umieszczona warta jest skupienia i dogłębnej analizy. Liczbowo to środowisko jest niszowym, ale zwrócić uwagę należy na innych odbiorców, dla których recenzowany tekst można polecić jako zawodową lekturę obowiązkową.

Po pierwsze, zainteresowani pozycją powinni być sędziowie, ponieważ wspomaga ich wiedzę na temat interpretacji opinii biegłych z zakresu fizykochemii kryminalistycznej, dziedziny właściwie obcej prawnikom. Po drugie, czytelników tej książki należy doszukiwać się wśród drugiej grupy prawników, czyli prokuratorów dla których interesujące będą możliwości badania mikrośladów podane jako komunikatywnie sformułowane pytania dla biegłego. W trzeciej kolejności jako odbiorców pracy, wymienić trzeba następny krąg prawników takich jak adwokaci i radcy prawni. Ci ostatni szczególnie chętnie powinni zwrócić uwagę na tę publikację ze względu na rozszerzenie ich uprawnień do zajmowania się sprawami karnymi. Dla radców prawnych i dla adwokatów znajomość kryminalistycznej charakterystyki mikrośladów (nic nie ujmując potrzebnej im także pozostałej części kryminalistyki) jest szczególnie cenna w realiach procesu kontradyktoryjnego, gdy konieczne jest stawienie czoła kryminalistycznej wiedzy prokuratora. Po czwarte, odbiorcy książki to policjanci służby kryminalnej, w szczególności dochodzeniowo-śledczej, oraz funkcjonariusze innych służb, uprawnionych do prowadzenia postępowań przygotowawczych jak ABW, CBA, SG, ŻW a także pracownicy instytucji typu Służba Celna, które zajmują się zwalczaniem przestępczości w zakresach ustalonych przez ustawy szczegółowe. Z tej pozycji literaturowej czerpać wiedzę powinni również studenci prawa oraz innych licznych obecnie kierunków, na których kryminalistyka pod różnymi nazwami stanowi przedmiot nauczania jakże dobrze przyciągający uwagę kandydatów na studia. Ten szeroki krąg odbiorców stawia wyzwanie tek-

stowi pod względem przystępności, komunikatywności i pogłębłości. Wywód jest dostosowany do poziomu wiedzy i potrzeb czytelników.

Dzieło jest w zasadzie kompletne. Jednak ze względów praktycznych, utworzenie i zamieszczenie zbiorczego spisu możliwości fizykochemicznego badania mikrośladów w końcowej części książki byłoby nader wskazane. Spis taki w postaci tabeli z informacjami o zakresie możliwych do uzyskania informacji z różnych rodzajowo mikrośladów, metodzie lub metodach badania danego obiektu byłby ze wszech miar przydatny.

Kończąc wypada zaznaczyć, że język wykładu jest klarowny, przystępny i naturalny chociaż należy zwrócić uwagę, że pod względem korekty językowej występują pewne niedoskonałości.

Odbiór treści ułatwiają liczne dobrej jakości, barwne ryciny, wykresy, tabele i schematy korespondujące ściśle z omawianą tematyką. Daje to obrazowość przekazu treści, które nie są materia łatwą w odbiorze. Ryciny oprócz pokazywania wyglądu mikrośladu, prezentują także, na przykład, etapy postępowania podczas ujawniania. Szczególnie dobrze są ilustrowane opisy przypadków. Jasna i komunikatywna interpretacja wyników badań fizykochemicznych i wiele autorskich spostrzeżeń należą do niewątpliwych zalet recenzowanej pozycji.

Trzeba dostrzec wiele pożytków z tego poprawnego, dokładnego i profesjonalnego przekazu treści kryminalistycznych, pamiętając o tym, że znakomita część przyszłych czytelników opracowania nie ma wykształcenia z zakresu nauk takich jak chemia, fizyka lub matematyka. Zatem, książka ma wielorakie zalety i jest przeznaczona, a wręcz konieczna do umieszczenia w zawodowej bibliotece wielu odbiorców.

**Dr Grażyna Kędzierska**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

## **FORUM NAUKOWE PODLASIE – WARMIA i MAZURY**

Pod koniec roku 2008 z inicjatywy pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu w Białymstoku i Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie rozpoczęły się przygotowania do powołania przedsięwzięcia badawczego integrującego środowiska naukowe regionów: Podlasia oraz Warmii i Mazur. Ta nowatorska i perspektywiczna płaszczyzna badawcza powstała jako Forum Naukowe i pod taką nazwą zdecydowano organizować cykliczne spotkania – w randze konferencji – przedstawicieli nauki województw podlaskiego i warmińsko-mazurskiego.

Generalnie przyjęto formułę, iż kolejne konferencje będą przygotowywane naprzemiennie przez jedną lub drugą Uczelnię co dwa lata. Powołanie Forum Naukowego było ukierunkowane na zacieśnienie kontaktów środowisk naukowych obu Uczelni, większą wymianę doświadczeń i ściślejsze określenie działań realizowanych na rzecz regionu podlaskiego i warmińsko-mazurskiego. Celem konferencji w obrębie Forum jest formułowanie wniosków w zakresie regulacji prawno karnych, przepisów proceduralnych odnoszących się do sfery zapobiegania przestępczości, poprawy bezpieczeństwa oraz przeciwdziałania patologiom. Badania mają wspomagać wspólnoty i społeczności lokalne w działaniach na rzecz integracji europejskiej i aktywizacji spo-

łeczności lokalnych w celu poprawy bezpieczeństwa w regionie podlaskim i warmińsko-mazurskim.

Konferencja prezentująca wyniki badań jako I Forum, została zorganizowana przez pracowników ówczesnej Katedry Kryminologii, Wiktymologii i Problematyki Przeszłości Zorganizowanej Wydziału Prawa i Administracji UWM w dniach 20-22 maja 2009 roku. Obrady I Forum odbywały się w Zamku Ryn, a ich przewodni temat został sformułowany jako *Współczesne zagrożenie przestępczością i zjawiskami patologicznymi a prawo karne i kryminologia*.

Debatowano w czterech sesjach plenarnych. Wygłoszono kilkanaście interesujących referatów o tematyce umieszczonej w grupach: *Prawo karne i proces karny w ujęciu krajowym i międzynarodowym*, *Zagrożenia przestępczością zorganizowaną*, *Inne zagrożenia i zjawiska patologiczne* oraz *Inne zagadnienia z zakresu nauk kryminologicznych*<sup>1</sup>. Głównym wątkiem było rozpoznawanie i ustalanie zagrożeń przestępczością i związanych z nią zjawisk patologii społecznej we współpracy z instytucjami państwowymi i samorządowymi. Kilka wystąpień koncentrowało się na problemach regionu, jak na przykład dra hab. W. Pływaczewskiego *Niszczenie dziedzictwa kulturowego – między imperatywem ekonomii i ekologii. Kryminologiczne ujęcie problemu z perspektywy województwa warmińsko-mazurskiego*, dr G. Kędzierskiej *Zagrożenie przestępczością kobiet w województwie warmińsko-mazurskim w opinii społeczności lokalnej*, dr M. Kotowskiej „*Sponsoring*” – *forma prostytucji czy patologii społecznej? Próba oceny zjawiska*, mgr M. Perkowskiej *Przeszłość cudzoziemców w świetle badań aktowych spraw Sądu Okręgowego w Białymstoku*.

W ostatnim dniu Konferencji podjęto formalną uchwałę inicjującą powstanie Forum Naukowego wraz z konkretnymi postanowieniami co do przyszłych jego przedsięwzięć. W cele programowe Forum wpisano wspomaganie wspólnot i społeczności lokalnych w działaniach na rzecz integracji europejskiej, rozwijania kontaktów i współpracy między społeczeństwami, upowszechnianie i ochrona wolności i praw człowieka oraz swobód obywa-

---

<sup>1</sup> E. W. Pływaczewski, *Wprowadzenie*, Białostockie Studia Prawnicze, Zeszyt 6, s. 8 i nast.



telskich, wspomaganie rozwoju demokracji, upowszechniania i ochrony praw konsumentów, działalność na rzecz bezrobotnych i rynku pracy oraz inicjatywy na rzecz ekologii i ochrony dziedzictwa przyrodniczego. Wszystkie podejmowane inicjatywy mają służyć poprawie bezpieczeństwa, ograniczaniu lub eliminowaniu zjawisk kryminogennych oraz przeciwdziałaniu niszczenia środowiska naturalnego<sup>2</sup>.



**Rycina 1.** Uczestnicy obrad I Forum Naukowego Podlasie Warmia i Mazury w Sali Konferencyjnej Zamku Ryn w dniu 21 maja 2009 roku

Źródło:

<https://sites.google.com/site/krymuwm/i-forum-naukowe-podlasie-warmia-i-mazury-aktualne-problemy-prawa-karnego-i-kryminologii-ryn-20-23052019-r>, [24.01.2016].

W ramach programu kulturalnego uczestnicy zapoznali się z procesem rewitalizacji zamku pokrzyżackiego w Rynie. Materiały z Konferencji zostały wydane w 6. zeszycie Białostockich Stu-

---

<sup>2</sup> Szerzej na temat I Forum E. M. Guzik-Makaruk, *Sprawozdanie z I Forum Naukowego „Podlasie-Warmia i Mazury” pt. „Współczesne zagrożenia przestępczością i innymi zjawiskami patologicznymi a prawo karne i kryminologia” (20-22 maja 2009 r., Ryn)*, „Przegląd Policyjny” 2010, nr 1 (97), s. 175–178.

diów Prawniczych przygotowanym pod redakcją naukową prof. zw. dra hab. E. W. Pływaczewskiego. Publikacja ta, zatytułowana *Współczesne zagrożenia przestępczością i innymi zjawiskami patologicznymi a prawo karne i kryminologia* stanowi zbiór wystąpień uczestników I Forum Naukowego: Podlasie – Warmia i Mazury.

Miejscem II Forum Naukowego była Białowieża. Spotkanie to pod hasłem *Przestępczość zorganizowana i terroryzm XXI wieku. Przyczyny – przejawy – przeciwdziałanie* odbyło się w dniach 16-19 maja 2010 roku. Organizację tego spotkania podjęli pracownicy Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Obrady II Forum toczyły się w dwóch panelach: karnistycznym i podatkowym. Wśród licznych gości byli prof. Ch. Eskridge z University of Nebraska w Lincoln, prof. R. Huff z University of California w Irvine, prof. R. Kuzuhara z Kansai University w Osace, prof. zw. dr hab. M. Filar z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, dr hab. G. Demenko z Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Prezes Sądu Najwyższego prof. zw. dr hab. L. Paprzycki, Szef CBA P. Wojtunik, Dyrektor Generalny Służby Więziennej K. Dubiel.

Ponad 50 uczestników konferencji reprezentowało zarówno środowiska naukowe jak i organy władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej. Konferencję otworzyli Dziekan Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dr hab. L. Etel oraz dr hab. J. Kasprzak. W sesjach karnistycznych zaprezentowano:

- P. Wojtunik: *Zwalczanie przestępczości korupcyjnej,*
- prof. Ch. Eskridge: *Terrorism in the international arena - a special case of Islam and the western world,*
- prof. R. Huff: *Weakness investigation and their effect on the miscarriage of justice,*
- prof. zw. dr hab. L. Paprzycki: *Świadek anonimowy i świadek koronny a reguły rzetelnego procesu,*
- dr hab. G. Demenko: *Technologie przetwarzania informacji słownych w zapobieganiu oraz zwalczaniu przestępczości zorganizowanej i terroryzmu,*
- dr hab. W. Pływaczewski: *Zorganizowane formy nielegalnego handlu chronionymi gatunkami dzikiej fauny,*
- dr G. Kędzierska: *Problematyka kobiet-samobójczyń z perspektywy terroryzmu,*

- dr A. Sakowicz i mgr K. Kazmiruk referat opracowany wraz z dr hab. M. Melezini: *Pojęcie przestępstwa o charakterze terrorystycznym w świetle kodeksu karnego*,
- dr hab. G. Szczygieł wyniki badań przeprowadzonych we współpracy z dr hab. K. Laskowską, dr hab. E. Guzik-Makaruk, drem W. Filipkowskim i dr E. Zatyką: *Zagrożenie i poczucie bezpieczeństwa obywateli w świetle wyników badań Zakładu Prawa Karnego i Kryminologii*,
- dr P. Chlebowicz referat opracowany wraz z drem hab. W. Pływaczewskim: *Zorganizowane formy w obszarze tzw. przestępczości stadionowej*,
- dr hab. J. Kasprzak *Specyfika ekspertyz broni palnej na tle zjawiska przestępczości zorganizowanej w Polsce*.

Każdy panel kończył się dyskusją, nierzadko bardzo burzliwą<sup>3</sup>. Na wniosek Pana dra hab. W. Pływaczewskiego uczestnicy Forum podjęli jednomyślną uchwałę dotyczącą poszerzenia granic Białowieskiego Parku Narodowego oraz powołania Mazurskiego Parku Narodowego. Treść Uchwały została przesłana do właściwych Ministerstw. Inicjatywa ta stanowi przejaw poparcia lokalnego środowiska naukowego dla potrzeb ochrony dziedzictwa naturalnego i kulturowego północno-wschodniej Polski.

---

<sup>3</sup> Na temat II Forum P. Chlebowicz, M. Kotowska, *II Forum Naukowe „Podlasie-Warmia i Mazury” nt. „Przestępczość zorganizowana i terroryzm XXI wieku. Przyczyny-przejawy-przeciwdziałanie” (Białowieża, 16–19 maja 2010 r.)*, „Prokuratura i Prawo” 2010, nr 11, s. 183–188.

**Uchwała uczestników II Forum Naukowego „Podlasie-Warmia i Mazury”,  
Białowieża 18-20.05.2010 r.**

Białowieża, 18 maja 2010 r.

UCHWAŁA

Dotycząca poszerzenia granic Białowieskiego Parku Narodowego  
oraz powołania Mazurskiego Parku Narodowego

*Uczestnicy II Forum Naukowego „Podlasie – Warmia i Mazury”, odbywającego się w dniach 16-19 maja 2010 r. w Białowieży, wyrażają dezaprobatę wobec niepokojących trendów komercjalizacji dziedzictwa przyrodniczego w Polsce. Kierując się potrzebą ochrony siedlisk ginących gatunków fauny i flory Uczestnicy Forum stanowczo sprzeciwiają się prowadzonym na obszarze Puszczy Białowieskiej destrukcyjnym formom gospodarki leśnej, przejawiającym się nieuzasadnionym, przemysłowym wyrębem starych drzew. Tym samym wyrażają pełne poparcie dla idei objęcia całej Puszczy ścisłą ochroną przewidzianą dla Parku Narodowego. Analogiczne stanowisko Uczestnicy Forum wyrażają wobec przeciągających się procedur powołania Mazurskiego Parku Narodowego oraz akcji wycinania zabytkowych alei Warmii i Mazur, uważając, że dotychczasowe obszary objęte szczególną ochroną nie są w stanie zabezpieczyć ciągłości naturalnych procesów ekologicznych. Przypominając, że zasoby leśne Puszczy Białowieskiej oraz Mazurskiego Parku Krajobrazowego stanowią bezcenny fragment światowego dziedzictwa naturalnego i kulturowego, Uczestnicy Forum apelują jednocześnie o szybkie podjęcie decyzji przez Ministra Środowiska w przedmiotowych sprawach.*

Uczestnicy II Forum Naukowego  
„Podlasie – Warmia i Mazury”



**Rycina 2.** Od lewej w prezydium obrad II Forum zasiadają: prof. zw. dr hab. Marian Filar, dr hab. Wiesław Pływaczewski i dr Grażyna Kędzierska

Źródło:

<https://sites.google.com/site/krymuwm/ii-forum-naukowe-podlasie-warmia-i-mazury-przestpczo-zorganizowana-i-terroryzm-w-xxi-wieku-przyczyny---przejawy---przeciwdziaanie-biaowiea-16-19052010-r>, [24.01.2016].

Obecny na konferencji Komendant-Rektor Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie mł. insp. dr hab. A. Letkiewicz zgłosił wniosek o przyjęcie szczytyńskiej uczelni do grona uczestników Forum. W jednomyślnym głosowaniu podjęto uchwałę aprobującą a przedstawiciele Wyższej Szkoły Policji zobowiązali się do zorganizowania kolejnej konferencji. Wystąpienia prelegentów II Forum zostały opublikowane w języku angielskim w pozycji zwartej *Organized Crime and Terrorism. Reasons – Manifestations – Counteractions* opracowanej pod redakcją dra hab. Wiesława Pływaczewskiego w Olsztynie w roku 2011.

III Forum Naukowe: *Podlasie – Warmia i Mazury* zrealizowano w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie w dniach 9 – 10 maja 2011 roku. Organizatorzy konferencji to pracownicy Wydziału Bezpieczeństwa Wewnętrznego i Administracji WSPol. Tematem przewodnim III Forum było hasło: *Nauki penalne i kryminologiczne wobec nowych form i technik przestępczych*<sup>4</sup>. Oprócz przedstawicieli polskiej nauki tę konferencję zaszczylicili swoja obecnością goście zagraniczni z Finlandii, Szwecji i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Przedstawione w trakcie obrad referaty w mniejszym lub większym stopniu realizowały główne hasło III Forum. Jednak wszystkie wystąpienia – w różnych aspektach – pokazywały co nowego dzieje się w przestępczości i z przestępczością tak pod względem przedmiotu zamach, *modus operandi* sprawców, sposobów wykrywania, jak i możliwości profilaktyki nie tylko w Polsce ale w wielu innych miejscach świata. Na uwagę zasługuje referat dra hab. Wiesława Pływaczewskiego *Przeciwdziałanie nielegalnej eksploatacji lasów pierwotnych*. Referent zwrócił uwagę na ciemną liczbę tych przestępstw, ich skutki społeczno-ekonomiczne oraz działalność międzynarodowych organizacji w zapobieganiu nielegalnej wycince. Tematykę ekoterrorystyczną przedstawiły Panie dr hab. Ewa Guzik-Makaruk oraz Emilia Jurgielewicz. Do przestępczości ekonomiczno-finansowej w aspekcie jej przeciwdziałaniu odniósł się dr Waldemar Jaroch. Wykrywaniem przestępczości zajął się dr Piotr Chlebowicz omawiając za-

---

<sup>4</sup> E. Jurgielewicz, *Forum Naukowe Podlasie-Warmia i Mazury* pt. „Nauki penalne i kryminologiczne wobec nowych form i technik przestępczych”, „Przegląd Policyjny” 2012, nr 1 (105), s. 7–10.

stosowanie wywiadu kryminalnego. O walce z przestępczością za pomocą nowych technologii szeroko wspomniał dr Wojciech Filipkowski. Niebezpieczeństwa reklamy jako jednej z przyczyn przestępczości ludzi młodych poruszyła dr Grażyna Kędzierska. Dr Marta Romańczuk-Grącka pokazała mobbing jako przemoc psychiczną. Z kolei dr Olga Łachacz i dr Piotr Łuka zajęli się kwestiami związanymi z użyciem siły przez funkcjonariuszy. Czyś to kryminalistycznie do tematyki III Forum podeszła dr Renata Włodarczyk prezentując znaczenie badań genetycznych w identyfikacji wielu ofiar. Podobnie Panowie płk Krzysztof Ślaski i kpt. Jacek Ciunel zajęli się kryminalistycznymi aspektami walki z fałszowaniem dokumentów. Kwestią śladów wirtualnych w praktyce ścigania i kryminalistyce rosyjskiej scharakteryzował dr Denis Solodov. Pani dr hab. Katarzyna Laskowska swoim zainteresowaniem objęła wszystkie możliwe powodujące współczesna przestępczość w Polsce, a dr Justyna Karaźniewicz ustosunkowała się do unijnych regulacji prawnych pozbawiających korzyści uzyskanych z przestępstwa. I wreszcie zaznaczyć trzeba wystąpienie prof. zw. dra hab. Emila Pływaczewskiego oraz dr Elżbiety Zatyki na temat prywatnego sektora ochrony jako obszaru zainteresowania Organizacji Narodów Zjednoczonych.



**Rycina 3.** Mł. insp. dr hab. Izabela Nowicka otwiera obrady III Forum *Nauki penalne i kryminologiczne wobec nowych form i technik przestępczych* dnia 9 maja 2011 roku

Źródło:

<http://www.wspol.edu.pl/gallery/displayimage.php?album=324&pos=1>, [23.01.2016].

Pełne teksty referatów wygłoszonych podczas obrad III Forum zostały udostępnione na łamach Przeglądu Policyjnego nr 1 (105) z 2012 roku.

IV Forum Naukowe Podlasie – Warmia i Mazury, które było Międzynarodową Konferencją Naukową o tytule *Ochrona rynków finansowych – przeciwdziałanie patologiom*, obradowało w Pacółtowie w dniach 6 – 8 maja 2014. IV Forum było też pierwszą konferencją w ramach *Polskiej Sieci Badawczej – Badania Naukowe i prace rozwojowe na rzecz bezpieczeństwa państwa i obywateli*.

Obrady odbywały się w trzech sesjach polskich i jednej międzynarodowej. Wprowadzenia w tematykę rynków finansowych, w różnych aspektach, dokonali kolejno dr hab. Ewa Guzik-Makaruk, prof. zw. dr hab. Andrzej Misiuk i dr Piotr Chlebowicz.

Dalej, w pierwszym panelu dyskusyjnym IV Forum dr hab. M. Melezini przedstawiła referat, przygotowany wraz z drem hab. Andrzejem Sakowiczem, o przestępczości przeciwko interesom finansowym Unii Europejskiej w świetle danych statystycznych. Dr hab. Izabela Nowicka i dr Janusz Bryk prezentowali handel ludźmi z perspektywy przestępczości ekonomicznej. Niebanalne pytanie: *Czy kara pozbawienia wolności dla sprawców przestępstw gospodarczych?* w swoim wystąpieniu zadała dr hab. Grażyna Szczygieł. Z kolei dr hab. Mariola Lemonnier ujawniła dozwolone i niedozwolone praktyki giełdowe.

W panelu międzynarodowym umieszczono referaty Pana prof. zw. dra hab. Valerego Shepitki z Akademii Prawa Ukrainy im. Jarosława Mądrego oraz przedstawiciela tej samej Uczelni – dra Michała Shepitki. Następnie kryminologiczny obraz przestępczości gospodarczej w Słowacji przedstawił dr Pavel Kypta z Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Swoje głos w dyskusji na temat rynków finansowych przysłał też John Howell z Wielkiej Brytanii.

Ostatni panel, któremu przewodniczyła dr hab. I. Nowicka rozpoczął się referatem dra hab. W. Pływaczewskiego – *Zmowy przetargowe jako zagrożenie dla interesów finansowych Unii Europejskiej*. Druga referentka – dr Monika Kotowska mówiła o porwaniach dla okupu jako narzędziu wywierania wpływu na podmioty gospodarcze. Dr hab. Wojciech Filipkowski wypowiedział się o *Wykorzystaniu technologii informatycznych przez organy*



ścigania i wymiar sprawiedliwości z perspektywy ochrony rynków finansowych. Natomiast dr inż. Jerzy Kosiński wskazał zagrożenia w biznesie na tle cyberprzestępczości<sup>5</sup>.

Ponieważ IV Forum odbywało się w ramach *Polskiej Sieci Badawczej – Badania naukowe i prace rozwojowe na rzecz bezpieczeństwa państwa i obywateli* w pierwszym dniu obrad informację o działalności Warmińsko-Mazurskiego Stowarzyszenia na Rzecz Bezpieczeństwa przedstawił Tomasz Warykiewicz. Całe IV Forum zakończyło spotkanie Dziekanów Wydziałów i Kierowników Katedr koncentrujące się na wyborze tematyki na następną Konferencję przewidzianą w Supraślu w maju 2015 roku.

Efektom IV Forum była publikacja *Przeciwdziałanie patologiom na rynkach finansowych. Od edukacji ekonomicznej po prawno karne środki oddziaływania* przygotowana pod redakcją naukową dra hab. Wiesława Pływaczewskiego a wydana przez Wolters Kluwer SA w Warszawie w roku 2015.



**Rycina 4.** Uczestnicy IV Forum *Ochrona rynków finansowych – przeciwdziałanie patologiom* na schodach Pałacu w Pacółtowie w dniu 7 maja 2014 r.

Źródło:

<https://www.google.pl/search?q=IV+forum+podlasie+warmia+i+mazury+pac%C3%B3w&biw=1173&bih=621&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjbp4-Q78L>, [24.01.2016].

<sup>5</sup> Szczegółowe sprawozdanie z konferencji przedstawili J. Narodowska, M. Duda, *IV Forum Naukowe „Podlasie-Warmia i Mazury” międzynarodowa konferencja naukowa „Ochrona rynków finansowych-przeciwdziałanie patologiom”, Pacółtowo, 6-8 maja 2014 r., „Przegląd Policyjny” 2014, nr 2, s. 199–207.*



V Forum zorganizowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu w Białymstoku pod hasłem *Prawne, kryminologiczne i medyczne aspekty wykluczenia społecznego* była pomostem między naukami prawnymi a medycznymi a odbyło się w Supraślu w dniach 11-14 maja 2015. XXI wiek niosąc ogromny postęp w nowych technologiach stosowanych we wszystkich dziedzinach życia człowieka spowodował, że prawo i medycyna stały się nierozzerwalnie ze sobą związane. Tematyka Konferencji została ustalona jako kompromis między zainteresowaniami Forum Naukowego: Podlasie – Warmia i Mazury i Forum Naukowego: Prawne i medyczne aspekty zdrowia człowieka działającego w ramach Międzynarodowej Sieci Badawczej: *Badania naukowe i prace rozwojowe na rzecz rozwiązywania prawnych i medycznych problemów zdrowia człowieka*. Partnerami tej Międzynarodowej Sieci Naukowej są Królewski Uniwersytet w Cambridge (Wielka Brytania), Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku oraz Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Współpraca w ramach Sieci jest ukierunkowana na integrację środowisk naukowych, wymianę doświadczeń i działania na rzecz rozwoju nauki.

Obrady rozpoczął panel międzynarodowy w języku angielskim, w czasie którego przedstawiciele Austrii, Japonii, Niemiec, Rosji, Słowacji, Szwecji, USA i Wielkiej Brytanii wygłosili referaty o problemach izolacji społecznej w różnych krajach świata. Wielu mówców prezentowało przykłady zaobserwowane w czasie swojej pracy badawczej. W tym samym dniu odbyły się jeszcze dwa panele. Jeden z nich zajął się prawnymi i kryminologicznymi aspektami wykluczenia społecznego. Referenci omawiali zagadnienie z punktu widzenia obowiązujących regulacji prawnych a także determinantów społecznych. Drugi panel objął zainteresowaniem medyczne aspekty wykluczenia społecznego. W referatach poruszono kwestie wykluczenia osób niepełnosprawnych i ich rehabilitacji, brak akceptacji społecznej chorych na AIDS, chorych na zaburzenia odżywiania. Niemniej interesująca była też materia bezpłodności i metod jej leczenia.

Następny dzień Konferencji został zdominowany przez tematykę wiktymologiczną, skupioną na ofiarach wykluczenia społecznego i chroniących je działaniach. Tutaj dylematy zapobiega-

nia wykluczeniu społecznemu znalazły swoje miejsce w ujęciu praktycznym.



**Rycina 5.** Uczestnicy V Forum Naukowego w Supraślu

Źródło:

[http://www.uwm.edu.pl/kryminologia/?page\\_id=1130](http://www.uwm.edu.pl/kryminologia/?page_id=1130), [24.01.2016].

W ramach programu socjalnego dla uczestników konferencji został zorganizowany autokarowy wyjazd do Leśnictwa Krynki. Leśnicy zapoznali gości z walorami przyrodniczymi i turystycznymi Puszczy Knyszyńskiej. Inną atrakcją, o którą zadbali organizatorzy było zwiedzanie meczetu i mizaru tatarskiego (cmentarza) w Kruszynianach, a na zakończenie wizyty obiad w tatarskiej restauracji.

Pomimo sprofilowania dwóch ostatnich paneli na zagadnienia medyczne z pełnym zaangażowaniem wzięli w nich udział również przedstawiciele nauk prawnych, ponieważ omawiana problematyka miała niezwykle interdyscyplinarny charakter. Jednocześnie stanowiło to dowód na słuszność koncepcji przyjętej przez organizatorów a polegającej na ścisłym powiązaniu nauk medycznych z prawnymi w rozważaniach o wykluczeniu społecznym<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> [http://www.uwm.edu.pl/kryminologia/?page\\_id=1130](http://www.uwm.edu.pl/kryminologia/?page_id=1130), [14.03.2016].

Sumując informacje na temat inicjatywy, przedstawionej w tym opracowaniu jako *Forum Naukowe Podlasie – Warmia i Mazury*, to niewątpliwie należy uznać, że zaznaczyła się ona na mapie naukowej tych dwóch regionów. Wydaje się, że jej kontynuacja jest już obecnie koniecznością. Jednak zauważyć też trzeba, że zasady merytoryki i terminów tych naukowych spotkań ustalone na wstępie podejmowania projektu bardzo szybko uległy radykalnej zmianie.

Pierwsza istotna konwersja dotyczy zakresu nauki podejmowanego do omówienia na konferencjach Forum. Początkowa formuła zakładająca skupienie się na problemach prawnych i kryminologicznych regionów podlaskiego i warmińsko-mazurskiego, z konferencji na konferencję, stopniowo ale systematycznie, ulegała poszerzeniu. Już na II Forum, w osobnej sesji, pojawiły się zagadnienia prawa podatkowego. III Forum zdecydowanie weszło w obszar kryminalistyki, która naturalnie jest mocno powiązana z prawem karnym i kryminologią, ale dotychczas nie była zbyt eksponowana. Kolejne, IV Forum znalazło się w orbicie problematyki rynków finansowych, będącej przedmiotem badań nie tylko prawa karnego, kryminologii i kryminalistyki ale także prawa podatkowego, ekonomii a nawet informatyki, jeżeli odnieść zagadnienie do cyberprzestrzeni. IV Forum dodatkowo wyraźnie rozszerzyło swoje zainteresowania, już zupełnie na całą sferę nauk o bezpieczeństwie. I wreszcie V Forum to konglomerat wielu nauk, tych już wymienionych, do których została dodana w najszerszym znaczeniu medycyna.

Jednocześnie ze zwiększaniem się zakresu nauki następowało uszczegółowienie tematyki konferencji, zawsze zapowiadane w tytule kolejnych konferencji. Zaczęło się od bardzo ogólnego tytułu I Forum – *...przestępczość i inne zjawiska patologiczne...*, przez II Forum, którego tytuł skupiał uwagę na *...przestępczości zorganizowanej i terroryzmie...* a więc szczegółowych kategoriach kryminologicznych przestępczości, dalej przez III Forum odnoszące się do wybranego elementu *modus operandi* jakim są *...nowe formy i techniki przestępcze...*, i IV Forum zajmujące się wybranym rodzajem nielegalnego rynku, bo *...finansowego...*, do tytułu V Forum, które na warsztat badacza wyznaczyło patologię,

niestety istniejąca w Polskim Społeczeństwie – ...*wykluczenie społeczne*...

Zmieniały się też aspekty podejmowanych rozważań. Początkowo dominowały problemy karne i kryminologiczne, ale z czasem deliberowanie objęło inne punkty widzenia tematyki proponowanej w tytule konferencji, wysublimowane maksymalnie na V Forum, gdy materia podstawowa dla Forum została pomostowo połączona z kwestiami medycznymi. Zawsze jednak wszyscy organizatorzy pilnie dbali, aby zagadnienia poddawane analizie w ramach wystąpień miały trzy odsłony charakteryzujące najpełniej wybraną problematykę: przyczyny, przejawy i przeciwdziałanie. I zawsze było to zapewnione przez świetny dobór referatów.

Jako drugą zmianę w stosunku do pierwotnych założeń Forum należy odnotować rozszerzanie się obszaru terytorialnego tak pod względem tematyki, jak i pochodzenia gości występujących na konferencjach. Początkowe objęcie zainteresowaniem tylko regionów podlaskiego i warmińsko-mazurskiego, szybko wyszło na świat nauki całej Polski i równocześnie innych krajów świata.

I wreszcie trzecia zmiana. Potrzeba wymiany informacji naukowej spowodowała, że pierwsze trzy Konferencje wbrew ustaleniom początkowym odbywały się każdego roku, po czym nastąpiła dwuletnia przerwa po której ponownie występuje trzyletni cykl spotkań. W ramach jednego takiego obiegu każdą konferencję organizuje inna Uczelnia.

Na tle przedstawionych wniosków, jedynie pierwsza Konferencja ściśle odpowiadała formule przyjętej na początku. Być może w ramach VI Forum warto zaproponować transformację niektórych zapisów w postanowieniach Uchwały powołującej Forum Naukowe Podlasie – Warmia i Mazury.

**Kalendarium Forum Naukowego Podlasie – Warmia i Mazury**

Kolejne Forum	Hasło główne Forum	Miejsce obrad	Termin	Publikacja referatów
I	<i>Współczesne zagrożenie przestępczością i zjawiskami patologicznymi a prawo karne i kryminologia</i>	Ryn	20-22 maja 2009	6. Zeszyt Białostockich Studiów Prawniczych (red.) prof. zw. dr hab. E. W. Pływaczewski
II	<i>Przestępczość zorganizowana i terroryzm XXI wieku. Przyczyny – przejawy – przeciwdziałanie</i>	Białowieża	16-19 maja 2010	Książka <i>Organized Crime and Terrorism. Reasons – Manifestations – Counteractions</i> (red.) dr hab. W. Pływaczewski
III	<i>Nauki penalne i kryminologiczne wobec nowych form i technik przestępczych</i>	Szczytno	9-10 maja 2011	„Przegląd Policyjny” 2012, nr 1 (105)
IV	<i>Ochrona rynków finansowych – przeciwdziałanie patologiom</i>	Pacóltowo	6-8 maja 2014	Książka <i>Przeciwdziałanie patologiom na rynkach finansowych. Od edukacji ekonomicznej po prawnokarne środki oddziaływania</i> (red.) dr hab. W. Pływaczewski
V	<i>Prawne, kryminologiczne i medyczne aspekty wykluczenia społecznego</i>	Supraśl	11-14 maja 2015	W opracowaniu

**Dr Hanna Hamer**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**KONFERENCJA:  
KAPITAŁ LUDZKI –  
– STAN I PERSPEKTYWY ROZWOJU**

**Warszawa 20 października 2015**

Konferencja, organizowana przez Katedrę Ekonomiki Edukacji, Komunikowania i Doradztwa Wydziału Nauk Ekonomicznych SGGW, która odbyła się 20 października 2015 roku składała się z dwóch części. W części I obchodzono uroczyste jubileusz 70. urodzin odchodzącego na emeryturę dra hab. inż. Jana Wołoszyna, który zapoczątkował na Wydziale Nauk Ekonomicznych SGGW badania nad kapitałem ludzkim. Godne i ciepłe żegnanie zasłużonych pracowników nauki wydaje się niezwykle ważne społecznie. Pan Profesor dostał wiele dyplomów, kwiatów, życzeń od Władz Uczelni i Wydziału, a także kolegów, koleżanek, wychowanków i studentów. Dostojny Jubilat serdecznie podziękował wszystkim za przybycie, także dr Hannie Hamer, z którą – jak podkreślił – przez lata owocnej współpracy zrealizował wiele projektów badawczych i dydaktycznych, m.in. w trakcie szkoleń dla banków i podczas prowadzenia studiów doktoranckich w SGGW.

W części II przedstawiono referaty ujmujące zagadnienie kapitału ludzkiego w różnych aspektach. Pan Piotr Krasuski, z Departamentu Europejskiego Funduszu Społecznego w Ministerstwie Infrastruktury i Rozwoju omawiał finansowanie, ze środków unijnych, szeroko rozumianego kapitału ludzkiego do roku 2020. Pan Marek Olszewski, przewodniczący zarządu Związku Gmin Wiejskich RP i wójt gminy Lubicz mówił – niezwykle ciekawie – o konkretnych inwestycjach na obszarach wiej-

skich, koncentrując się na blaskach i cieniach odpowiedzialności za edukację młodzieży.

Dr hab. Marek Kozak z Uniwersytetu Warszawskiego krytycznie ocenił wykorzystanie środków unijnych w rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce, z czym większości zgromadzonych trudno było się zgodzić. Prelegent atakował m.in. nietrafione szkolenia i rzekomo marnowane środki unijne. Przed przerwą głos zabrała także dr hab. Iwona Kowalska z SGGW, operując konkretnymi i krytykując m.in. pomysł likwidacji gimnazjów, jako niezwykle kosztowny i powodujący niepotrzebny chaos w zarządzaniu edukacją. Uwagę słuchaczy przykuło swobodne i ze swadą żonglowanie wieloma przykładami z zakresu ekonomii politycznej zarówno w skali makro, jak i w skali mikro.

Po przerwie prezentowano następnych osiem referatów. Dr inż. Waldemar Gostomczyk z Politechniki Szczecińskiej zaskoczył słuchaczy omawiając kwestię: wykorzystanie odnawialnych źródeł energii a problematyka kapitału ludzkiego. Przedstawiając projekt „plantacji wierzby energetycznej” podkreślił, że projekt jest związany ze wzrostem przedsiębiorczości, zatrudnienia i świadomości ekologicznej. Dr Barbara Wyrzykowska z SGGW skupiła się na koncepcji *empowermentu*, zarówno na poziomie organizacyjnym (praca zespołowa i zarządzanie zmianą), jak i jednostkowym, uwypuklając kolejno aspekty: pedagogiczny (szkolenia), socjologiczny (budowanie więzi międzyludzkich) i psychologiczny (wzrost samodzielności, innowacyjności i kreatywności). Przedstawiciel Uniwersytetu Szczecińskiego, dr hab. Marek Kunasz polemizował z pojmowaniem problematyki kapitału ludzkiego w aspekcie wzrostu wykształcenia. Następnie Referent skupił się na zdrowiu, jako ważnej determinancie kapitału ludzkiego, decydującej o walorach ekonomicznych i społecznych jednostki.

Dr Janusz Dworak z Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku omawiał potrzebną od zaraz platformę współpracy „Nauka – Biznes”. Biznes to dążenie do zysku, a nauka to inwestycja w rozwój kapitału intelektualnego. Stykiem platformy „Nauka – Biznes” – z czym trudno się nie zgodzić – powinny stać się wyższe szkoły ekonomiczne. Uwagę słuchaczy na znaczeniu kapitału ludzkiego w rozwoju agroturystyki skupiła dr Barbara Kiełbasa z Uniwersy-

tetu Rolniczego w Krakowie. Pani Doktor przedstawiła wyniki badań prowadzonych z dr inż. Małgorzatą Bogusz, postulując we wnioskach m.in. inny model szkoleń dla osób uprawiających przedsiębiorczość agroturystyczną: więcej pokazów i wyjazdów szkoleniowych, mniej teorii i pustosłowa. Prelegentka podkreśliła potrzebę a nawet wprost konieczność szkoleń warsztatowych w zakresie miękkich umiejętności społecznych. Wystąpienie zakończyło się apelem o utrzymanie „przy życiu” ginących zawodów, nie tylko na wsiach.

Mgr Michał Dudek z Instytutu Ekonomiki Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej ubolewał nad marnym poziomem wykształcenia następców w małych gospodarstwach rolnych i ich nikłą motywacją do pozostania na wsi. Konstruktywnych propozycji niestety nie było. Dr Agnieszka Siedlecka z Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej omówiła własne badania 150. gospodarstw w zakresie świadomości ekologicznej, zatrwając – jak się okazało – niskiej. Wiedza na ten temat czerpana głównie z Internetu okazuje się wysoce niewystarczająca, a oczekiwanie pożytecznych informacji w tym zakresie od stosownych urzędów pozostaje – niestety jak dotychczas – bez echa.

Na zakończenie obrad dr inż. Ewa Stawicka z SGGW niezmiernie interesująco przedstawiła – zapewniającą podobno sukces – długoterminową strategię inwestycyjną w kontekście zrównoważonego rozwoju. Podkreśliła rolę kształtowania elastyczności zachowania i budowania motywacji do zmian.

W Konferencji, na specjalne zaproszenie dziekana Wydziału Nauk Ekonomicznych, dra hab. Jarosława Gołębiewskiego i prorektora ds. dydaktycznych SGGW, prof. zw. dra hab. Bogdana Klepackiego, wzięła udział dr Hanna Hamer, reprezentując Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Białymstoku.



**Dr Zbigniew Siemak**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**Dr Wiesław Smolski**

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

**V TRANSDYSCYPLINARNA  
KONFERENCJA NAUKOWA:  
O POTRZEBIE I MOŻLIWOŚCIACH  
DIAGNOZOWANIA ORAZ DOSKONALENIA  
MORALE ŻOŁNIERZY I FUNKCJONARIUSZY  
SŁUŻB MUNDUROWYCH**

**Siedlce 26 listopada 2015**

W dniu 26 listopada 2015 roku na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach odbyła się V Transdyscyplinarna Konferencja Naukowa *O potrzebie i możliwościach diagnozowania oraz doskonalenia morale żołnierzy i funkcjonariuszy służb mundurowych*. Organizatorami tego przedsięwzięcia byli: Transdyscyplinarne Centrum Badania Problemów Bezpieczeństwa im. prof. K. Bogdańskiego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (TCBPB UPH), Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej im. płk. dypl. Mariana Porwita (WCEO), Wydział Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Obrony Narodowej w Warszawie (WBN AON), Wydział Dowodzenia i Obserwacji Morskich Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni (WDiOM AMW), Wydział Bezpieczeństwa Wewnętrznego Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie (WBW WSP), Zakład Kultury Bezpieczeństwa i Metodologii oraz Zakład Historii Bezpieczeństwa Instytutu Nauk Społecznych i Bezpieczeństwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (INSiB WH UPH), Wydział Nauk o Bez-

pieczeństwie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu (WNoB WSOWL), Zakład Socjologii Grup Dyspozycyjnych Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego (IS Uniwersytetu Wrocławskiego) oraz Polskie Towarzystwo Nauk o Bezpieczeństwie.

Głównym celem konferencji było uporządkowanie i poszerzenie wiedzy o istocie i znaczeniu morale w procesie tworzenia bezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego. Cele szczegółowe konferencji objęły następujące zagadnienia:

- rozpoznanie stanu wiedzy o zjawisku morale na podstawie literatury przedmiotu,
- określenie uwarunkowań i znaczenia morale dla pracowników służb mundurowych,
- przegląd dotychczasowych doświadczeń w zakresie badania zjawiska morale,
- wypracowanie wniosków przydatnych do doskonalenia morale pracowników służb mundurowych, szczególnie w działalności dydaktycznej.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo państwa, służb mundurowych oraz ośrodków akademickich z całej Polski. Wydarzenie było doskonałą okazją do skonfrontowania wiedzy o morale teoretycznej z praktyczną. Formalnego otwarcia konferencji dokonała Pani Rektor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach – dr hab. Tamara Zacharuk. Następnie uczestników Konferencji przywitał prof. zw. dr hab. Marian Cieślarczyk, zastępca przewodniczącego Komitetu Naukowego Konferencji, wyznaczając też merytoryczne aspekty Konferencji.

Referat wprowadzający *Przegląd stanowisk w badaniach problemów morale* wygłosił dr hab. Adam Kołodziejczyk z Wojskowej Akademii Technicznej szczegółowo przedstawiając definicję i główne obszary badawcze problematyki morale. Dalej obrady toczyły się w trzech panelach naukowych. Pierwszy prowadzony przez dra hab. Adama Kołodziejczyka, dra hab. Krzysztofa Drabika i dr Joannę Ważniewską był poświęcony zjawisku morale w ujęciu teoretycznym i metodologicznym. Referaty w tym panelu m.in. wygłosili:

- prof. zw. dr hab. Ryszard Jakubczak z Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie (dalej: WSPol.) – *Znaczenie morale w funkcjonowaniu cywilizacji,*
- dr hab. Krzysztof Drabik z Akademii Obrony Narodowej – *Morale w wojsku – etyczne aspekty i dylematy,*
- dr hab. Zbigniew Grzywina z Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach – *Odpowiedzialność i morale służb celnych,*
- dr hab. Mariusz Kubiak z Uniwersytetu Przyrodniczo Humanistycznego w Siedlcach (dalej: UPH) – *Jeffa Macmahana koncepcja wojen sprawiedliwych,*
- dr hab. Stanisław Jarmoszko z UPH – *Morale a zagrożenie kultury honoru,*
- dr Donat Kowalski z Wojskowego Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie (dalej: WCEO) – *Morale – niewidoczna broń żołnierza,*
- dr Michał Robert Faszczka z Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Geysztora w Pułtusku (dalej: AHP) – *Morale a dyscyplina w armiach europejskich od antyku do XIX w.,*
- dr Tomasz Pączek z Akademii Pomorskiej w Słupsku (dalej: APS) – *Wierność ślubowaniu jako przyczynek do rozważań o morale funkcjonariuszy Policji,*
- mgr Anna Czubaj z UPH – *Osobowe, społeczne i religijne źródła wartości moralnych żołnierzy i funkcjonariuszy służb mundurowych,*
- mgr Joanna Zauer z WCEO – *Poczucie patriotyzmu i postawy obywatelskie żołnierzy zawodowych WP,*
- mgr Wojciech Mackiewicz z Uniwersytetu Wrocławskiego (dalej: UWrocław) – *Autorytet a morale – podstawowe zagrożenia,*
- mgr Sylwia Janczewska z UPH – *Morale a moralność ludzkiego działania oraz*
- dr Cezary Kalita z UPH – *Estetyzacja moralności a morale służb mundurowych.*

Moderatorami kolejnego panelu odnoszącego się do wymiany doświadczeń z badań morale pracowników służb mundurowych byli: dr hab. Marian Marcinkowski, dr Andrzej Łapa i dr Agniesz-

ka Filipek. W czasie trwania panelu refleksjami z badań nad morale pracowników służb mundurowych podzielili się:

- prof. zw. dr hab. Stanisław Kwiatkowski z AHP w referacie *Nastroje społeczne i inne korelaty w diagnozowaniu morale żołnierzy i funkcjonariuszy służb dyspozycyjnych (ramy teoretyczne projektowanej koncepcji badania)*,
- dr hab. Waldemar Zubrzycki z Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie omawiając *Postawa policjantów pododdziałów antyterrorystycznych Policji w świetle badań naukowych*,
- dr Dariusz Faszczka z AHP przedstawiając tematykę *Czynniki określające poziom morale żołnierzy w czasie pokoju*,
- dr Juliusz Piwowarski i dr Wojciech Czajkowski z Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego „APEIRON” w Krakowie referując kwestię *Kultura bezpieczeństwa a morale. Wyznaczniki skutecznego działania grup dyspozycyjnych*,
- dr Andrzej Łapa z Akademii Marynarki Wojennej z Gdyni informując o *Morale wojska w świetle dyspozycji społeczeństwa wobec weteranów – próba socjologicznej analizy*,
- nadkom. dr Marcin Płotek z WSPol. opisując *Morale funkcjonariuszy Komendy Wojewódzkiej Milicji Obywatelskiej w Olsztynie w latach 1945 – 1947*,
- dr hab. Marian Marcinkowski z Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu (dalej: WSOWL) prezentując *Kulturę fizyczną w moralno-bojowym przygotowaniu żołnierzy*,
- ppłk dr Marek Bodziany z WSOWL szkicując tematykę *Świata wartości studentów WSOWL – od wartości autotelicznych do konsumpcji*,
- mgr Katarzyna Gronek z WCEO przedstawiając *Czynniki kształtujące morale żołnierzy zawodowych WP w świetle badań WBBS WCEO*,
- dr Beata Domańska-Szaruga z UPH i dr inż. Krzysztof Tomaszycycki z Komendy Głównej Policji, formułując *Aspekty moralne funkcjonowania Instytucji Badawczych w Policji*,

- mgr Irena Żukowska z UPH definiując *Problemy bezpieczeństwa personalnego żołnierzy PKW w Iraku*,
- mgr Konrad Harasim z UPH omawiając *Badanie postaw pracowniczych jako narzędzie wspomagające kształtowanie pożądanych zachowań w organizacji*,
- mgr Michał Klimek z UPH porównując *Bezpieczeństwo transportu, a morale żołnierzy*.

Najciekawsza, trzecia sesja tematyczna dotyczyła problematyki edukacyjnej i praktycznego doskonalenia morale pracowników służb mundurowych. W sesji uczestniczyli przedstawiciele Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku – dr Wiesław Smolski i dr Zbigniew Siemak z Zakładu Bezpieczeństwa. Obradom trzeciej sesji przewodniczyli: dr hab. Aleksandra Skrabacz, ks. ppor. dr Sławomir Bylina i dr Maryla Fałdowska. Tematykę sesji rozpoczęła dr hab. Aleksandra Skrabacz z WCEO omawiając *Rolę WCEO w kształtowaniu postaw moralnych żołnierzy*. Prelegentka rozpoczęła cytatem płk. dypl. Mariana Porwita, patrona WCEO, iż „każdy dowódca jest wychowawcą” oraz przedstawiła „przyspieszoną” lekcję historii o Wojskowym Centrum Edukacji Obywatelskiej. W wystąpieniu wskazała, iż misją WCEO jest służenie środowisku wojskowemu wsparciem i pomocą w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i kształtowaniu kompetencji społecznych, a także oddziaływanie na otoczenie cywilne przez działalność edukacyjną, naukowo-badawczą, informacyjną i kulturalno-oświatową. W następnej kolejności Pani Profesor omówiła główne obszary doskonalenia w ramach kształtowania morale żołnierzy zawodowych i pracowników wojska, przykłady kształtowania właściwego poziomu moralności oraz formy doskonalenia zawodowego żołnierzy zawodowych realizowane w systemie doskonalenia zawodowego żołnierzy zawodowych SZ RP. Na koniec referentka odniosła się do przedsięwzięć szkoleniowych zrealizowanych przez Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej w 2015 roku. Przedsięwzięcia te oprócz specjalistycznego szkolenia wojskowego, zawierały elementy bezpośrednio odnoszące się do kształtowania postaw moralnych oraz morale wojska i etyki podczas pełnienia służby wojskowej. W dalszej kolejności przedstawiono następujące referaty:

- *Praktyczne aspekty znaczenia morale w sytuacjach kryzysowych* – płk mgr Leszek Tanaś z Komendy Głównej Państwowej Straży Pożarnej,
- *Rola Wojskowego Centrum Edukacji Obywatelskiej w kształtowaniu postaw moralnych żołnierzy,*
- *Zarządzanie jednostką Policji, a etyka zawodowa policjanta* – mł. insp. dr Marek Fałdowski Komendant Miejski Policji w Siedlcach i jednocześnie pracownik dydaktyczno-naukowy UPH,
- *Kształtowanie standardów etycznych w Policji* – podinsp. dr Piotr Łuka z WSPol.,
- *Dylematy etyczne oficerów służb specjalnych* – dr hab. Mirosław Minkina z UPH,
- *Wybrane prawne aspekty wpływu warunków pełnienia służby na morale żołnierzy* – płk mgr Paweł Cegiełko z Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- *Rola kapelana wojskowego w kształtowaniu morale żołnierzy* – ks. ppor. dr Sławomir Bylina z Uniwersytetu Szczecińskiego,
- *Etyka zawodowa policjantów w procesie edukacji policyjnej* – nadkom. mgr Bartosz Rykowski z WSPol.,
- *Poszanowanie godności osób zamieszczonych w policyjnych miejscach prawnej izolacji w świetle zasad etyki zawodowej policjantów* – mgr Dariusz Minkiewicz z Komendy Głównej Policji,
- *Misja społeczna policji oraz tożsamość społeczna funkcjonariuszy policji, jako grupy dyspozycyjnej* – mgr Magdalena Rudnicka z UPH,
- *Rola cnoty odwagi w służbach mundurowych* – ks. dr Józef Kożuchowski z Wyższego Seminarium Duchownego w Elblągu,
- *Morale izraelskich służb specjalnych „epoki Issera Morela” wobec prawnych i politycznych aspektów sprowadzenia Adolfa Eihmana* – dr Renata Tarasiuk z UPH,
- *Regulacja stresu w kształtowaniu morale agenta ochrony osób i mienia* – dr Andrzej W. Świdorski z UPH.

Problematyka była popierana praktycznymi rozwiązaniami oraz spostrzeżeniami, co na zakończenie obrad wśród uczestni-

ków wywołało żywą dyskusję. Reprezentujący NWSP dr Zbigniew Siemak i dr Wiesław Smolski brali czynny udział w dyskusjach jakie odbywały się po każdym wygłoszonym referacie. Dr Zbigniew Siemak zwrócił uwagę na konieczność objęcia wspomaganie psychologicznym także pracowników ochrony osób i mienia. Ponadto dr Z. Siemak zaprezentował raport z badań własnych *Tradycja i etyka zawodowa w świadomości współczesnych policjantów*. Z przedstawionych badań wynika, że tradycjami swojego zawodu interesowała się połowa policjantów. Tylko co trzeci policjant w „swojej karierze” spotkał się z miejscami, gdzie przedstawiane były tradycje policyjne (sale tradycji, muzea policyjne), a jedynie co piąty zetknął z pracami popularyzującymi historię Policji. Także bardzo słabo wygląda znajomość postaci historycznych związanych z organami policyjnymi – taką wiedzę posiada tylko co ósmy ankietowany. Załedwie co 5 ankietowany funkcjonariusz wie, że pierwszą ustawą policyjną w Polsce był akt prawny uchwalony przez Sejm Czteroletni pod nazwą Ustawa Komisji Policji Obojga Narodów. Prawie 84% badanych jest zdania, iż uroczystości o charakterze państwowym i resortowym wpływają na kształtowanie się tradycji i etyki zawodowej współczesnego policjanta, które to – zdaniem ankietowanych (ponad 60%) – mają wpływ na jego codzienną pracę. Pewien niepokój budzi też niska świadomość respondentów (prawie 65% badanych) w kwestii konieczności przestrzegania zasad etyki zawodowej przez funkcjonariuszy, którzy w codziennej pracy mają wpływ i styczność z najwyższymi cenionymi wartościami ludzkimi, jak życie i zdrowie. Podsumowując swoje wystąpienie dr Z. Siemak stwierdził, że „stan wiedzy współczesnych policjantów, zarówno – w odniesieniu do tradycji policyjnych jak i etyki zawodowej Policji – jest niezadawalający” i że należy podjąć w tym kierunku pilne działania sanacyjne. Z kolei dr Wiesław Smolski zapoznał uczestników obrad z opinią mieszkańców Białegostoku na temat wizerunku Policji.

Reasumując. V Transdyscyplinarna Konferencja Naukowa stanowi cenną inicjatywę w wytyczaniu kierunku dalszych badań nad zjawiskiem morale. Podczas konferencji poruszono zagadnienia dotyczące różnych zakresów terminów „morale”, „moralność”, „etyka”, „esprit de corps”, a nawet „estetyka” oraz wza-

jemne związki między nimi. Morale odnoszono do różnych podmiotów, grup, a także jednostek. Jednocześnie przedstawiano przejawy morale w zachowaniu przedstawicieli grup dyspozycyjnych i mundurowych. Prezentowano różne wymiary i odmienne możliwości analizy morale w zależności od okoliczności i sytuacji zwłaszcza podczas wojny, ale także na co dzień. W referatach odwoływano się do tradycji wymiany normatywnej, postaw i zachowania dowódców oraz przełożonych w kształtowaniu morale. Identyfikowano dysfunkcje w kształtowaniu morale i podawano czynniki kształtujące wysokie morale oraz eliminacje pojawiających się w nich nieprawidłowości. Interesujące były nowe wyzwania, które stoją przed zredefiniowanym morale w związku z takimi zjawiskami jak wojna z terroryzmem, używanie w walce dronów, zaistnienie nowych typów wojen – zwanych New Wars, które oddziałują na sens morale.



**Rycina 1.** Obrady trzeciej sesji tematycznej z zakresu problematyki edukacyjnej i praktycznego doskonalenia morale pracowników służb mundurowych. Wystąpienie mł. insp. dra M. Faldowskiego Komendanta Miejskiego Policji w Siedlcach na temat *Zarządzanie jednostką Policji, a etyka zawodowa policjanta*.

Źródło: <http://wceo.com.pl/index.php/edukacja...>, [14.02.2016].



Uczestnicy Konferencji poznali szereg nowych problemów badawczych, nowych wyzwań na gruncie teorii oraz metodologii badań morale. Wiele referatów pokazywało wyniki badań empirycznych nad zagadnieniami morale, kształtowania postaw obywatelskich oraz pro-obronnych. W sumie w trakcie obrad ukazano wiele sugestii, że morale może być ciekawym obszarem interpretacji w ciągu analiz teoretycznych oraz różnych podejść badawczych. Wnioski zaś płynące z konferencji pokazują, że morale to istotny element, który powinien być wykorzystywany w procesie dydaktycznym, po to by kształtować pro-obronne postawy obywatelskie. Konferencja potwierdziła również, że siła terminu „morale” jest w dalszym ciągu kluczowa i oddziaływująca na wyobraźnię i świadomość ludzi.

## **NIEPAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA W BIAŁYMSTOKU W ROKU 2008**

W dniach 26 V-1 VI 2008 r. w Białymstoku odbył się szósty Podlaski Festiwal Nauki i Sztuki. Jak w poprzednich latach, celem Festiwalu była popularyzacja i promocja osiągnięć naukowych i artystycznych mieszkańców regionu. Patronat honorowy nad festiwalem sprawowali:

- Barbara Kudrycka – Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego,
- Jan Vincent-Rostowski – Minister Finansów,
- Bogdan Zdrojewski – Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego,
- Ewa Kopacz – Minister Zdrowia,
- Jarosław Dworzański – Marszałek Województwa Podlaskiego i
- Maciej Żywno – Wojewoda Podlaski.

W gronie organizatorów Festiwalu znalazła się także Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku. Przedstawicielem NWSP w Komitecie Organizacyjnym Festiwalu była dr Anna Snarska, a sześciu pracowników naukowo-dydaktycznych Uczelni przygotowało i przedstawiło mieszkańcom Białegostoku różne projekty z zakresu działalności Szkoły. Były to:

- pokaz, warsztaty – „Bo ja chcę tańczyć” dla 100. uczestników (prowadzący: Karol Niecikowski),
- pokaz, warsztaty – „Z kryminalistyką na ty” dla 40. uczestników (prowadzący: mgr Eugeniusz Ostaszewski),

- warsztaty – „Komunikacja, asertywność i inne umiejętności społeczne” dla 30. uczestników (prowadząca: mgr Celina Sanik),
- pokaz – „Uratuj komuś Życie – techniki udzielania pierwszej pomocy” dla 30. uczestników (prowadzący: dr n. med. Krzysztof Teodoruk i mgr Marek Gołębiowski),
- prezentacja multimedialna i pokaz – „Strzał w 10” dla 40. uczestników (prowadzący: mgr Władysław Łajkowski, Jarosław Pietnicki i Adam Maliszewski),
- warsztaty – „Jak zachować się w sytuacji realnego Zagrożenia?” dla 20. uczestników (prowadzący: mgr Radosław Monach) oraz
- wykład, prezentacja multimedialna i wystawa archiwaliów „Kobiety w policji – przeszłość i teraźniejszość” dla 100. osób (prowadzący: dr Zbigniew Siemak).

Z kolei w dniach 5-6 czerwca 2008 r. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku zorganizowała kolejną Międzynarodową Konferencję Naukową *Podmiotowość w edukacji. Ujęcie interdyscyplinarne. Kategorie – realia – tendencje*. Tym razem konferencja odbyła się poza murami Uczelni – w Supraślu. Celem konferencji było:

- podjęcie polemiki nad podmiotowością w edukacji w kontekście nauczyciela, ucznia oraz specyficznych potrzeb w tym obszarze,
- próba interdyscyplinarnego spojrzenia na podmiotowość i określenie jej znaczenia dla kreowania rzeczywistości edukacyjnej,
- definiowanie, doświadczanie, diagnozowanie podmiotowości w celu projektowania nowoczesnych rozstrzygnięć edukacyjnych.

W konferencji wzięli udział nauczyciele z Polski oraz goście z Włoch, Słowacji i Białorusi. Obrady plenarne trwały dwa dni i toczyły się w sekcjach tematycznych. Konferencję rozpoczęła I sekcja tematyczna pod przewodnictwem prof. zw. dra hab. J. Niemca i dr A. Popławskiej. W trakcie obrad uczestnicy wysłuchali pięciu wystąpień:

- prof. zw. dra hab. Mirosława J. Szymańskiego – *Podmiotowości ucznia i nauczyciela – idea i rzeczywistość*,

- prof. zw. dr hab. Urszuli Ostrowskiej – *Idea podmiotowości w edukacji – trzy perspektywy*,
- prof. zw. dra hab. Zygmunta Wiatrowskiego – *Wielopodmiotowości w edukacji jako warunek nowej jakości działań pedagogicznych*,
- prof. zw. dra hab. Kazimierza Wenty – *Podmiotowość edukacyjna w teorii chaosu*
- oraz prof. zw. dra hab. Andrzeja Olubińskiego *Podmiotowo-produktywnej koncepcji charakteru społecznego w edukacji humanistycznej (na przykładzie poglądów E. Fromma)*.

Podczas obrad II sekcji tematycznej przewodniczyli: prof. zw. dr hab. U. Ostrowska i prof. zw. dr hab. M. J. Szymański. Występujący wygłosili referaty na następujące tematy:

- prof. Piero Crispiani – *L'educazione ind ividuale e la pedagogia clinica nella csuola e nei servizi sociali e sanitari*,
- prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas – *Wartość podmiotowości i wartość w podmiotowości*,
- dr hab. Eva Klčovanska – *Analiza roli rodziców w wychowywaniu ku wartościom w procesie rozwoju osobowości*,
- dr hab. Anna Karpińska – *Edukacja przyjazna uczniowi w służbie idei podmiotowości*,
- dr hab. Ryszard Gerlach – *Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego*,
- dr hab. Józefa Małachowicz – *Kategoria podmiotowości jako podstawa analizy i konstrukcji praktyki edukacyjnej*.

Obrady pierwszego dnia zakończyła ożywiona dyskusja, w trakcie której uczestnicy kierowali wiele pytań do referentów ale także przedstawiali swoje uzupełnienia i refleksje do problemów podjętych na obradach.

Drugiego dnia obrad odbyły się dwie kolejne sesje plenarne. Trzeciej sesji plenarnej prezydowali: dr hab. E. Kubiak – Szymborska i prof. zw. dr hab. J. Kida. Podczas tej sesji wygłoszono sześć referatów, na poniższe zagadnienia: prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek – *Podmiot poznający w badaniach pedagogicznych*, prof. zw. dr hab. Lesław Hostyński – *Rola tożsamości podmiotu w kształtowaniu odpowiedzialności moralnej*, dr hab. Czesław Wiśniewski – *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunku*

człowieka z otoczeniem (*kontekst edukacyjny problemu*), dr hab. Eugenia Laska – *Uwarunkowania rozwoju podmiotowości ucznia klas młodszych*, prof. zw. dr hab. Jerzy Kunikowski – *Humanizm w edukacji i wychowaniu*, dr hab. Waldemar Furmanek, *Podmiotowość w procesach edukacji technicznej*. Ostatniej czwartej sesji plenarnej przewodniczyli: dr hab. E. Laska i prof. zw. dr hab. T. Wieczorek. Wygłoszone referaty odnosiły się do następującej problematyki: prof. zw. dr hab. Jan Kida mówił o *Aspektach podmiotowości w szkolnej edukacji językowej i kulturalnej*, dr hab. Jan F. Nosowicz o *Interdyscyplinarności paradygmatu „kultura”*, dr hab. Romuald Kalinowski o *Podmiotowości w obronie cywilnej*, ks. dr hab. Jan Bielecki o *Rozwoju godności dziecka niepełnosprawnego*, natomiast dr hab. Kazimierz Jacek Zabłocki o *godności rodziny dziecka niepełnosprawnego, chorego i będącego w obliczu śmierci*. Podobnie jak pierwszego dnia obrady zakończyła dyskusja.

Podsumowania dwudniowego spotkania dokonał przewodniczący Komitetu Naukowego konferencji prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec, natomiast konferencję zamknął JM Rektor NWSP dr hab. Eugeniusz Łapiński.

7 czerwca 2008 roku pod honorowym patronatem Prezydenta Miasta Białegostoku – dr hab. Tadeusza Truskolaskiego – odbyła się Konferencja dla Nauczycieli i Dyrektorów Szkół i Przedszkoli pod hasłem *Zapobieganie trudnościom w uczeniu się*. W Konferencji uczestniczyli nauczyciele akademicy Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

W lipcu 2008 r. zrealizowano pierwsze obrony prac magisterskich na kierunku *Pedagogika*. Uzyskane dyplomy ukończenia studiów II stopnia dają absolwentom przepustkę do dalszej edukacji i do dalszego rozwoju osobistego.

Od października Uczelnia wzbogaciła ofertę edukacyjną na studiach podyplomowych dla nauczycieli o Edukację dla bezpieczeństwa. W 2008 roku powstała na NWSP Uczelniana Orkiestra Kameralna.

*Dr Zbigniew Siemak*

## NOTY O AUTORACH

**Mgr. Mariana Cabanová, PhD.** – scientific research and publications on pedagogic diagnosis and diagnostics, as well as the occupation and profesiography of special-needs teachers.

Contact with the author: [mariana.cabanova@umb.sk](mailto:mariana.cabanova@umb.sk)

Mgr. Mariana Cabanová, PhD. – badania i publikacje naukowe dotyczą pedagogicznej diagnozy i diagnozowania oraz zawodu i profesiografii nauczyciela dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kontakt z Autorką: [mariana.cabanova@umb.sk](mailto:mariana.cabanova@umb.sk)

**Ing. Marek Čiliak, PhD.** – pôsobí ako odborný asistent na Katedre aplikovanej ekológie FEE TU vo Zvolene. Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti sa venuje štatistickému spracovaniu údajov a zameriava sa na rozšírenie, zmeny v rozšírení a ekológiu mäkkýšov, invázne druhy a využitie bioindikačných vlastností mäkkýšov pri hodnotení stupňa narušenia územia. Podieľa sa na monitoringu druhov európskeho významu v rámci sústavy NATURA 2000, spolupracuje na tvorbe červených zoznamov ohrozených druhov. Doposiaľ bol spoluriešiteľom niekoľkých projektov VEGA a autorom viacerých pôvodných vedeckých prác vrátane článkov v CC databáze.

Kontaktovať autora: [ciliak.m@gmail.com](mailto:ciliak.m@gmail.com)

Ing. Marek Čiliak, PhD. jest adiunktem w Katedrze Ekologii Stosowanej Wydziału Ekologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Technicznego w Zvoleniu. W działalności badawczej skupia się na statystycznym przetwarzaniu danych, zmianach w często-

ści występowania skorupiaków, ekologii gatunków inwazyjnych oraz wykorzystaniu właściwości bioindykacyjnych skorupiaków w ocenie stopnia uszkodzenia terytoriów. Uczestniczy w monitoringu gatunków, będących w zainteresowaniu sieci Natura 2000, współpracując w tworzeniu czerwonych list gatunków zagrożonych. Do tej pory brał udział w kilku projektach VEGA. Jest autorem wielu prac, w tym oryginalnych artykułów naukowych w bazie danych CC.

Kontakt z Autorem: ciliak.m@gmail.com

**Mgr Diana Dajnowicz** – ukończyła prawo na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku w 2013 r., broniąc pracę magisterską *Kryminologiczne i prawne aspekty uprowadzenia małoletniego z art. 211 Kodeksu karnego* przygotowaną pod opieką naukową prof. zw. dr hab. Emila W. Pływaczewskiego. Obecnie jest doktorantką w Zakładzie Prawa Karnego i Kryminologii tegoż Uniwersytetu. Jest laureatką konkursu *Preludium 8* organizowanego dla osób rozpoczynających karierę naukową, w związku z czym od września 2015 r. kieruje projektem naukowym finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki *Porwania rodzicielskie w świetle polskiego orzecznictwa karnego – aspekty prawne i kryminologiczne*. Uczestniczyła w 10 konferencjach naukowych, także o zasięgu międzynarodowym. Opublikowała 5 artykułów naukowych. Zainteresowania badawcze koncentruje na prawnokarnych i kryminologicznych aspektach porwań rodzicielskich oraz kwestiach przemocy wobec kobiet i ich dyskryminacji w rodzinie.

Kontakt z Autorką: ddajnowicz@gmail.com

**Dr Anna Gadomska – Radel** – absolwentka Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Studia doktoranckie ukończyła w Katedrze Postępowania Karnego na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Czynn timer wykonuje zawód radcy prawnego. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku oraz w Okręgowej Izbie Radców Prawnych w Białymstoku, szkoląc aplikantów. Jest autorką monografii *Przesłuchanie dziecka jako ofiary i świadka przestępstwa*

*w procesie karnym* oraz artykułów naukowych z zakresu postępowania karnego oraz postępowania cywilnego.

Kontakt z Autorką: Anna.Gadomska-Radel@wp.pl

**PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD.** – teacher for preprimary and primary education, and psychology teacher, works as assistant lecturer at the Pedagogic Faculty of Matej Bel University in Banská Bystrica. She is a member of the Academic Senate of the Pedagogic Faculty and the Department of Elementary and Pre-school Pedagogy, lectures and conducts seminars on educational theory, theory of student personality development, comparative education and alternative concepts. She is a didactic for social sciences and natural sciences disciplines, she leads teaching practice for students of Pre-school and Elementary Pedagogy. Her research focuses on the area of individualization in education of socially disadvantaged students, to the field of multimedia in education of school age students as well as the quality of higher education. She is a coinvestigator of several research projects. She edited several textbooks, monographs. She has published several articles, professional and scientific studies in domestic and foreign textbooks, professional publications and monographs.

Contact with the author: zlatica.hulova@umb.sk

PaedDr. Zlatica Hulova, PhD – nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oraz psychologii. Pracuje jako wykładowca na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Jest w Senacie Uczelni, reprezentując oraz Zakład Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki. Wykłada, prowadzi 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 prowadzi skupiają się na obszarze indywidualizacji procesu nauczania w przypadku uczniów z mniej uprzywilejowanych grup społecznych, zastosowania multimediów w edukacji szkolnej oraz jakości edukacji wyższej. Bierze udział w kilku projektach badawczych. Jest redaktorem lub



autorką kilkunastu podręczników i monografii. Opublikowała też kilkanaście artykułów, prowadziła badania naukowe oraz zawodowe nad krajowymi i zagranicznymi podręcznikami.

Kontakt z Autorką: [zlatica.hulova@umb.sk](mailto:zlatica.hulova@umb.sk)

**Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska** – zainteresowania naukowe i prace badawcze koncentruje wokół szeroko rozumianej humanistyki oraz pedagogiki, a szczególnie tematów związanych ze współczesną rodziną. Szereg publikacji porusza przemiany, dysfunkcyjność, kierunki i formy wsparcia rodziny, sytuację dziecka we współczesnej rodzinie i obraz jego dzieciństwa w warunkach globalizacji, także media i multimedia w życiu dziecka. Przedmiotem badań jest wpływ mediów na życie dzieci.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

**Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.** – professional interests and scientific publications focus on such areas of pedagogic theory as pedeutology, research methodology and educational diagnostics.

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. – publikacje naukowe i zawodowe koncentruje na takich podstawowych obszarach teorii pedagogiki jak pedeutologia, metodologia badań i diagnostyka edukacyjna.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

**Tomasz Kiszło** – absolwent Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku z roku 2015. Ukończył studia pierwszego stopnia na kierunku bezpieczeństwo wewnętrzne. Zainteresowania koncentruje na rozwoju naukowym związanym tematycznie z pracą zawodową oraz doskonaleniu niezbędnych umiejętności ogólnych i specjalistycznych.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

**Prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec** – przez wiele lat był naukowo związany z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (wcześniej Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku). Od 1977 do 2001 r. pełnił funkcję Kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej, zapewniając mu poważne miejsce i

nadając określony kształt naukowy i dydaktyczny. Uczestniczył w centralnych badaniach pedagogicznych z ramienia Komitetu Ekspertów, Instytutu Badań Edukacyjnych, Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Komitetu „Polska 2000”. Był również członkiem Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Przedmiotem naukowych zainteresowań Pana Profesora jest proces kształcenia rozpatrywany na tle ogólnych tendencji edukacyjnych oraz wielostronne rozpoznawanie potrzeb oraz uwarunkowań edukacyjnych regionu. Naukowe zainteresowania osadzają się w kilku nurtach: prognozy i strategii rozwoju edukacji, tendencje w dydaktyce oraz nowoczesne technologie kształcenia, kreatorzy reform edukacyjnych, determinanty i szanse poczynań edukacyjnych, alternatywne intencje dialogu o reformie edukacji, uniwersytet i studioowanie jako edukacyjny priorytet XXI w.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

**Mgr. Lucia Plačková, PhD.** – skončila v roku 2015 doktorandské štúdium na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. V súčasnosti pôsobí ako pedagogický asistent v materskej škole. Vo svojej vedeckovýskumnej práci sa zameriava na držanie tela žiakov a environmentálnu výchovu.

Kontaktovať autora: [lucia.pl.le@gmail.com](mailto:lucia.pl.le@gmail.com)

Mgr. Lucia Plačková, PhD. w 2015 roku skończyła studia doktoranckie w Katedrze Edukacji Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Obecnie pracuje jako asystent w przedszkolu. W swojej pracy naukowej koncentruje się na kształtowaniu b postawy uczniów i edukacji ekologicznej.

Kontakt z Autorką: [lucia.pl.le@gmail.com](mailto:lucia.pl.le@gmail.com)

**Dr Andrzej Puliński** – ukończył studia magisterskie w zakresie Nauk Społecznych ze specjalnością historia na Wydziale Humanistycznym WSP w Olsztynie. W 2006 roku na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego obronił rozprawę doktorską *Działalność opozycyjna młodzieży szkolnej i pracowników oświaty na Warmii i Mazurach*

w latach 1945-1956. *Studium historyczno-pedagogiczne*, uzyskując tytuł doktora nauk humanistycznych. Jest autorem 21 artykułów naukowych i jednej monografii. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z historią wychowania, historią polityki, państwa i prawa, pedagogiką porównawczą i resocjalizacją. Pracuje w NWSP w Białymstoku.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

**Dr Renata Runiewicz – Jasińska** – jest absolwentką studium podyplomowego *Polityka Zagraniczna RP* Akademii Dyplomatycznej Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych MSZ RP i Szkoły Ochrony Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka w Warszawie. Głównym nurtem zainteresowań badawczych Autorki są zmiany polityczne, społeczne i oświatowe państw bałtyckich (Litwy, Łotwy i Estonii), ich polityka regionalna, zagraniczna oraz kwestie ochrony praw człowieka, narodowościowe i polonijne. Autorka 5 książek, 47 publikacji, a także tłumaczeń i opracowań haseł encyklopedycznych.

Kontakt z Autorką: rjasinska@poczta.fm

**Izabela Snarska** – studentka psychologii Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Prowadzi małą firmę w Szwecji. Ma dwoje dzieci. Zainteresowania naukowe skupia na patologiach społecznych. Hobby to nurkowanie techniczne.

Kontakt z Autorką: bela.snarska@gmail.com

**Dr hab. Wojciech Sroczyński** – profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. W roku 1969 ukończył pedagogikę na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Pracę doktorską *Kształcząco-wytchowawcze funkcje telewizyjnego filmu seryjnego* obronił w 1976 roku, również na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Habilitacja z kolei na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w roku 2009. Zainteresowania kieruje na pedagogikę ogólną, pedagogikę społeczną, pedagogikę szkoły wyższej. Autor licznych książek i artykułów.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

**Mgr. Ružena Tomkuliaková, PhD.** – pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. Špecializuje sa na vyučovanie prírodovedných predmetov a didaktiku prírodovedy pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Participuje na praktickej príprave študentov na profesiu učiteľa primárnej edukácie. Vedeckú a publikačnú činnosť orientuje na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti žiakov a školský manažment na primárnom stupni školy. K najvýznamnejším publikačným výstupom patrí monografia *Stratégie sprístupňovania prírodovedného učiva v primárnom vzdelávaní* (v spoluautorstve A. Doušková, 2012).

Kontaktovať autora: [rtomkuliakova@gmail.com](mailto:rtomkuliakova@gmail.com)

**Mgr. Ružena Tomkuliaková Čiliaková, PhD.** – pracuje w Katedrze Edukacji Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Specjalizuje się w metodyce nauczania przedmiotów ścisłych w edukacji przedszkolnej i podstawowej. Bierze udział w praktycznym szkoleniu studentów do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej. Działalność naukowa i wydawnicza skupia się na rozwijaniu wiedzy naukowej studentów i sposobach zarządzania szkołami na poziomie szkoły podstawowej. Najbardziej znacząca publikacja to monografia *Strategie udostępniania programów nauki w szkole podstawowej* (we współautorstwie A. Doušková, 2012).

Kontakt z Autorką: [rtomkuliakova@gmail.com](mailto:rtomkuliakova@gmail.com)

**PaedDr. Marta Vránová, PhD.** – is a graduate of the Faculty of Education at the University of Matej Bel in Banska Bystrica, in the study program of Primary education teaching. In 1996 she graduated from the Faculty of Humanities, the study program Teaching English language and literature. In her Dissertation she analyzed innovations of teaching English at primary level, furthermore she carried out the research of personality of the teacher from the first to fourth grade of elementary schools. In present she teaches at the Faculty of Economics, at the Department of Language Communication in Business.

Contact with the author: [marta.vranova@umb.sk](mailto:marta.vranova@umb.sk)

PaedDr. Marta Vránová, PhD. – ukończyła wydział Nauk Pedagogicznych na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, specjalizując się w nauczaniu wczesnoszkolnym. W 1996 ukończyła Wydział Nauk Humanistycznych, w zakresie nauczania języka angielskiego oraz literatury. W pracy dyplomowej analizowała innowacje w zakresie nauczania języka angielskiego na poziomie wczesnoszkolnym. Zajmowała się także badaniami nad osobowością nauczyciela w klasach 1 – 4 szkół podstawowych. Obecnie wykłada na Wydziale Nauk Ekonomicznych, w Zakładzie Komunikacji Językowej w Biznesie.

Kontakt z Autorką: [marta.vranova@umb.sk](mailto:marta.vranova@umb.sk)

**Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek** – ukończył studia pedagogiczne i historyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Doktorat na SGGW w 1959 r. Habilitacja na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1967 roku, profesor zwyczajny od 1985 roku. Autor ponad 300 publikacji i 30 książek. Wypromował 16 doktorów. Zainteresowania badawcze: pedagogika, historia wychowania, metodologia badań pedagogicznych. Pełnił liczne funkcje: za-ca dyrektora Instytutu Oświaty Rolniczej w SGGW 1972-1976, dyrektor 1976-1982, kierownik Katedry Pedagogiki Rolniczej 1982-1990, prodziekan Wydziału Ekonomiczno-Rolniczego 1969-1973, dziekan 1973-1978, podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania 1986-1987, również kierownik Katedry Pedagogiki w SGGW 1991-2000 i tamże kierownik Zakładu Pedagogiki i Psychologii 2000-2004.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

## WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.
- Wielkość czcionki tekstu głównego – 11 pkt.
- Wielkość czcionki przypisów – 10 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu głównego – 1,5 wiersza.
- Interlinia (światło) przypisów – 1 wiersz.
- Tekst wyjustowany.
- 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.
- Jako sposób wyróżnienia tekstu 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.
- Tytuły książek podaje się *kursywą*, tytuły czasopism w „cudzysłowie”.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem — .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się jedynie nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Tytuł 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**.
- Śródtytuły nie powinny być numerowane.

- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji i automatycznego dzielenia wyrazów.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.
- 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 i końcowe.
- Informacje o autorze umieszczone w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu powinny zawierać: stopień (lub tytuł) naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą*.
- 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 lub za pośrednictwem redakcji).
- Do artykułu powinno być dołączone streszczenie w języku polskim oraz angielskim (do 200 wyrazów), słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim (5-10) oraz tłumaczenie tytułu artykułu w języku angielskim. Umieszcza się je po tytule głównym na początku artykułu.
- Wymagane jest sporządzenie bibliografii załącznikowej. Umieszcza się ją na końcu artykułu.
- Artykuł w języku obcym, innym niż angielski, powinien mieć streszczenie i tytuł w języku artykułu oraz w językach polskim i angielskim.

### **Tabele i rysunki**

- Opisy tabel i rysunków (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad i pod nimi (bez światła).
- Tabele (tab.) i rysunki (rys.) powinny być numerowane oddzielnie.
- Tytuły tabel oraz rysunków powinny być wyrównane do lewej i pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło powinno być również wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.

### **Przypisy**

- W przypisach nie podaje się nazw wydawnictw.
- 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.
- Przypisy powinny być zamieszczone u dołu stron (przypisy dolne).

**UWAGA! Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.**



WYMAGANIA DO DOKUMENTACJI

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стилъ шрифта: Bookman Old Style
- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Размер шрифта сносок - 10 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Междустрочный интервал сносок – одинарный.
- Стандартная страница формата А4 (30 строк по 60 символов).
- Выравнивание текста по ширине.
- Поля - все 2,5 см.
- Отступ – одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **полужирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Названия книг выделяются *курсивом*, названия журналов берутся в "кавычки".
- Цитируемые фрагменты текста и законодательных актов берутся в "кавычки".
- Маркированные списки оформляются с помощью знака – .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Размер шрифта заголовка 14 пт, шрифт **полужирный шрифт** Bookman Old Style с выравниванием по центру.
- Размер шрифта подзаголовков 12 пт, шрифт **полужирный шрифт** Bookman Old Style с выравниванием по левому краю.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы и автоматическую расстановку переносов.

- Для того, чтобы публикация была оценена пунктами (в Польше), объем статьи должны быть в пределах от 20000 до 30000 символов. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски.
- Информация об авторе, включающая научную степень (звание), должность, имя, фамилию, название учреждения (кафедра, факультет, университет), размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье прилагается краткая биография автора, содержащая следующую информацию: образование, какое учебное заведение закончил, этапы профессиональной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ общения с читателями (лично или через редакцию).
- Статья должна содержать перевод информации об авторе, названия статьи на польский и английский языки, а также резюме на польском и английском языках (не менее 200 знаков), ключевые слова на польском и английском языках (5-10). Все это размещается после основного названия в начале статьи.
- В конце статьи размещается библиография.

#### Таблицы и рисунки

- Таблицы (табл.) и рисунки (рис.) нумеруются отдельно.
- Описания таблиц и рисунков (фотографий, диаграмм, схем и т.д.) должны быть расположены непосредственно (без интервала) над таблицей, рисунком и под ними.
- 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, 10 пт.
- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.

#### Сноски

1. В сносках не указываются названия издательств.
2. В сносках, относящиеся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает *там же*).
3. Каждая сноска должна заканчиваться точкой.

4. Сноски размещаются в нижней части страницы (постраничные сноски) и содержат следующую информацию об источниках:
- авторские источники (указываются все авторы):  
В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов, *Девиянтное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция*, Минск 2004, с. 23.
  - коллективные исследования (сборники):  
И.В. Дубровина (ред.), *Педагогика психологического образования*, Екатеринбург 2000, с. 48-56.
  - фрагменты коллективных исследований (сборников):  
С.С. Коцевич, *Использование активных игротехник в процессе преподавания культуры речи*, [в:] В.И. Сенкевич (ред.), *Имя и слово*, Брест 2013, с. 109-117.
  - статьи в журналах:  
З.И. Гришанова, Е.В. Левченко, *К вопросу о диагностике психического здоровья личности*, „Прикладная психология” 2002, № 2, с. 90-96.
  - статьи из Интернета:  
World heritage list. UNESCO, World Heritage Centre. Mode of access. <http://whc.unesco.org/en/list>. (Date of access: 15.02.2014.)  
<http://www.ies.krakow.pl/wydawnictwo/prokuratura/pdf/.pdf> (доступ 20.10.2011 г.).
  - законодательные акты:  
Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров (заключена в г. Вене 11.04.1980 г.) // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014.
  - сноски, не относящиеся к непосредственному источнику:  
Э. Фромм, *Бегство от свободы*, Москва 1990, с. 122, по: Е.В. Змановская, *Девиянтология*, Москва 2004, с. 20.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

1. В библиографии не указываются источники из Интернета и законодательные акты.
  2. В библиографии не указываются страницы используемых источников.
  3. Указание названий издательств требуется только для иностранных источников (не польских).
  4. Библиографический список оформляется в алфавитном порядке.
  5. При оформлении библиографического списка необходимо пользоваться следующими схемами:
- авторские источники (указываются все авторы):



## 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.

**PROJEKT OKŁADKI**

Adam Jakoniuk

**REDAKCJA TECHNICZNA**

Grażyna Kędzierska

Marta Konopko

**SKŁAD I ŁAMANIE**

Marta Konopko

**WYDAWCA**

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok,

e-mail: [nwsp@nwsp.bialystok.pl](mailto:nwsp@nwsp.bialystok.pl);

[www.nwsp.bialystok.pl](http://www.nwsp.bialystok.pl)

Czasopismo jest finansowane ze środków

Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Wersją referencyjną jest wersja papierowa

Zasady recenzowania i wymogi edytorskie czasopisma są dostępne

na stronie internetowej

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy

**ISSN: 2353-7426**

**NAKLAD:** 100 egzemplarzy

**DRUK**

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski

ul. Kolejowa 19; 15-701 Białystok

tel. 602 766 304, e-mail: [prymat@biasoft.net](mailto:prymat@biasoft.net)

[www.prymat.biasoft.net](http://www.prymat.biasoft.net)