

# ZAGADNIENIA SPOŁECZNE



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Białymstoku

**2 (10) 2018**

ISSN 2353-7426

# **SOCIAL ISSUES**

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

**2 (10) 2018**

# ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

---

*Nr 2 (10) 2018*

**RECENZENT NAUKOWY TOMU**  
Dr hab. Katarzyna Klimkowska

**RADA NAUKOWA**

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

**KOLEGIUM REDAKCYJNE**

Redaktor Naczelny	Dr hab. Małgorzata Jagodzińska
Sekretarz	Dr Grażyna Kędzierska
	Mgr Magdalena Ławreniuk
Redaktor językowy	Dr Tatiana Aniskevich
	Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, Ph.D.
	Mgr Dorota Kwiatkowska-Bagniuk
Redaktor statystyczny	Mgr Bogusław Szast
Redaktor tematyczny	Dr Marek Strzoda
	Dr Agata Jacewicz
	Dr Hanna Hamer

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



**Polska Bibliografia Naukowa/POL-Index**

**Index Copernicus International Journals Master List**

ICV 2016 = 35,87 ICV 2017 = 79,65

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

## **STUDIA I MATERIAŁY**

7

*Dr hab. Małgorzata Jagodzińska*

Problemy dziecka otyłego w klasie szkolnej  
The Problems of an Obese Child in School Environment

26

*Dr Elżbieta Buchcic*

Przyroda miejscem twórczej resocjalizacji  
Nature Based Resocialization

44

*Доц. Онискевич Т.С.*

Педагогическая практика в школе как фактор подготовки к  
профессиональной деятельности студентов специальности

«Начальное образование»

(из опыта образования в Беларуси)

Pedagogical Practice to Strengthen Teacher Training of Early  
Childhood Education Students

(on the Example of Education in Belarus)

Praktyki pedagogiczne w szkole jako czynnik przygotowania  
do pracy studentów edukacji wczesnoszkolnej  
(na przykładzie doświadczeń z Białorusi)

63

*Dr Anna Strumińska-Doktór*  
Zagrożenia we współczesnej szkole  
Contemporary School Threats

81

*Dr Grażyna Kędzierska*  
*Kpt. SG mgr Robert Lachacz*  
Biometria z perspektywy kryminalistyki  
Forensic Science and Biometrics

**Z BADAŃ**

101

*Dr Agata Jacewicz*  
Koncepcja pedagogiki Marii Montessori w poglądach  
studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej  
z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.  
Fragment badań  
The Montessori Method in The Views of Pre-School and Early  
School Education Students of Non-State University College of  
Pedagogy in Białystok.  
Research Report

129

*Doc. PaedDr Zlatica Huľová, PhD.*  
Zavádzanie pracovnej výchovy  
do vzdelávania detí predškolského veku v čase  
The Gradual Implementation of Vocational Training  
into the Pre-School Education  
Wprowadzanie kształcenia zawodowego  
do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym

141

*Dr hab. Urszula Anna Domżał*  
*Oskar Osowski*  
*Mikołaj Zwoliński*  
Religia w świecie wartości młodzieży wiejskiej  
Values and Religion of Rural Youth

**SYLWETKI LUDZI NAUKI**

153

*Елена Ильинична Попова,**кандидат юридических наук, доцент*

Юрий Петрович Гармаев – ученый, учитель, новатор!

Yuri Petrovich Garmaev – Scientist, Teacher, Innovator!

Jurij Pietrowicz Garmaev – naukowiec, nauczyciel, innowator!

**KOMUNIKATY**

169

*Dr Ewa Romanowska*

Program LLP-ERASMUS+.

Pobyt w Konstantin Preslavsky Episkop

University of Shumen w Bułgarii

Shumen, Bułgaria 23 – 27 kwietnia 2018

173

*Dr hab. Małgorzata Jagodzińska*

Program Erasmus+.

Wizyta w Konstantin Preslavsky

University of Shumen, Bułgaria,

Shumen, Bułgaria 30 kwietnia – 3 maja 2018

181

*Mgr Iwona Piętak*

I Naukowa Konferencja:

„Twórcza resocjalizacja możliwością usamodzielnienia”

Skarżysko-Kamienna, 15 – 16 listopada 2018

193

*Dr Hanna Hamer*

Konferencja:

„Masowa konsumpcja pornografii przez dzieci  
jako istotny problem społeczny”,

Warszawa, 21 listopada 2018

**INFORMACJE**

197

*Елена Ильинична Попова*  
Konferencja w Ulan-Ude, Rosja

**O AUTORACH**

207

Noty

**ZASADY PUBLIKOWANIA**

213

Wymogi edytorskie  
Редакционные требования

219

Recenzowanie tekstów  
Рецензирование материалов

**RECENZENCI W ROKU 2018**

Jolanta Andrzejewska, Elżbieta Buchcic, Radmila Burkovičová,  
Lech Chojnowski, Alicja Danilenko, Cezary Guźniczak,  
Hanna Hamer, Agata Jacewicz, Bernard Kayzer,  
Katarzyna Klimkowska, Monika Kotowska, Adam Miodowski,  
Marian Mráz, Andrzej Puliński, Denis Solodov,  
Marek Strzoda, Michael Shepitko,  
Andrzej Urbanek, Dorota Zbroszczyk



**Dr hab. Małgorzata Jagodzińska**

ORCID 0000-0002-9741-4378

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Katedra Pedagogiki*

## PROBLEMY DZIECKA OTYŁEGO W KLASIE SZKOLNEJ

### Streszczenie

Nadwaga i otyłość w Polsce i w wielu krajach ma tendencję zwyżkową. Wśród skutków otyłości często wymienia się wiele problemów zaburzających funkcjonowanie w sferze psychicznej i społecznej. Młodzież mająca problemy z nadwagą spotyka się z bardzo silnymi negatywnymi reakcjami otoczenia. Ludzie mają potrzebę szybkiego wyrabiania sobie poglądu o spotykanych osobach, w psychologii znane jako efekt halo, czyli efekt pierwszego wrażenia. Otyłe osoby są postrzegane prawie wyłącznie przez pryzmat jednej cechy, która jest tak dominująca, że przysłania inne ich walory. Można więc mówić o stygmatyzacji jako o zjawisku społecznym będącym skutkiem otyłości. Dla dziecka i młodego człowieka niezwykle ważne jest środowisko rówieśnicze. Poczucie przynależności do grupy, bycie akceptowanym to jedna z potrzeb życiowych człowieka. Aby pomóc dziecku otyłemu w przezwyciężaniu problemów potrzebne są działania holistyczne, kompleksowe, łączące różne interwencje.

**Słowa kluczowe:** otyłość • nadwaga • stygmatyzacja społeczna.

**THE PROBLEMS OF AN OBESE CHILD IN SCHOOL ENVIRONMENT****Abstract**

Childhood obesity in Poland and in many other countries is on the rise. Numerous problems disturbing functioning in the mental and social sphere are often mentioned as the consequences of being overweight. Young people with obesity problems encounter very strong negative reactions from their environment. Most people feel the need to form an immediate overall opinion of someone that is biased by how we perceive one of their traits. Obese people are perceived almost exclusively through the prism of one characteristic, which is so dominant that it obscures their strengths and values. Thus, one can speak of stigmatization as a social phenomenon resulting from obesity. For a child or a young person a peer environment is extremely important. The feeling of belonging to a group, being accepted is one of the basic needs. In order to help an obese child overcome problems, holistic and comprehensive actions combining various interventions are required.

**Keywords:** obesity • overweight • social stigmatization.

**Wprowadzenie**

Otyłość i nadwaga to główne problemy zdrowotne, społeczne i indywidualne ludności wielu krajów świata. „Ponad połowa osób dorosłych i co ósme dziecko w Polsce są otyłe lub mają nadwagę”<sup>1</sup>. W 1998 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła otyłość epidemią o zasięgu ogólnoswiatowym<sup>2</sup> i jednym z najmniejbezpiecznych zagrożeń dla zdrowia publicznego z powodu znaczącego związku z chorobami przewlekłymi<sup>3</sup>. Zaistniała sytuacja spowodowana została, między innymi, obecnością wielu czynników środowiskowych związanych z postępowaniem cywilizacyj-

---

<sup>1</sup> W. S. Zgliczyński, *Nadwaga i otyłość w Polsce*, Biuro Analiz Sejmowych „Infos” 2017, nr 4(227), s. 1.

<sup>2</sup> P. Fichna, B. Skowrońska, *Powikłania otyłości wśród dzieci i młodzieży* „Endokrynologia, Diabetologia i Choroby Przemiany Materii Wieku Rozwojowego” 2006, 12, 3, s. 223-228.

<sup>3</sup> B. Doborowska, R. Żaczek, *Profilaktyka nadwagi i otyłości w populacji wieku rozwojowego*. „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2008/3, s. 258-261.

nym<sup>4</sup>. Nasilające się zewnętrzne wpływy, takie jak: czynniki ekonomiczne, kulturowe i reklama, zakłócają wcześniej nabyte, korzystne dla zdrowia zachowania w tym zakresie<sup>5</sup>. Badania prowadzone w wielu krajach świata wskazują na to, że równocześnie ze wzrostem dostępności żywności o wysokiej gęstości energetycznej, następuje przesunięcie aktywności dzieci i młodzieży w kierunku siedzącego stylu życia i spadku jej aktywności ruchowej<sup>6</sup>.

Otyłość jest traktowana jako odrębna jednostka chorobowa. Stanowi też trzeci, po nadciśnieniu tętniczym i paleniu tytoniu, czynnik ryzyka innych chorób<sup>7</sup>. Tego typu choroba powoduje zaburzenia wszystkich aspektów zdrowia człowieka: fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i społecznego, ogranicza potencjał rozwojowy młodego człowieka i jednocześnie obniża jakość życia, a szczególnie wpływa na sposób postrzegania otyłego dziecka przez otoczenie, a także postrzeganie własnego wyglądu i ciała. Sytuacji takiej towarzyszy często krytyka i dokuczanie ze strony rówieśników i osób dorosłych.

Zdrowie i dobre samopoczucie uczniów oraz nauczycieli jest jednym z ważnych warunków skuteczności realizacji zadań szkoły. Dlatego ograniczenie negatywnego nastawienia otoczenia do otyłych dzieci i ich dyskryminacji może pomóc w znacznym stopniu w zapobieganiu urazom psychicznym, w minimalizowaniu, leczeniu i zapobieganiu otyłości wśród dzieci i młodzieży.

## Podstawowe definicje

Otyłość definiowana jest jako zaburzenie, które polega na nadmiernym gromadzeniu się w organizmie tkanki tłuszczowej. W otyłości mamy do czynienia z dwoma procesami: hiperplazją, czyli zwiększeniem liczby komórek tłuszczowych lub hipertrofią

---

<sup>4</sup> P. Januszewicz., M. Sygit, *Kluczowe problemy zdrowia publicznego: otyłość u dzieci i młodzieży*, „Zdrowie Publiczne” 2005, 15, 1, s. 88-91.

<sup>5</sup> J. Stolarczyk, A. Stolarczyk, P. Socha, *Zachowania żywieniowe – od genetyki do środowiska społeczno-kulturowego*, „Nowa Pediatria” 2003, nr 3, s. 212-217.

<sup>6</sup> *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi*, A. Oblacińska, I. Tabak (red.), Warszawa 2006, s. 7.

<sup>7</sup> W. S. Zgliczyński, *Nadwaga i otyłość w Polsce ...*, op. cit, s. 1.

polegającą na tym, że istniejące już komórki tłuszczowe zwiększają swoją objętość. Najczęściej obydwie zjawiska występują łącznie. O otyłości mówimy wówczas, gdy masa ciała przekracza 20% prawidłowej masy. Według Oblacińskiej jest to ogólnoustrojowa, przewlekła choroba metaboliczna wynikająca z zaburzenia równowagi między poborem a wydatkowaniem energii, objawiająca się zwiększeniem ilości tkanki tłuszczowej w organizmie<sup>8</sup>. Lange natomiast definiuje otyłość jako stan patologicznie zwiększonego udziału tkanki tłuszczowej w organizmie człowieka, którego skutkiem są uszkodzenia czynności i struktury poszczególnych narządów lub układów, a także zakłóceń w przebiegu procesów biochemicznych i fizjologicznych organizmu oraz problemów psychologicznych, co może prowadzić do skrócenia czasu życia<sup>9</sup>. Łuczak w publikacji „Nowe oblicza uzależnień”<sup>10</sup> powołuje się na słowa S. Gilberta, który wprowadza pojęcie nadmiernego jedzenia, jako „zachowania jedzeniowego, którego efektem jest wzrost wagi powyżej średniej dla danej populacji wiekowej oraz dyskomfort i obniżony nastrój”. Większa ilość pożywienia w diecie, ponad optymalne zapotrzebowanie człowieka zagraża bezpieczeństwu organizmu. Dzieje się tak wtedy, gdy pożywienie staje się stałym i niekontrolowanym rytuałem, albo ucieczką przed pojawiającymi się problemami wymagającymi pilnego rozwiązania<sup>11</sup>. Nadmierna dieta może być też konsekwencją zaburzeń łaknienia. Jabłow uważa, że „zaburzenia łaknienia są widoczne wówczas, gdy jedzenie i waga ciała stają się obsesją i ratunkiem na niezaspokajanie psychicznych potrzeb człowieka”<sup>12</sup>. Z zaburzeniami odżywiania wiążą się takie pojęcia jak: anoreksja, bulimia, bulimarexia, anoreksja z, albo bez stosowania diet eliminacyjnych, psychogenne zaburzenie pokarmowe (DAP), syndrom jedzenia kompulsywnego, obżarstwo, czy zaburzenie kontroli jedzenia (Binge

<sup>8</sup> Definicja, etiologia i klasyfikacja otyłości, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi?* A. Oblacińska, Tabak I. (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, s. 9.

<sup>9</sup> E. Lange, *Dietoterapia i dietoprofilaktyka*, [w:] *Dietoterapia*, D. Włodarek, E. Lange, L. Kozłowska, D. Głąbska (red.), Warszawa 2009, s. 125.

<sup>10</sup> *Nowe oblicza uzależnień*, E. Łuczak (red.), Wyd. UWM, Olsztyn 2009, s. 125.

<sup>11</sup> N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Łódź 2004, s. 10.

<sup>12</sup> M. Jabłow, *Anoreksja, bulimia i otyłość*, GWP, Gdańsk 2000, s. 26-28.

Eating Disorder – BED)<sup>13</sup>. Autor zaznacza, że są to pojęcia niejednorodne, a mylne ich stosowanie wynika z małej konsekwencji na etapie ich definiowania.

## Metody rozpoznawania otyłości

Otyłość obecnie jest najczęściej mierzona i klasyfikowana wg tzw. Wskaźnika Masy Ciała BMI (ang. Body Mass Index), którego wartość oblicza się wg poniższego wzoru:

$$\text{BMI} = \text{masa ciała (kg)} / \text{wzrost}^2 (\text{m}^2).$$

„Podstawą tej metody jest założenie, że osoby o tej samej wysokości mają podobną, beztłuszczową masę ciała, a więc różnice w ich całkowitej masie ciała wynikają z różnej zawartości tkanki tłuszczowej”<sup>14</sup>. Wynik otrzymany interpretuje się następująco (według Światowej Organizacji Zdrowia):

- BMI < 18,5 kg/m<sup>2</sup> niedowaga,
- BMI 18,5–24,9 kg/m<sup>2</sup> masa prawidłowa,
- BMI 25,0–29,9 kg/m<sup>2</sup> nadwaga,
- BMI  $\geq$  30,0 kg/m<sup>2</sup> otyłość.
- Wyróżnia się trzy stopnie otyłości:
  - BMI 30,0–34,9 I stopień, otyłość średniego stopnia
  - BMI 35,0–39,9 II stopień, otyłość znacznego stopnia
  - BMI  $\geq$  40,0 III stopień, otyłość olbrzymia lub śmiertelna.

Należy pamiętać, że BMI nie ma zastosowania u osób o rozbudowanej tkance mięśniowej, u kobiet ciężarnych, u dzieci szybko rosnących.

W przypadku dzieci i młodzieży, ze względu na dynamikę rozwojową tej grupy, do oceny BMI stosuje się siatki i tabele rozkładu centylogowego. BMI w przedziale pomiędzy 90-97 centylem oznacza nadwagę, a BMI powyżej 97 centyla oznacza otyłość<sup>15</sup>. Badania populacyjne nad otyłością często są prowadzone w kontekście nadmiaru masy ciała w stosunku do wysokości, czyli

<sup>13</sup> F. Do, *Gdy jedzenie jest problemem*, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>14</sup> I. Palczewska, *Ocena nadmiaru masy ciała i rozmieszczenia tkanki tłuszczowej*, [w:] *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*, A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1995, s. 23-28.

<sup>15</sup> H. Ciborowska, A. Rudnicka, *Dietetyka. Żywnie zdrowego i chorego człowieka*, Warszawa 2007, s. 612.

w kontekście nadwagi. Ciborowska wskazuje, że nawet gdy nie każdy nadmiar masy ciała jest wynikiem nadmiernego otłuszczenia, bo może przecież być spowodowany większą ilością masy mięśniowej, kostnej czy chociażby ilości wody w organizmie, to łatwość wykonania w masowej skali prostych pomiarów antropometrycznych usprawiedliwia to uproszczenie. Autorka zauważa, że otyłość często traktuje się jako wyższy stopień nadwagi<sup>16</sup>.

Inną metodą jest pomiar otyłości za pomocą zaawansowanej aparatury medycznej, polegający na elektronicznym pomiarze procentowej zawartości tkanki tłuszczowej w organizmie. Wynik powyżej 25–30% u kobiet oraz powyżej 15–20% u mężczyzn świadczy o nadwadze. Jednak ze względu na duży koszt takie metody nie znalazły zastosowania w codziennej praktyce.

Innym pomiarem antropometrycznym stosowanym w ocenie określonego typu otyłości, jest mierzenie obwodu pasa i bioder (WHR<sup>17</sup>). W ten sposób można określić rodzaj otyłości, głównie czy jest to brzuszna (charakteryzuje się większą liczbą powikłań metabolicznych), czy pośladkowo-udowa (mniejsza skala powikłań). Nadmiar w okolicy brzucha znacznie bardziej zwiększa ryzyko wystąpienia chorób układu krążenia i innych groźnych powikłań niż w przypadku tkanki tłuszczowej obficie występującej w okolicy pośladkowej i udowej. Tego typu otyłość (pośladkowo-udowa) jest częściej spotykana u kobiet. Maksymalna wartość WHR dla kobiet wynosi 0,8, natomiast dla mężczyzn 0,9. U dzieci wskaźnika tego nie wykorzystuje się, a u młodzieży tak, jednak nie ma określonych norm w tej grupie populacji<sup>18</sup>. Do oceny stopnia otyłości, po zdiagnozowaniu już tego problemu, służy fałdomierz (pomiar grubości fałdów skórno-tłuszczowych, głównie na ramieniu, pod łopatką i na brzuchu). Metoda ta jednak wymaga wyskalowania specjalistycznego sprzętu (fałdomierza), a także profesjonalnego podejścia do mierzenia przez osobę doświadczoną w wykonywaniu tego typu pomiarów<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>17</sup> Wskaźnik talia-biodra (*waist-hip ratio*, WHR) jest obliczany po to, by umożliwić ocenę typu sylwetki i otyłości. *Waist-hip ratio* nie stanowi wartości ostatecznej, trzeba go traktować z ostrożnością.

<sup>18</sup> K. Doleżał-Ołtarzewska, M. Rybakowa, *Otyłość prosta młodocianych*, [w:] *Medycyna wieku młodzieńczego*, M. Rybakowa (red.), Kraków 2009, s. 146.

<sup>19</sup> Ibidem, s.10.

## Skala zjawiska

W ciągu ostatnich kilku dekad w wielu krajach świata<sup>20</sup>, w tym w Europie<sup>21</sup> i w niektórych regionach Polski<sup>22</sup> obserwuje się systematyczny wzrost częstości występowania nadwagi i otyłości (ogólnie nadmiaru masy ciała) u dzieci i młodzieży. Według wyników Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia (EHIS) w 2014r. osoby z nadwagą i osoby otyłe w Polsce stanowiły odpowiednio 36,6% i 16,7% populacji osób w wieku 15 lat i więcej, czyli łącznie 53,3%<sup>23</sup>. Problem nadmiernej masy ciała w Polsce dotyczy częściej mężczyzn (44% nadwaga i 18,1% otyłość) niż kobiet (odpowiednio 30,1% i 15,6%)<sup>24</sup>. Badania antropometryczne, polegające na pomiarach masy ciała i wzrostu dokonywanych przez wykwalifikowany personel, które były prowadzone podczas Ogólnopolskiego Badania Stanu Zdrowia Ludności w latach 2003–2005 oraz 2013–2014, wskazują, że odsetek osób z nadwagą w Polsce w grupie wieku 20–74 lata wzrósł w przypadku mężczyzn z 40,2% do 43,1%, a u kobiet z 27,7% do 29,5%. Z kolei odsetek osób otyłych wśród mężczyzn wzrósł z 20,0% do 24,2%, a wśród kobiet z 22,3% do 23,4%<sup>25</sup>. Częstość występowania nadwagi i otyłości w Polsce ma więc tendencję zwyżkową. Aż 25,2 % populacji Polski jest otyła. Dane uzyskane z na podstawie Światowego Indeksu Bezpieczeństwa Żywnościowego, opracowanego przez Economist Intelligence Unit (EIU) na zlecenie firmy

<sup>20</sup> D. Jolliffe, *Extent of overweight among US children and adolescents from 1971 to 2000*. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 2004 28 (1): 4-9 oraz Zhang Y., Wang S., *Prevalent change in overweight and obesity in children and adolescents from 1995 to 2005 in Shandong, China*. Asia-Pacific Journal of Public Health, 2011, 23 (6), s. 904-916.

<sup>21</sup> B. Werner, L. Bodin, *Obesity in Swedish schoolchildren is increasing in both prevalence and severity*. Journal of Adolescent Health, 2007, 41 (6), s. 536-543.

<sup>22</sup> E. Chabros, J. Charzewska, B. Wajszczyk, *Częstość występowania nadwagi i otyłości u młodzieży warszawskiej w wieku pokwitania*, [w:] *Otyłość epidemią XXI wieku*, J. Charzewska, P. Bergman, K. Kaczanowski, H. Piechaczek (red.), AWF, Warszawa 2006, s. 54-62., M. Chrzanowska, S. Koziel, S. J. Uliaszek, *Changes in BMI and the prevalence of overweight and obesity in children and adolescents in Cracow, Poland, 1971-2000*. Economics & Human Biology, 2007, 5 (3), s. 370-378.

<sup>23</sup> *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.*, GUS, Warszawa 2016.

<sup>24</sup> W. S. Zgliczyński, *Nadwaga i otyłość w Polsce...*, op. cit.

<sup>25</sup> „Polskie Archiwum Medycyny Wewnętrznej” 2016, nr 126(9), s. 662–671.

DuPont<sup>26</sup> pokazują, że jest to o 2,9% więcej niż średnia w Europie, która wynosi 22,3%. Pod względem odsetka osób otyłych Polska wyprzedza Rosję, w której na otyłość cierpi 24,1% społeczeństwa, a także Białoruś (23,4), Niemcy i Ukrainę (20,1% osób otyłych w obu krajach). Spośród sąsiednich narodów od Polaków bardziej otyli są tylko Czesi (26,8%) i Słowacy (25,7 %) <sup>27</sup>.

W przypadku nadwagi i otyłości dzieci występują różnice ze względu na płeć oraz sytuację rodzinną. Nadwaga i otyłość występowały zdecydowanie częściej wśród polskich chłopców niż dziewcząt (odpowiednio 19,2% oraz 10,4%). Odsetek młodzieży z nadwagą i otyłością istotnie maleje wraz z wiekiem badanych. Wśród 11-latków wynosi 31% dla chłopców i 21% dla dziewcząt (średnia dla krajów objętych badaniem HBSC odpowiednio 27% i 17%), wśród 13-latków wynosi odpowiednio 26% i 13% (HBSC 24% i 15%), a wśród 15-latków odpowiednio 22% i 7% (HBSC 22% i 13%) <sup>28</sup>.

### Problemy dzieci i młodzieży

Wśród skutków otyłości, oczywiście oprócz licznych powikłań somatycznych, często wymienia się wiele problemów zaburzających funkcjonowanie w sferze psychicznej i społecznej<sup>29</sup>. Kształty ciała, które wykraczają poza wzorzec propagowany przez kulturę i społeczeństwo spotykają się z osądzaniem i nierzadko z dyskryminacją<sup>30</sup>. Ze względu na społeczne stereotypy dotyczące otyłych osób, postrzeganych jako nieatrakcyjne zewnętrznie, ale także jako powolne, dochodzi do poczucia osamotnienia i odrzucenia, co z kolei generuje brak wiary we własne siły i możliwości, a także obniżenie zadowolenia z życia.

<sup>26</sup> Światowy Indeks Bezpieczeństwa Żywnościowego – Badania 2016.

<sup>27</sup> <https://www.focus.pl/artykul/polska-na-5-miejscu-w-europie-pod-wzgledem-otyloci> [Dostęp: 12.06.2018].

<sup>28</sup> J. Inchley i in., *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, Health policy for children and adolescents 7, WHO, 2016.

<sup>29</sup> B. Jugowar, *Dzieci somatycznie odmiennie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Obuchowska I. (red.), WSiP, Warszawa 1995, s. 445-446.

<sup>30</sup> E. Pietrzykowska, B. Wierusz-Wysocka, *Psychologiczne aspekty nadwagi, otyłości i odchudzania się*, „Pol. Merk. Lek.”, 2008, 24, s. 472.



Młodzież mająca problemy z nadwagą spotyka się z bardzo silnymi negatywnymi reakcjami otoczenia, które wynikają także z uprzedzeń definiowanych jako „[...] zespół wyuczonych przekonań, wartości i postaw danej osoby wobec innych, który [...] jest ukształtowany na podstawie niekompletnych informacji [...]”<sup>31</sup>. Ludzie mają potrzebę szybkiego wyrabiania sobie poglądu o spotykanych osobach, w psychologii znane jako efekt halo, czyli efekt pierwszego wrażenia. Polega on na dokonywaniu bardzo szybkiej oceny nowo poznanej osoby na podstawie pierwszych wrażeń, które tworzą się po zetknięciu z nią i tworzą jej obraz, który potem trudno jest zmienić. Właśnie nieatrakcyjność fizyczna i elementy wyglądu zewnętrznego są najważniejszymi atrybutami, które posiadają moc wywoływania efektu halo. W tym momencie można mówić o stygmatyzacji jako o zjawisku społecznym będącym skutkiem otyłości. Otyłe osoby postrzegane są prawie wyłącznie przez pryzmat jednej cechy, która jest tak dominująca, że przysłania inne ich walory. Naukowcy zajmujący się problematyką społecznego naznaczenia mówią, że „stygmat” najogólniej spycha inne cechy osoby, takie jak inteligencja, uczciwość, dobroć na dalszy plan, eksponując tylko te, związaną z naznaczeniem<sup>32</sup>.

Dzieci otyłe są często mniej atrakcyjne dla rówieśników, są negatywnie oceniane przez kolegów i mają mniej przyjaciół<sup>33</sup>. One same czują się nielubiane i nieakceptowane przez rówieśników. Doznają poczucia odrzucenia, osamotnienia, braku wiary we własne siły, smutku, żalu, co w konsekwencji sprzyja przyjęciu postawy pasywnej, a nawet może się pojawić depresja. Symptomy depresji mogą być jednocześnie skutkiem otyłości, rezultatem negatywnego postrzegania swojej osoby, jak i jej przyczyną. Ryzyko pojawienia się otyłości u nastolatków przeżywających nastroje depresyjne jest dwukrotnie wyższe niż u ich rówieśników<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 568.

<sup>32</sup> K. Szewetowska, *Stygmatyzacja społeczna*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4.

<sup>33</sup> G. Jagielska, *Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa 2010.

<sup>34</sup> I. Tabak, *Psychosomatyczne skutki otyłości*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatкови. Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością. Poradnik dla pielęgniarek szkol-*

Sytuacja społeczna dziecka otyłego w środowisku szkolnym może być determinowana jego poczuciem winy. „Im bardziej osoba stygmatyzowana czuje się winna z powodu naznaczenia, tym silniej wpływa to na obniżenie jej poczucia własnej wartości”<sup>35</sup>. Autorka uważa, że dziecko spodziewając się negatywnych reakcji otoczenia, zaczyna dążyć do unikania kontaktów z rówieśnikami.

Badania Instytutu Matki i Dziecka z 2005 roku dowodzą, że ponad 1/4 otyłych nastolatków było niezadowolonych z życia, natomiast 1/3 miało niskie poczucie własnej wartości, istotnie częściej niż ich nieotyli rówieśnicy<sup>36</sup>. Otyła młodzież często też była obiektem przewisk i żartów związanych z nadwagą ze strony rówieśników (66%) oraz osób dorosłych (32% ze strony rodziców, 18% – nauczycieli)<sup>37</sup>. Otyli nastolatkowie są także częściej niż ich rówieśnicy bez nadwagi, sprawcami, jak i ofiarami przemocy rówieśniczej. „Są oni spychani na margines uwagi kolegów, bywa także, że stają się oni kozłami ofiarnymi i skupiają na sobie ich agresję. W skrajnych przypadkach mogą zostać wręcz wykluczeni z rówieśniczej grupy”<sup>38</sup>. Badania prowadzone przez Witek i zespół wśród młodzieży gimnazjalnej ujawniły, że młodzież postrzega otyłych kolegów jako osoby leniwe (48,97%), ociężałe i flegmatyczne (36,73%) zamknięte w sobie (28,75), chore i dlatego należy ich leczyć (18%). Ci sami uczniowie, gimnazjaliści potrafią też dostrzec pozytywne cechy niektórych osób otyłych, między innymi pozytywne nastawienie do życia (12,5%)<sup>39</sup>. Złe nastawienie do otyłych rówieśników werbalizowane są nie tylko negatywnymi myślami opiniami, ale jak podają autorki „Co dziesiąty badany dokuczał otyłemu koledze (...) krytykowanie stylu ubierania się, obraźliwe epitety, niepochlebne informacje na Facebook`u, stosowanie przemocy fizycznej, tj. przewracanie otyłego kolegi, kopa-

---

*nych i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach*, A. Oblacińska, I. Tabak (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.

<sup>35</sup> K. Szewetowska, *Stygmatyzacja ...*, op. cit.

<sup>36</sup> *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, A. Oblacińska (red.), Warszawa 2016, s. 12.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>38</sup> M. Sokolowska, *Dziecko z nadwagą i otyłością w szkole*, [w:] *Wspieranie dziecka...*, op. cit., s. 13.

<sup>39</sup> A. Witek, T. Lewandowska-Kidoń, A. Pawluk-Skrzypek, *Percepcja otyłego rówieśnika a przekonania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 2012, Tom 18, Nr 4, s. 276

nie, szturchanie, itp.<sup>40</sup>. Badania Zakładu Medycyny Szkolnej (Tabak, 2006) pokazują, iż docinkami, uwagami i przewiskami ze strony rówieśników, związanymi z nadwagą spotykało się 66% badanych otyłych nastolatków, a ze strony nauczycieli – 18%. Młodzież otyła, częściej niż jej rówieśnicy z wagą w normie, spotykała się z dręczeniem ze strony kolegów (dokuczaniem, przemocą, krzywdzeniem), a ponad 1/3 badanych otyłych uczniów była co najmniej raz dręczona przez rówieśników w ciągu kilku miesięcy poprzedzających badanie<sup>41</sup>.

W okresie dorastania bardzo ważnym celem życiowym młodego człowieka wynikającym z potrzeby akceptacji społecznej, jest chęć wyróżnienia się na tle grupy rówieśniczej „chęć bycia popularnym”. Taki kierunek działań wpływa na własną samoocenę a także kształtuje własną tożsamość. Tomaszek uważa, że „problem odtrącenia czy dezaprobaty środowiska rówieśniczego jest bardzo ważny na etapie rozwoju młodego człowieka, gdyż doświadczenia takie mogą pociągać za sobą objawy nieprzystosowania społecznego, a nawet całkowitej marginalizacji w późniejszym życiu”<sup>42</sup>.

Niezadowolenie z własnego wyglądu wynikające z niemożności sprostania wewnętrznym standardom atrakcyjności w połączeniu z brakiem akceptacji i negatywnym nastawieniem środowiska prowadzi do negatywnych sądów o sobie, prowadzi do społecznego i psychologicznego doświadczenia „bycia otyłym”<sup>43</sup>. Dziecko czy nastolatek, który ocenia swoje ciało jako brzydkie, niezgrabne, nieatrakcyjne przypisuje mu rolę czynnika odpowiedzialnego za odrzucenie i izolację ze strony innych<sup>44</sup>.

Badania prowadzone przez M. Solę, E. Gajewską i W. Maniowskiego na temat wpływu otyłości na jakość życia związaną ze stanem zdrowia wśród dziewcząt i chłopców, ujawniły niższy poziom sprawności w funkcjonowaniu szkolnym (choć był on naj-

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 278.

<sup>41</sup> I. Tabak, *Psychosomatyczne skutki otyłości ...*, op. cit.

<sup>42</sup> K. Tomaszek, *Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska*, „Annales” T. XXIV 2011/2, s. 63.

<sup>43</sup> A. Oblacińska, I. Tabak, *Wstęp*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkiowi?* A. Oblacińska, I. Tabak (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, s. 8.

<sup>44</sup> B. Jugowar, *Dzieci somatycznie odmiennie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Obuchowska I. (red.), WSiP, Warszawa 1995, s. 445-446.

mniej zaburzony) w porównaniu z grupą kontrolną<sup>45</sup>. Tabak twierdzi, iż początkowy etap przystosowania tych dzieci do nauki szkolnej jest trudniejszy niż ich zdrowych rówieśników<sup>46</sup>.

Wśród konsekwencji zdrowotnych nadwagi i otyłości wskazuje się: powikłania sercowo-naczyniowe (m.in. nadciśnienie tętnicze, choroba niedokrwienna serca, zaburzenia lipidowe), oddechowe (m.in. bezdech senny i astma), neurologiczne (m.in. udar mózgu i demencja), żołądkowo-jelitowe i wątrobowe (m.in. cukrzyca typu II i stan przedcukrzycowy), endokrynologiczne (m.in. zaburzenia płodności i przedwczesne dojrzewanie), kostno-szkieletowe (m.in. choroby zwyrodnieniowe stawów, bóle pleców), nerwowe, a także konsekwencje psychospołeczne (m.in.: niska samoocena, lęk, depresja, zaburzenia odżywiania, obniżone wyniki w nauce) oraz liczne nowotwory<sup>47</sup>.

## **Rozwiązywanie problemów otyłości dzieci i młodzieży**

### **Leczenie otyłości**

Leczenie otyłości jest trudne, pochłania dużo czasu a skuteczność wszelkich działań jest często niewielka. U wielu osób występuje tzw. czynnik genetyczno-wielogenowy, który powoduje, że leczenie dietetyczne oraz zwiększony wysiłek fizyczny nie zawsze w pełni usuwają przyczyny tzw. zwiększonego popędu żywieniowego oraz metabolicznych mechanizmów nadmiernej lipogenezy<sup>48</sup>. Potrzebne są długofalowe programy z zastosowaniem

---

<sup>45</sup> M. Sola, E. Gajewska, W. Manikowski, *Wpływ otyłości na jakość życia związaną ze stanem zdrowia wśród dziewcząt i chłopców*, „Nowiny Lekarskie” 2012, 81, 4, s. 321–329.

<sup>46</sup> I. Tabak, *Opieka i wsparcie młodzieży z otyłością prostą w okresie dojrzewania*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi?* A. Oblacińska, I. Tabak (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, s. 78–84.

<sup>47</sup> *Zachowaj równowagę. Zapobieganie nadwadze i otyłości oraz chorobom przewlekłym poprzez edukację społeczeństwa w zakresie żywienia i aktywności fizycznej. Projekt KIK/34 w Szwajcarsko-Polskim Programie Współpracy*, oprac. M. Jarosz, M. Siuba-Strzelińska, Warszawa 2016.

<sup>48</sup> J. Tatoń, A. Czech, M. Bernas, *Otyłość. Zespół metaboliczny*, Warszawa 2007, s. 94–95.

kompleksowego leczenia interdyscyplinarnego<sup>49</sup>, które dają powolny, ale bardziej trwały skutek. Interdyscyplinarność polega na synergii oddziaływań dietetycznych, terapii behawioralnej oraz zwiększonej aktywności fizycznej.

### **Rola rodziców w minimalizowaniu otyłości**

Pojawiający się w życiu dziecka problem związany z nadwagą a później z otyłością jest możliwy do wychwycenia na wczesnym etapie jego powstania w środowisku domowym. Jeżeli okresowe przyrosty masy ciała są kontrolowane i korygowane, to nie prowadzą do żadnych problemów, natomiast w przypadku bagatelizowania problemu nadwagi, uznając go za normalny objaw w danym wieku, konieczna jest zmiana myślenia. Powszechnie wiadomo, że dziecko, często bezwiednie, przejmuje sposób myślenia rodziców w tej kwestii. Jeśli w rodzinie jest zaburzona norma tzw. dobrego wyglądu lub istnieje od pokoleń otyły rodzic, przekonanie dziecka do podjęcia jakichkolwiek działań w kierunku korekty sylwetki nie jest skuteczne. Zdaniem Oblacińskiej, w takiej sytuacji odchudzanie dziecka świadczy o występowaniu przeciwko rodzicom. Utrata wagi przez nastoletnie dziecko może być przejawem separacji, braku lojalności i być przyczyną utraty możliwości doświadczenia identyfikacji z rodzicami<sup>50</sup>. Zauważa się również grupę rodziców, którzy wobec problemu otyłości swoich dzieci przyjmują bierną postawę. Z góry rezygnują z determinacji, wychodząc z założenia, że nie mogą nic na to poradzić. W tym zakresie niezbędna jest współpraca ze szkołą. Dobrym pomysłem jest pedagogizacja rodziców, przy współudziale pedagoga, psychologa i dietetyka.

Rodzice powinni wspierać nastolatka w zmianie jego nawyków żywieniowych, gdyż to właśnie oni decydują o kupowanych produktach, rodzajach spożywanych posiłków oraz o formach spędzania czasu wolnego. Rodzice mogą zadbać o regularność posiłków, ich skład, eliminować zwyczaj podjadania między po-

---

<sup>49</sup> A. Oblacińska, H. Weker, M. Barańska, B. Woynarowska, *Propozycje modelu ambulatoryjnej, kompleksowej opieki zdrowotnej nad młodzieżą otyłą jako elementu profilaktyki chorób układu krążenia*, „Zdrowie Publiczne” 1998, nr 58(9), s. 346-353.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 79.

siłkami, czy dokładania do porcji. Ważne jest także świadome dokonywanie zakupów<sup>51</sup>, na co ma zdecydowany wpływ rodzina dziecka.

### **Rola nauczyciela we wspieraniu dzieci z nadwagą i otyłością**

Dużą rolę w walce z nadwagą i otyłością ma szkoła, której działania koncentrują się wokół dwóch głównych kierunków działań:

- zapobieganie wystąpieniu nadmiernej masy ciała u uczniów poprzez edukację zdrowotną uczniów, rodziców i nauczycieli, promowanie zdrowego żywienia, zaspokajanie odpowiedniej aktywności ruchowej.
- wspieranie uczniów z nadmierną masą ciała.

Zadania w tym zakresie są wpisane w sferę działalności wychowawczej szkoły oraz w sferę działalności edukacji zdrowotnej. Projektowane one są w ramach Programu Wychowawczo-Profilaktycznego oraz w ramach programu kształcenia wychowania fizycznego.

A. Oblacińska uważa, że nauczyciel wspierający dziecko może podjąć działania w czterech obszarach:

- budowanie poczucia własnej wartości,
- oddziaływanie na pozycję społeczną dziecka,
- rozwijanie umiejętności życiowych,
- motywowanie do osiągnięcia optymalnej masy ciała<sup>52</sup>.

Głównym zadaniem szkoły jest wspieranie ucznia w taki sposób, aby mógł czuć się wartościowym człowiekiem i budować swoje poczucie własnej wartości. Dziecko z otyłością, które nie akceptuje swojego wyglądu ma obniżony nastrój i poczucie winy, wynikające z faktu, że nie potrafi zapanować nad swoim apetytem, a negatywne oceny ze strony otoczenia jedynie nasilają problem. To wpływa na niższe poczucie własnej wartości<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> Opieka i wsparcie młodzieży z otyłością prostą w okresie dojrzewania, [w:] *Jak pomóc...*, op. cit., s. 79-80.

<sup>52</sup> A. Oblacińska, *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, ORE Warszawa, 2013, s. 16-17.

<sup>53</sup> A. Gutowska-Wyka, *Pedagog wobec potrzeb dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością*, [w:] *Pedagog we współczesnym świecie*, V. Tanaś, W. Welskop, (red.) WSBiNoZ, Łódź 2015, s. 185.

W następnej kolejności bardzo ważna jest pomoc uczniom otyłym w budowaniu motywacji do redukcji nadmiernej masy ciała. Motywacja składa się z dwóch komponentów: komponentu „chcę” – czyli dziecko jest zainteresowane osiągnięciem celu, który jest dla niego ważny, wartościowy, wykazuje zainteresowanie zmianą swego zachowania oraz komponentu – „potrafię”, który zakłada, że dziecko ma poczucie, iż jest w stanie osiągnąć cel, a więc ma odpowiednie predyspozycje, możliwości. Ma poczucie własnej skuteczności. Oba te aspekty wpływają na postawę dziecka, decydując o tym, czy podejmie ono określone działanie, czy nie<sup>54</sup>. Nauczycieli powinien mieć na ten temat wiedzę i dążyć, w sposób profesjonalny, do osiągnięcia wyżej wymienionych celów.

Rozwijanie umiejętności życiowych to kolejny priorytet pracy nauczyciela na rzecz walki z otyłością u dzieci i młodzieży. Badania Gutowskiej – Wyki<sup>55</sup> ukazują, iż „dziecko z nadmierną masą ciała, częściej od swoich rówieśników z prawidłową wagą ciała, sięga po jedzenie w sytuacjach, gdy przeżywa silne emocje czy stres. Wysoki poziom lęku i duża tendencja do tłumienia gniewu, a także stosowanie w sytuacji stresu strategii unikowych, wpływa, poprzez określone zachowania jedzeniowe (tj. przejadanie się) czy brak aktywności ruchowej, na wzrost masy ciała. Z drugiej strony nadwaga, a szczególnie otyłość, powoduje nasilanie się wymienionych wyżej zmiennych psychologicznych, a to znów skutkuje wzrostem masy ciała”. Dlatego rolą nauczyciela jest wykształcenie u dzieci otyłych umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji, w efektywne sposoby radzenia sobie ze stresem i kształtowanie zasobów osobistych. Celem priorytetowym w tym zakresie jest wypracowanie u młodego człowieka przeświadczenia, iż jedzenie nie jest jedyną przyjemnością i antidotum na pojawiające się problemy.

---

<sup>54</sup> M. Sokołowska, *Dziecko z nadwagą i otyłością w szkole*, [w:] *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, A. Oblacińska (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2013.

<sup>55</sup> A. Gutowska-Wyka, *Psychologiczny model błędnego koła – przyczyny czy konsekwencje nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychospołeczne następstwa choroby somatycznej u dzieci i młodzieży*, A. Kulik, L. Szewczyk (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007.

## Zakończenie

Analizy wielu działań na rzecz przeciwdziałania nadmiernej masie ciała, prezentowane w różnych opracowaniach, zwracają uwagę na wiele kwestii w tym zakresie. Dla dziecka i młodego człowieka niezwykle ważne jest środowisko rówieśnicze. Poczucie przynależności do grupy, bycie akceptowanym to jedna z potrzeb życiowych człowieka. „Znalezienie się w grupie rówieśniczej, w której czuje się akceptowany jest bardzo istotne z punktu widzenia zdrowia psychicznego otyłego nastolatka, a możliwość osiągnięcia sukcesów poprawia samoocenę<sup>56</sup>. Jest wiele różnych form aktywności, w których wygląd i masa ciała nie odgrywają znaczenia (np. działalność w organizacjach charytatywnych, koła naukowe czy twórczość artystyczna). Osoby otyłe czują się w takich grupach potrzebne i doceniane. Dlatego należy zrobić wszystko, aby grupa rówieśnicza akceptowała kolegów otyłych. Pomocne w tym względzie są oddziaływania pedagogiczne i psychologiczne mające na celu budowanie poczucia własnej wartości i skuteczności otyłego ucznia, które przyczyniają się do pozytywnego spojrzenia na siebie jako osobę, a przez to ułatwiają normalne funkcjonowanie w grupie.

Aby pomóc dziecku otyłemu w przewyciężaniu problemów potrzebne są działania holistyczne, kompleksowe, łączące różne interwencje. Edukowanie i wzmacnianie osobistej odpowiedzialności są konieczne, ale nie są wystarczające – konieczna jest zmiana całego otoczenia jednostek, które kształtowałyby ich aktywność fizyczną i wybory żywieniowe. Dlatego przy projektowaniu działań należy brać pod uwagę występujące różnice społeczno-demograficzne; grupy społeczne szczególnie narażone na ryzyko otyłości powinny otrzymywać inny rodzaj edukacji zdrowotnej i wsparcia.

---

<sup>56</sup> I. Tabak, *Opieka i wsparcie młodzieży z otyłością prostą...*, op. cit., s. 78-84.



## Bibliografia

### Wydawnictwa zwarte:

1. Ciborowska H., Rudnicka A., *Dietetyka. Żywienie zdrowego i chorego człowieka*, Warszawa 2007.
2. Chabros E., Charzewska J., Wajszczyk B., *Częstość występowania nadwagi i otyłości u młodzieży warszawskiej w wieku pokwitania*, [w:] *Otyłość epidemią XXI wieku*, J. Charzewska, P. Bergman, K. Kaczanowski, H. Piechaczek (red.), AWF, Warszawa 2006.
3. Chrzanowska M., Koziel S., Ulijaszek S.J., *Changes in BMI and the prevalence of overweight and obesity in children and adolescents in Cracow, Poland, 1971-2000*, *Economics & Human Biology*, 2007, 5 (3).
4. *Definicja, etiologia i klasyfikacja otyłości*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi?* Oblacińska A., Tabak I. (red.). Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, ISBN 978-83-88767-43-2.
5. Doborowska B., Żaczek R., *Profilaktyka nadwagi i otyłości w populacji wieku rozwojowego*. „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, 2008/3.
6. Do F., *Gdy jedzenie jest problemem*, Warszawa 2003.
7. Doleżał-Ołtarzewska K., Rybakowa M., *Otyłość prosta młodocianych*, [w:] *Medycyna wieku młodzieńczego*, M. Rybakowa (red.), Kraków 2009, ISBN 83-89534-00-2.
8. Fichna P., Skowrońska B., *Powikłania otyłości wśród dzieci i młodzieży*. „Endokrynologia, Diabetologia i Choroby Przemiany Materii Wieków Rozwojowych”, 2006, 12, 3.
9. Gutowska-Wyka A., *Psychologiczny model błędnego koła – przyczyny czy konsekwencje nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychospołeczne następstwa choroby somatycznej u dzieci i młodzieży* A. Kulik, L. Szewczyk (red.), Towarzystwo Naukowe KUL Lublin 2007.
10. Gutowska-Wyka A., *Pedagog wobec potrzeb dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością*, [w:] *Pedagog we współczesnym świecie* pod red. V. Tanaś, W Welskop, WSBiNoZ, Łódź 2015.
11. Inchley J. i in., *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, Health policy for children and adolescents 7, WHO, 2016.
12. Jugowar B., *Dzieci somatycznie odmierne*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Obuchowska I. (red.), WSiP, Warszawa 1995.
13. Jabłow M., *Anoreksja, bulimia i otyłość*, GWP, Gdańsk 2000, ISBN 83-87957-19-4.

14. Jagielska, G., *Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa 2010.
15. Januszewicz P., Sygit M., *Kluczowe problemy zdrowia publicznego: otyłość u dzieci i młodzieży*, „Zdrowie Publiczne”, 2005, 15, 1, ISSN 0044-2011.
16. Jolliffe D., *Extent of overweight among US children and adolescents from 1971 to 2000*. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 2004 28 (1), 4-9 oraz Zhang Y., Wang S., *Prevalent change in overweight and obesity in children and adolescents from 1995 to 2005 in Shandong, China*. Asia-Pacific Journal of Public Health, 2011 23 (6).
17. Jugowar B., *Dzieci somatycznie odmienne*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Obuchowska I. (red.), WSiP, Warszawa 1995, ISBN 83-02-07257-5.
18. Lange E., *Dietoterapia i dietoprofilaktyka*, [w:] *Dietoterapia*, D. Włodarek, E. Lange, L. Kozłowska, D. Głąbska (red.), Warszawa 2009, ISBN 978-83-200-4861-2.
19. *Nowe oblicza uzależnień*, E. Łuczak (red.), Wyd. UWM, Olsztyn 2009.
20. Oblacińska A., Tabak I., *Wstęp*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi?* Oblacińska A., Tabak I. (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, ISBN 978-83-88767-43-2.
21. Oblacińska A., Weker H., Barańska M., Woynarowska B., *Propozycje modelu ambulatoryjnej, kompleksowej opieki zdrowotnej nad młodzieżą otyłą jako elementu profilaktyki chorób układu krążenia*, „Zdrowie Publiczne” 1998, nr 58(9), ISSN 0044-2011.
22. Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Łódź 2004, ISBN 978-83-79692-96-2.
23. Palczewska I., *Ocena nadmiaru masy ciała i rozmieszczenia tkanki tłuszczowej*, [w:] *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*, red. A. Oblacińska, B. Woynarowska, Warszawa 1995.
24. Pietrzykowska E., Wierusz-Wysocka B., *Psychologiczne aspekty nadwagi, otyłości i odchudzania się*, „Pol. Merk. Lek.”, 2008.
25. Sola M., Gajewska E., Manikowski W., *Wpływ otyłości na jakość życia związaną ze stanem zdrowia wśród dziewcząt i chłopców*, „Nowiny Lekarskie” 2012, 81, 4, ISSN 0860-7397.
26. Sokołowska M., *Dziecko z nadwagą i otyłością w szkole*, [w:] *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, A. Oblacińska (red.), Instytut Matki i Dziecka Warszawa 2013, ISBN 978-83-62360-47-5.
27. *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.*, GUS, Warszawa 2016.

28. Stolarczyk J., Stolarczyk A., Socha P., *Zachowania żywieniowe – od genetyki do środowiska społeczno-kulturowego*, „Nowa Pediatria” 2003 nr 3, ISSN 1731-2493.
29. „Polskie Archiwum Medycyny Wewnętrznej” 2016, nr 126(9), ISSN 0032-3772.
30. Szewetowska K., *Stygmatyzacja społeczna*, „Edukacja i Dialog”, nr 4 2009.
31. Tabak I., *Psychosomatyczne skutki otyłości*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi. Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością. Poradnik dla pielęgniarek szkolnych i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach*, A. Oblacińska, I. Tabak (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, ISSN 1426-9686.
32. Tabak I., *Opieka i wsparcie młodzieży z otyłością prostą w okresie dojrzewania*, [w:] *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi?* Oblacińska A., Tabak I. (red.), Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, ISBN 978-83-88767-43-2.
33. Tatoń J., Czech A., Bernas M., *Otyłość. Zespół metaboliczny*, Warszawa 2007.
34. Tomaszek K., *Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska*, „Annales” T. XXIV 2011/2.
35. Werner B., Bodin L., *Obesity in Swedish schoolchildren is increasing in both prevalence and severity*. Journal of Adolescent Health, 2007, 41 (6).
36. Witek A., Lewandowska-Kidoń T., Pawluk-Skrzypek A., *Percepcja otyłego rówieśnika a przekonania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 2012, Tom 18, Nr 4.
37. *Zachowaj równowagę. Zapobieganie nadwadze i otyłości oraz chorobom przewlekłym poprzez edukację społeczeństwa w zakresie żywienia i aktywności fizycznej. Projekt KIK/34 w Szwajcarsko-Polskim Programie Współpracy*, oprac. M. Jarosz, M. Siuba-Strzelińska, Warszawa 2016.
38. Zgliczyński W, S., *Nadwaga i otyłość w Polsce*, Biuro Analiz Sejmowych „Infos”, nr 4(227), 2017.
39. Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.

#### **Źródła internetowe:**

40. <https://www.focus.pl/artykul/polska-na-5-miejscu-w-europie-podwzglodem-otyoci> [Dostęp: 12.06.2018].

**Dr Elżbieta Buchcic**

ORCID 0000-0002-2391-6340

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

*Wydział Matematyczno-Przyrodniczy*

*Instytut Biologii*

**PRZYRODA MIEJSCEM TWÓRCZEJ  
RESOCJALIZACJI**

**Streszczenie**

Obecnie w twórczej resocjalizacji dzieci i młodzieży należy w większym stopniu wykorzystać ich bezpośredni kontakt z przyrodą, ponieważ umożliwia to wychowankom poprawniejsze niż do tej pory funkcjonowanie w powszechnie przyjętych i akceptowanych normatywnie rolach życiowych, społecznych i zawodowych oraz wpływa na ich harmonijny i wszechstronny rozwój. Dlatego należy wykorzystać wszelkie możliwości i potencjał przyrody jako nieograniczonej przestrzeni wychowawczej.

**Słowa kluczowe:** przyroda • wartość • resocjalizacja • twórcza resocjalizacja • deficyt kontaktu z przyrodą • przestrzeń wychowawcza • edukacja • edukacja nieformalna • edukacja przyrodnicza.

**NATURE BASED RESOCIALIZATION**

**Abstract**

Currently, in the creative re-education of children and young people, their direct contact with nature should be used to a greater extent. The exploration of the natural environment will enable them to function more correctly than ever before in universally and normatively accepted life, social and professional roles, and will contribute to their harmonious and comprehensive development. Therefore, all possibilities and

the potential of nature should be used as an unlimited educational space.

**Keywords:** nature • value • rehabilitation • creative rehabilitation • lack of contact with nature • educational space • education • non-formal education • nature education.

## Wstęp

Przyroda jest terminem niezwykle ogólnym, posiadającym wiele synonimów jak: środowisko przyrodnicze, środowisko naturalne, natura<sup>1</sup>. Natomiast określenie „resocjalizacja” w polskim systemie penitencjarnym oznacza ponowną socjalizację, powtórne uspołecznienie, jednostki nieprzystosowanej społecznie, w celu umożliwienia jej poprawniejszego niż do tej pory funkcjonowania w powszechnie przyjętych i akceptowanych normatywnie rolach życiowych, społecznych i zawodowych<sup>2</sup>. Resocjalizacja to również proces modyfikacji osobowości jednostki społecznej w celu przystosowania jej do życia w danej zbiorowości.

Poprzez wdrożenie odpowiednich zabiegów resocjalizacyjnych kształtuje się:

- normy społeczne,
- wartości, których jednostka nie miała możliwości przyswoić wcześniej w trakcie socjalizacji.

Nadrzędnym celem resocjalizacji jest spowodowanie, żeby jednostka zrezygnował z przyswojonych do tej pory reguł działania stojących w sprzeczności z systemem aksjonormatywnym zbiorowości.

Twórcza resocjalizacja uwzględnia:

- proces rozwijania i kreowania potencjałów, a nie korekcyjną zmianę parametrów społecznych i osobowych,
- wadliwie ukształtowaną całą tożsamość, a nie tylko: wadliwe postawy nieakceptowania i nieprzestrzegania norm społecznych, przekonania i nastawienia, zaburzone relacje

<sup>1</sup> Ministerstwo Środowiska, zakładka „Środowisko – Przyroda”, <https://www.mos.gov.pl/srodowisko/przyroda/> [Dostęp: 19.10.2018].

<sup>2</sup> M. Konopczyński, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)-r2014-t7-s13-28.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2014-t7-s13-28.pdf) [Dostęp: 19.10.2018].

interpersonalne, role społeczne, patologiczne zachowania, cechy osobowości i preferencje aksjologiczne,

- wykreowanie nowych tożsamości wychowanków, a nie korektywną zmianę przekonań, nastawień i preferencji aksjologicznych lub form reakcji, zachowań, postaw i ról społecznych,

Środkiem jest:

- rozwój strukturalnych czynników i mechanizmów,
- wdrażanie procesów poznawczych i twórczych, a nie siłowa zmiana wadliwych form funkcjonowania społecznego, poprzez wychowawczą korekcję, psychokorekcję, psychomodyfikację i inne sposoby antropotechnicznych oddziaływań wychowawczych,
- preferowaną metodą jest resocjalizowanie poprzez trenowaną autoprezentację wizualizowanych parametrów tożsamości.

Dlatego warto zastanowić się jak poprzez wykorzystanie otoczenia, które jest ogólnie dostępne – czyli przyrody – wpłynąć na zmianę zachowania wychowanków. Jak wykorzystać tę bogatą przestrzeń wychowawczą i wpłynąć na efektywność oddziaływań opiekuńczych? Najbliższe środowisko może a nawet powinno być wykorzystane jako miejsce do realizacji założeń twórczej resocjalizacji.

### **Deficyt kontaktu z przyrodą**

Przyroda niejednokrotnie potrafi zadziwiać i wprowadzać w zachwyt. Swoje piękno pokazuje poprzez wielobarwne liście, zmieniające swój kolor jesienią lub urokliwe krajobrazy, których w Polsce nie brakuje. To jak postrzega się naturę zależy od każdego człowieka. Przyroda jest czymś nieocenionym. Często jednostka nie dostrzega jej wartości w codziennym pędzie, mimo iż ma z nią styczność w zwykłych czynnościach, między zajęciami, pracą albo zakupami. Wychodząc z domu każdy może patrzeć na drzewa, zielone trawniki, jeziora i rzeki<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> E. Buchcic, *Co zrobić, aby przyroda była wartością dla społeczeństwa*, [w:] „Zagadnienia Społeczne”, Białystok 2 (8) 2017, s. 37. ISSN 2353-7426.

Człowiek potrzebuje kontaktu z tym co żywe i dzikie. Jeżeli pojawia się brak przyrody, człowiek cierpi z powodu stresu, zmęczenia lub innych dolegliwości zarówno fizycznych, jak i psychicznych. W przeciągu ostatnich sześćdziesięciu lat na całym świecie nastąpiła ogromna zmiana cywilizacyjna. Ludzie przenieśli się do dużych miast, blokowisk albo ekskluzywnych zamkniętych osiedli. Dlatego coraz mniej dzieci wychowuje się w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Natura została zastąpiona przez telewizję, komputer i Internet. Wirtualna rzeczywistość, którą ludzie są otoczeni, dostarcza dzieciom nadmiaru bodźców, ale także ogranicza możliwość poznawania świata innymi zmysłami niż wzrok, słuch, węch i dotyk. A przecież natura bez człowieka da sobie radę, zaś człowiek bez natury – wręcz przeciwnie.

Kontakt z przyrodą daje więc człowiekowi siły witalne i energię, a ponadto wzmacnia odporność. Psycholog Richard Ryan twierdzi, iż przyroda jest paliwem dla ducha. Gdy człowiek czuje się pozbawiony sił często sięga po kubek kawy, jednak opublikowane wyniki badań wskazują, że znacznie lepszym sposobem na dodanie sobie energii jest łączność z naturą<sup>4</sup>. Wystarczy nawet krótki kontakt z przyrodą, aby nie tylko odczuć znaczący przypływ sił witalnych, ale również obniżyć poziom odczuwanego napięcia. Współczesny styl życia i stałe bombardowanie mózgu obrazem, dźwiękiem, rozmową, szumem i całym informacyjnym chaosem prowadzi do stanu trwałej, niepełnej uwagi.

Richard Louv, amerykański pisarz i dziennikarz, jako pierwszy wprowadził sformułowanie „zespół braku kontaktu z naturą” lub inaczej „syndrom deficytu natury”<sup>5</sup>. Na podstawie obserwacji opisał on jednostkę chorobową, którą określił mianem „zespołu deficytu przyrody”. Choroba przejawia się zanikającą świadomością, trudnością w koncentracji, osłabioną zdolnością do odnajdywania sensu w przejawach otaczającego ludzi życia i świata. Wydane w 2005 i 2011 roku książki „Ostatnie dziecko w lesie. Ocalić nasze dzieci przed Syndromem Deficytu Natury” i „Zasady natury. Przywrócenie kontaktu z życiem w wieku wirtualności”,

---

<sup>4</sup> Deficyt natury, czyli przyroda na receptę. Ty też jej potrzebujesz! <http://manufaktura-radosci.blogspot.com/2015/06/deficyt-natury-czyli-przyroda-na.html>, [Dostęp: 19.10.2018].

<sup>5</sup> R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2014, s. 126, ISBN 978-83-650-8759-1.

do tego stopnia poruszyły opinię publiczną, iż zawiązał się ruch społeczny zrzeszający zarówno organizacje ekologiczne, społeczne, jak i rządowe w celu analizy tego problemu. R. Louv stwierdził bowiem, że większa część dysfunkcji rozwojowych w sferze psychosomatycznej, jak między innymi alergie, ADHD, a także skłonność do nadwagi, depresji swoje źródła mogą mieć w bardzo ograniczonym lub też całkowitym braku kontaktu z naturą<sup>6</sup>. Jak zauważa ten autor, współczesny człowiek, traci bezpośredni kontakt z przyrodą. W przeciągu jednego stulecia amerykańskie doświadczenie przyrody pokonało drogę, od bezpośredniego utylitaryzmu, przez romantyczne przywiązanie, po elektroniczne odezwanie. Bezpośrednie doświadczenie przyrody, zostało zastąpione przez pośrednie, ograniczone do dwóch zmysłów: wzroku i słuchu, serwowanych przed media elektroniczne<sup>7</sup>.

Sposób rozumienia oraz doświadczania przyrody przez dzieci w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci zmienił się radykalnie. Aktualnie są one świadome globalnych zagrożeń dla środowiska naturalnego, jednakże ich fizyczny kontakt i osobista relacja z przyrodą powoli odchodzą w zapomnienie. R. Louv zwraca także uwagę na przyrodniczą reformę szkoły. W lekcjach prowadzonych na łonie natury upatruje ogromny potencjał. Przytacza także przykład fińskich szkół, które kładą duży nacisk na kontakt uczniów z przyrodą. Natomiast psycholog i pedagog Howard Gardner stworzył teorię inteligencji wielorakiej, w której potencjał intelektualny człowieka nie ogranicza się jedynie do poziomu inteligencji. Osoby dorosłe i dzieci posiadają osiem rodzajów inteligencji, w których wyróżnia się między innymi inteligencję przyrodniczą, czyli specjalne uwrażliwienie na otoczenie.

Okazuje się, że obecnie liczba dysfunkcji rozwojowych szybko rośnie zwiększa się. Towarzyszy temu wzrost różnego rodzaju programów korekcyjnych i terapeutycznych. Pojawiły się terapie dźwiękiem, tańcem, muzyką, ruchem, a także kontaktem ze zwierzętami i naturą. Jak się okazuje, dzieci w stosunkowo szyb-

---

<sup>6</sup> Pracownia Edukacji Żywej, <http://pez.org.pl/o-nas/inspiracje/zespol-braku-kontakt-z-natura/>, [Dostęp: 19.10.2018].

<sup>7</sup> M. Dudek, Czy istnieje „Zespół Deficytu Natury”? Przeczytajcie recenzję najnowszej książki Richarda Louv „Ostatnie dziecko lasu”, <http://www.nauka-przygoda.edu.pl/czy-istnieje-zespol-deficytu-natury-przeczytajcie-recenzje-najnowszej-ksiazki-richard-louv-ostatnie-dziecko-lasu/>, [Dostęp: 26.10.2018].



ki sposób potrafią odnaleźć w sobie potrzebę kontaktu z przyrodą, jeśli tylko ten kontakt się im umożliwi. Nie muszą to być od razu parki narodowe lub rezerваты przyrody, a jedynie park w obrębie miasta. Jednakże nie każdy czas spędzony na zewnątrz oznacza kontakt z naturą. Nie można zaliczyć do niego czasu, który dzieci spędzają na ogrodzonych placach zabaw, pełnych atestowanych urządzeń pod nadzorem dorosłych. Obcowanie z naturą to fizyczny, niczym nieskrępowany, kontakt z przyrodą, jak również spontaniczna i nieukierunkowana zabawa. Dlatego tak ważne jest wdrożenie w proces wychowawczy bezpośredniego kontaktu z przyrodą do zajęć realizowanych zgodnie z założeniami twórczej resocjalizacji.

Oczekiwane efekty twórczej resocjalizacji w przyrodzie to:

- podniesienie jakości i efektywności twórczej resocjalizacji w przyrodzie,
- promowanie i upowszechnianie wiedzy o naturze – w naturze,
- przekazanie nie tylko wiedzy, ale kształtowanie systemu wartości, motywacji oraz wrażliwości i szacunku dla przyrody,
- wyeliminowanie niedoboru kontaktu z przyrodą,
- nauczenie racjonalnego korzystania z zasobów przyrody,
- budowaniu bliskich relacji z przyrodą poprzez doświadczanie,
- poznawanie przyrody wszystkimi zmysłami,
- wykorzystanie potencjału edukacyjnego obszarów cennych przyrodniczo,
- eksponowanie walorów przyrodniczych, krajobrazowych, kulturowych, historycznych i tradycji województwa świętokrzyskiego oraz możliwości jego rozwoju społeczno-gospodarczego,
- kształtowanie aksjologicznego paradygmatu przyrody – ponieważ przyroda jest wartością.

Warto jednak pamiętać, że jednoznaczne scharakteryzowanie terminu „wartość” jest trudne. W ogólnym ujęciu wartość stanowi fundamentalną kategorię aksjologii – nauki o wartościach<sup>8</sup> –

---

<sup>8</sup> L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, s. 104. ISBN 8385291636.

tym samym oznacza wszystko to, co jest postrzegane jako ważne, a jednocześnie cenne dla danej jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami, odczuciami, ale również stanowi cel, do którego ludzie dążą<sup>9</sup>.

Pytanie o wartości to pytanie o to, co człowiek robi, do czego dąży, jak powinien postępować. Jest to przede wszystkim pytanie o człowieka, o kierunek, w którym ma podążać, o „kompas”, według którego człowiek ma szukać drogi w swoim życiu<sup>10</sup>. Wartości wyznaczają kierunki postępowania, mówią o tym, co uważa się za dobre, a co za złe. Określenia dobry i zły stanowią podstawę ludzkich wartościowań. Ludzie różnią się między sobą, mają różne poglądy, stąd różnice w wartościowaniach<sup>11</sup>. Ale warto już od najmłodszych lat nie tylko rozwijać zainteresowania przyrodnicze, ale także kształtować świadomość, że przyroda jest wartością ponadczasową dla każdego z nas.

Michał Latawiec twierdzi, że niezbędna jest ciągłość procesu kształcenia i wychowania przyrodniczego, który powinien rozpocząć się już na etapie przedszkolnym i trwać przez całe dalsze życie, z uwzględnieniem zmieniających się realiów wiedzy i techniki. Edukacja ta musi być wielopłaszczyznowa i uwzględniać aspekt szacunku do przyrody i samego siebie<sup>12</sup>. **Ponieważ wszelkie podejmowane przedsięwzięcia dydaktyczno-wychowawcze mają na celu kształtowanie świadomości, czyli całości kształtu aprobowanych wartości, opinii oraz idei, o środowisku, które jest miejscem życia i rozwoju człowieka oraz całego społeczeństwa. Proces ten jak już wcześniej wspomniano powinien rozpocząć się od wczesnych lat dziecięcych<sup>13</sup> i być priorytetowym, jeśli ma być efektywny i skuteczny. Dlatego przede wszystkim twórcza resocjalizacja powinna uwzględniać bezpośredni kontakt**

<sup>9</sup> M. Łabocki, *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993, s. 125. ISBN 83-85543-19-8.

<sup>10</sup> W. Heisenberg, *Część i całość. Rozmowa o fizyce atomu*, Warszawa 1987, s. 269-270. ISBN 8306015126.

<sup>11</sup> U. Tataj-Puzyna, *Wartość w życiu człowieka – wartość macierzyństwa*, Warszawa 2014, s. 50. ISSN 2082-7067.

<sup>12</sup> M. Latawiec, *Edukacja ekologiczna dziś*, [w:] J. M. Dołęga, J. Czartowski, A. Skowroński (red.) *Ochrona środowiska społeczno – przyrodniczego w filozofii i teologii*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2001, s. 168. ISBN 8370721923.

<sup>13</sup> L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1998, s. 87.

z naturą nie tylko żeby wzbogacić przestrzeń wychowawczą, ale również, aby uniknąć wśród wychowanków zjawiska deficytu kontaktu z przyrodą.

### **Edukacja możliwością uniknięcia Zespołu Deficytu Natury**

Przygotowanie jednostki do świadomego uczestnictwa i przekształcania rzeczywistości społecznej wymaga nie tylko nauczania, ale również kształtowania prawidłowych postaw oraz przekazywania wzorów zachowań w procesie dydaktyczno-wychowawczym, który najczęściej jest kojarzony w sposób uproszczony z określeniem „edukacja”. A słowo to nie jest łatwe do zdefiniowania, ponieważ istnieje duża różnorodność rozumienia tego terminu.

– **Edukacja** (łac. *educatio*, wychowanie, wykształcenie<sup>14</sup>) – ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi – przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych<sup>15</sup>.

– **Edukacja formalna** (ang. *formal education*) – uczenie się poprzez udział w programach kształcenia i szkoleniach, prowadzących do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej, czyli zestaw efektów uczenia się/kształcenia się, którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję i który został wpisany do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji<sup>16</sup>.

– **Edukacja nieformalna** („*Nauka poprzez praktykę*”) – trwająca przez całe życie człowieka proces kształtowania się postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania mass mediów<sup>17</sup>. Wzrost znaczenia edukacji nieformalnej wynika bezpo-

<sup>14</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1944, s. 139.

<sup>15</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 84. ISBN 83-86770-96-1.

<sup>16</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_formalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_formalna) [Dostęp: 26.10.2018].

<sup>17</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_nieformalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_nieformalna) [Dostęp: 26.10.2018].

średnio z rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego świata. Ponieważ dzięki komputerom i nowoczesnym środkom komunikacji świat bardzo szybko się zmienia, konieczne jest uzupełnianie wiedzy na temat dokonujących się zjawisk. Poprzez różnego rodzaju formy edukacji nieformalnej człowiek najszybciej jest w stanie tę brakującą wiedzę uzupełnić.

– **Kształcenie ustawiczne** – proces stałego odnawiania, rozwijania i doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki trwający przez całe jej życie<sup>18</sup>.

– **Edukacja pozaformalna** (ang. *non-formal education*) – uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzonymi do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej, czyli zestawu efektów uczenia się/kształcenia się, którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję i który został wpisany do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji<sup>19</sup>. Czyli edukacja pozaformalna to kształcenie/szkolenie/uczenie się, które nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji, ale jest realizowane w ramach programów organizowanych przez różne podmioty (np. pracodawców, organizacje obywatelskie, uczelnie, osoby indywidualne).

Edukacja pozaformalna często określana jest jako nauka poprzez praktykę i doświadczenie, dlatego:

- bazuje na odmiennym od tradycyjnej edukacji formalnej relacji uczący się a nauczający,
- osoba biorąca udział i prowadzący zajęcia pozostają w relacji partnerskiej,
- prowadzący może wspomagać i wpływać na procesy edukacyjne w trakcie działań, ale nie narzuca uczestnikom prawd i wiadomości,
- uczestnik znajduje się w centrum swojego procesu edukacyjnego,
- opiera się na dobrowolnym udziale,
- przebiega w sposób zorganizowany,

---

<sup>18</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie\\_ustawiczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_ustawiczne) [Dostęp: 26.10.2018].

<sup>19</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_pozafomalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_pozafomalna) [Dostęp: 26.10.2018].

- odbywa się poza szkołą/uczelnią, w czasie wolnym od nauki,
- nacisk jest położony na kreatywność oraz samoekspresję,
- wymaga indywidualnego i grupowego zaangażowania,
- trzeba stwarzać sprzyjające warunki dla samospelnienia i samorozwoju uczestników działań edukacyjnych,
- jest w nią wpisana odpowiedzialność osoby uczestniczącej za swój proces uczenia się.

Edukacja pozaformalna najlepiej realizuje słowa Konfucjusza, które nigdy nie ulegną dezaktualizacji „Powiedz mi a zapomnę, pokaż mi a zapamiętam, pozwól mi wziąć udział a zrozumieć”<sup>20</sup>. Dlatego organizuje się okoliczności, aby uczestnik samodzielnie mógł nauczyć się tego, czego chce. Edukacja pozaformalna koncentruje się w ośrodkach takich jak:

- organizacje pozarządowe,
- uczelnie wyższe,
- ośrodki badawcze PAN,
- centra nauki,
- ośrodki przemysłowe z centrami badawczymi lub ośrodkami edukacyjnymi,
- ośrodki prowadzone przez osoby fizyczne (np. prywatne muzeum)<sup>21</sup>.

Z przedstawionych uwag wynika, że nie jest możliwe zdefiniowanie terminu „edukacja” za pomocą jednego pojęcia, ponieważ każdy człowiek powinien posiadać nie tylko zasób wiedzy, zainteresowań, ale również ukształtowane postawy wobec otaczającego świata i rozbudzoną wrażliwość wobec niego<sup>22</sup>.

Szczególne zalety ma zatem przyrodnicza edukacja pozaformalna, ponieważ:

- edukatorzy są wysoko cenionymi specjalistami w swojej dziedzinie i pasjonatami,
- edukatorzy chętnie dzielą się wiedzą,

<sup>20</sup> <https://www.cytaty.info/autor/konfucjusz.htm> [Dostęp: 26.10.2018].

<sup>21</sup> <http://eduentuzjasci.pl/pep/155-publicacje/raport/raport-z-badania/dobre-praktyki-w-przyrodniczej-edukacji-pozafORMALNEJ/786-dobre-praktyki-w-przyrodniczej-edukacji-pozafORMALNEJ.html> [Dostęp: 26.10.2018].

<sup>22</sup> A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przed-szkolnym i młodszym szkolnym*, Impuls, Kraków 2009, s. 52, ISBN 978-83-8095-261-4.

- edukatorzy wykorzystują metody badawcze i obserwacyjne,
- zaplecze techniczne to dobrze wyposażone pracownie i laboratoria,
- zaplecze naturalne w postaci cennych zasobów przyrodniczych obecnych zarówno w salach dydaktycznych, muzealnych jak i w terenie,
- następuje prawidłowe wykorzystanie miejsca i czasu.

Edukacja przyrodnicza poprzez bezpośrednią łączność z naturą to nie tylko zapobieganie deficytowi, ale również modelowanie zainteresowania wszystkim tym co człowieka otacza i stanowi o rozwoju kompetencji społecznych. Dlatego należy u dzieci kreować przekonanie, że stosunek i kontakt z przyrodą jest miarą kultury człowieka i jest niezbędny do jego prawidłowego funkcjonowania. Warto jednocześnie pamiętać, że wychowanie to całość zamierzonych oddziaływań środowiska społecznego, przyrodniczego na jednostkę, trwające całe życie. Wychowanie przekazuje jednostkom dziedzictwo kulturowe, wzory zachowań i przygotowuje do uczestnictwa i przekształcenia rzeczywistości społecznej<sup>23</sup>.

### **Przyrodnicza resocjalizacja**

Zajęcia z twórczej resocjalizacji w środowisku naturalnym kształtują odpowiednie postawy, poglądy i przekonania m.in.:

- zachowanie pozostałości naturalnych elementów krajobrazu,
- racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody,
- dążenie do zachowania piękna i swoistych cech rodzimego krajobrazu,
- przeciwdziałanie niszczeniu środowiska przyrodniczego, przede wszystkim różnych form ochrony przyrody,
- aktywnego włączania się do prac na rzecz ochrony przyrody i środowiska człowieka<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/wychowanie>, [Dostęp: 10.11.2018]

<sup>24</sup> E. Buchcic, *Zajęcia terenowe możliwością kształtowania postaw wiedzy środowiskowej niezbędnej w dobie integracji europejskiej*, [w:] D. Bebel (red.) *Śląskie prace przyrodnicze – biologia eksperymentalna i ochrona środowiska*,

W czasie trwania takich zajęć w bezpośrednim kontakcie z przyrodą młodzież uczy się:

- żyć i pracować w zespole,
- dobrej organizacji pracy i dyscypliny,
- wyrabiają emocjonalny stosunek do własnego regionu.

Zajęcia w ramach realizacji założeń twórczej resocjalizacji w bezpośrednim kontakcie z przyrodą stanowią również motywację do odpowiedniego zachowania się w środowisku. Wychowankowie widzą zależności między postępowaniem człowieka, korzyściami ekonomicznymi i możliwościami innych działań w środowisku.

Uczniowie w bezpośrednim kontakcie z przyrodą mają doskonałą okazję do:

- obserwacji życia roślin i zwierząt, w tym również chronionych,
- śledzenia wielu ciekawych zjawisk zachodzących w przyrodzie,
- orientacji w terenie,
- uczenia się wnikliwej obserwacji, przez co wzbogacają swoją wiedzę i zdobywają nowe umiejętności<sup>25</sup>.

Obserwacja przyrody podczas zajęć z twórczej resocjalizacji dostarcza wychowankom przeżyć, których niczym nie można zastąpić. Natura cieszy, zachwyca, daje wytchnienie, staje się obiektem różnorodnych zainteresowań. Należy dokładać wszelkich starań, by podopieczni mieli możliwość przebywania w parku, lesie, łące i innych ekosystemach:

- wiosną, gdy świat przyrody budzi się do życia,
- latem, gdy można stwierdzić, jak rozwinęły się rośliny,
- jesienią, która zachwyca kolorami i ciszą,
- zimą, kiedy gałęzie uginają się pod ciężarem śniegu.

Zajęcia w terenach zielonych to nie tylko obcowanie z przyrodą, to również przygoda turystyczna, architektoniczna i poznawcza. Należy korzystać z szans jakie daje okoliczny krajobraz, przez jak najczęstsze zajęcia terenowe, krótkie wycieczki do okolicznych lasów.

---

Nr 2, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2003, s. 113. ISSN 1734-0926.

<sup>25</sup> E. Buchcic, *Zajęcia terenowe ...*, op. cit., s. 115.

Przestrzenia twórczej przyrodniczej resocjalizacji mogą być tereny w najbliższej okolicy placówki np.:

- park,
- teren zieleni,
- działka przyszkolna,
- ogród,
- szkółka leśna,
- ścieżka dydaktyczna,
- pole,
- łąka,
- sad,
- zbiorniki wodne,
- las,
- tereny objęte ochroną,
- ogrody zoologiczne,
- ogrody botaniczne i in.

Bogactwo treści, jakie zawierają zajęcia w najbliższym środowisku, wyznacza procesowi dydaktyczno-wychowawczemu dużo zadań, ponieważ realizuje szeroko pojęte cele dotyczące nie tylko wiadomości i umiejętności, ale również i postaw. Młody człowiek poznaje na takich zajęciach, pod kierunkiem nauczycieli i pracowników instytucji zajmujących się edukacją środowiskową, otaczającą go przyrodę i poszczególne jej elementy, ustosunkowuje się do nich, kształtując własne określone postawy.

Twórcza resocjalizacja w najbliższym środowisku stwarza możliwość kształtowania różnorodnych pozytywnych cech osobowości, a więc poglądów, przekonań i zasad postępowania. Na ich podstawie dochodzi do formowania właściwych, społecznie akceptowanych i pożądaných postaw dzieci i młodzieży. Ukształtowanie postaw proekologicznych wymaga wielu zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, wywołujących pozytywne nastawienie wychowanków do problemów ochrony środowiska.

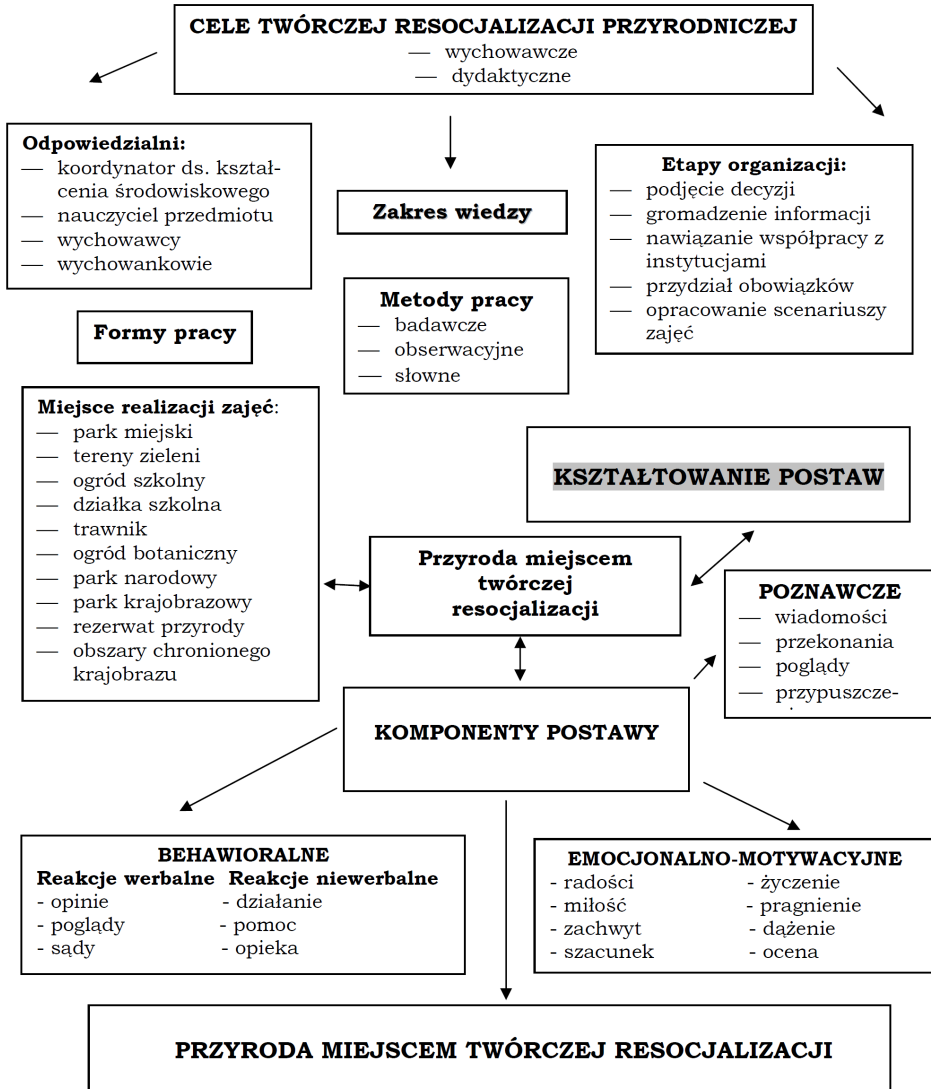
Wychowawcy muszą jednak pamiętać o tym, że kształtowanie postaw jest procesem złożonym i trudnym, zwłaszcza, gdy zachodzi konieczność zmiany postawy z negatywnej na pozytywną.

Na rycinie 1 przedstawiono propozycję procedury wykorzystania przestrzeni przyrodniczej w procesie dydaktyczno-wychowawczym, aby zapobiec deficytowi kontaktu z naturą i kształto-



wać prawidłowe postawy wobec środowiska. Ponieważ rola twórczej resocjalizacji w kształceniu pozytywnych postaw dzieci i młodzieży względem przyrody i problemów jej ochrony jest niebagatelna.

**Rycina 1.** Model organizacji procesu wychowawczego podczas zajęć z twórczej resocjalizacji przyrodniczej



Źródło: opracowanie własne.

Pozytywna postawa do środowiska przyrodniczego to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań odnoszących się do przyrody lub dyspozycja do pojawienia się tych procesów. Trwałość postaw młodzieży jest niezmiernie ważna, gdyż w przyszłości to właśnie obecne pokolenie będzie podejmować decyzje w sprawach ochrony i kształtowania środowiska.

### **Podsumowanie**

Kształcenie przyrodnicze w ramach twórczej resocjalizacji to także nadzieja na wybrnięcie z poczucia chaosu współczesnego świata i zagubienia, sposób na odnalezienie siebie, swoista terapia różnych dolegliwości i stresów, sposób na odszukanie trwałych wartości i wzorców godnego postępowania. Procedury przekazywania wiadomości o środowisku przyrodniczym oraz kształtowanie umiejętności i odpowiednich postaw winny być na tyle ciekawe i dostosowane do oczekiwań dzieci i młodzieży, aby takie zajęcia zachęcały do czynnego uczestnictwa w ochronie przyrody, a nie stały się tylko przekazywaniem teoretycznych informacji. Bezpośredni kontakt z przyrodą powinien przygotowywać ucznia do rozwiązywania różnych problemów, z którymi się spotyka. Każdego wychowawcę cieszy zapał i zaangażowanie, wrażliwość i otwartość wychowanków na problemy środowiska. Największym zawodowym i społecznym sukcesem byłoby, aby młodzież nie tylko uniknęła Zespołu Deficytu Kontaktów z Przyrodą, ale również zrozumiała, że nie można bez troski korzystać ze środowiska i nie wystarczy tylko chronić tego, co z niego pozostało, ale racjonalnie, odpowiedzialnie nim gospodarować. Trud włożony w przygotowanie i przeprowadzenie takich zajęć opłaca się, zwłaszcza, gdy nauczyciel wykształci odpowiednie postawy proekologiczne i zainspiruje do dalszego rozwija pasji.

Twórcza resocjalizacja w terenie:

- rozbudza wrażliwość wychowanków,
- zaostrza spostrzegawczość,
- umacnia emocjonalną więź z przyrodą,

- umożliwia odkrywanie niepowtarzalnych uroków, różnorodności i piękna przyrody, które bez wątpienia wpływają na bogactwo emocjonalnych przeżyć człowieka.

Obecnie bardzo ważnym aspektem rozwoju każdej jednostki jest rozbudzanie wrażliwości na otaczające nas środowisko i wskazanie właściwych dróg postępowania. W trakcie permanentnej edukacji trzeba nauczyć się dostrzegać aktualne i przyszłe potrzeby środowiska, przystosowywać się do zmieniających się warunków przyrodniczych w miejscu zamieszkania, w regionie, kraju. W procesie nauczania-uczenia się należy również kształtować twórczość i samodzielność w dostrzeganiu złożoności zjawisk przyrodniczych, ponieważ wiele szkodliwych dla środowiska działań ludzkich wynika nie ze złej woli, lecz z niewiedzy, bezmyślności, niegospodarności, błędów organizacyjnych. Dopóki ludzie nie rozumieją, dlaczego powinni chronić przyrodę, będą musieli ponosić skutki swego postępowania, odbijające się przede wszystkim na jakości życia i zahamowaniu rozwoju gospodarczego, których motywem działania będzie uznanie określonego systemu wartości i pewnych zasad. Źródło współczesnego kryzysu ekologicznego leży bowiem między innymi w samym człowieku. Dlatego najcenniejszymi wartościami, jakie w nim należy rozwijać i kształcić, są pozytywne postawy w odniesieniu do środowiska przyrodniczego

Przyroda jest wspaniałym miejscem do realizacji założeń twórczej resocjalizacji jest również wspaniałą nauczycielką, ale trzeba do niej wyjść i nauczyć się jej słuchać.

A po co?

Aby być szczęśliwym!!!

Reasumując: twórcza resocjalizacja może odbywać się „WSZĘDZIE”. Dobór miejsca i sposobu zależy jedynie od chęci i zainteresowań wychowanków i wychowawców.

## Bibliografia

### Opracowania:

1. Buchcic E., *Co zrobić, aby przyroda była wartością dla społeczeństwa*, [w:] „Zagadnienia Społeczne”, Białystok 2 (8) 2017, ISSN 2353-7426.
2. Buchcic E., *Zajęcia terenowe możliwością kształtowania postaw wiedzy środowiskowej niezbędnej w dobie integracji europejskiej*, [w:] *Słupskie prace przyrodnicze – biologia eksperymentalna i ochrona środowiska* D. Bebel (red.), Nr 2, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2003, ISSN 1734-0926.
3. Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Impuls, Kraków 2009, ISBN 978-83-8095-261-4.
4. Domka L., *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1998.
5. Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, ISBN 8385291636.
6. Heisenberg, W., *Część i całość. Rozmowa o fizyce atomu*, Warszawa 1987, ISBN 8306015126.
7. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1944.
8. Latawiec M., *Edukacja ekologiczna dziś*, [w:] J. M. Dołęga, J. Czartoszewski, A. Skowroński (red.) *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2001, ISBN 8370721923.
9. Louv R., *Ostatnie dziecko lasu*, Wydawnictwo Relacja, Warszawa, 2014, ISBN 978-83-650-8759-1.
10. Łabocki M., *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993, ISBN 83-85543-19-8.
11. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, ISBN 83-86770-96-1.
12. Tataj-Puzyna U., *Wartość w życiu człowieka – wartość macierzyństwa*, Warszawa 2014.

### Zasoby internetowe:

1. Deficyt natury, czyli przyroda na receptę. Ty też jej potrzebujesz!, <http://manufaktura-radosci.blogspot.com/2015/06/deficyt-natury-czyli-przyroda-na.html>.
2. Pracownia Edukacji Żywej, <http://pez.org.pl/o-nas/inspiracje/ze-spol-braku-kontakt-z-natura>.

3. M. Dudek, Czy istnieje „Zespół Deficytu Natury”? Przeczytajcie recenzję najnowszej książki Richarda Louv „Ostatnie dziecko lasu”, <http://www.naukaprzygoda.edu.pl/czy-istnieje-zespol-deficytu-natury-przeczytajcie-recenzje-najnowszej-ksiazki-richard-louv-ostatnie-dziecko-lasu/>.
4. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_formalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_formalna).
5. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_nieformalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_nieformalna).
6. Ministerstwo Środowiska, zakładka „Środowisko – Przyroda”, <https://www.mos.gov.pl/srodowisko/przyroda/>.
7. M. Konopczyński [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)-r2014-t7-s13-28.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2014-t7-s13-28.pdf).
8. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie\\_ustawiczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_ustawiczne).
9. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja\\_pozaformalna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_pozaformalna) [Dostęp: 26.10.2018].
10. <http://eduentuzjasci.pl/pep/155-publicacje/raport/raport-z-badania/dobre-praktyki-w-przyrodniczej-edukacji-pozaformalnej/786-dobre-praktyki-w-przyrodniczej-edukacji-pozaformalnej.html>.
11. <https://www.cytaty.info/autor/konfucjusz.htm>.
12. <http://pl.wikipedia.org/wiki/wychowanie>.

**Доц. Т.С. Онискевич**

ORCID 0000-0003-1450-6291

*Брестский Государственный Университет имени  
А.С. Пушкина, Беларусь*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ШКОЛЕ  
КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
«НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»  
(ИЗ ОПЫТА ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ)**

**Аннотация**

Педагогическая практика студентов в качестве учителя начальных классов является элементом учебного плана специальности «Начальное образование», а также важным этапом в профессиональном становлении будущих учителей. В предлагаемом материале рассказывается об организации производственных (педагогической и преддипломной) практик на психолого-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, их значении, месте в учебном процессе и особенностях.

**Ключевые слова:** учебная практика • профессиональная подготовка • знания • умения • навыки • педагог.

**PEDAGOGICAL PRACTICE TO STRENGTHEN TEACHER TRAINING  
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS  
(ON THE EXAMPLE OF EDUCATION IN BELARUS)**

**Abstract**

The pedagogical practice of students as primary school teachers is an element of the curriculum of Primary Education Specialization, as well as an important stage in the professional development of future teachers. The proposed material describes the importance of practices (pedagogical and pre-diploma) for candidates for teachers at the Faculty of Psychology and Pedagogy of the Brest State University named after A.S. Pushkin, their place and organizational features.

**Keywords:** educational practice • vocational training • knowledge • skills • teacher.

**PRAKTYKI PEDAGOGICZNE W SZKOLE  
JAKO CZYNNIK PRZYGOTOWANIA DO PRACY STUDENTÓW  
EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ  
(NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ Z BIAŁORUSI)**

**Streszczenie**

Praktyka pedagogiczna studentów jako nauczycieli szkół podstawowych jest elementem programu nauczania specjalności „Edukacja podstawowa”, a także ważnym etapem rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli. Proponowany materiał opisuje znaczenie praktyk (pedagogicznej i przedkwalifikacyjnej) dla kandydatów na nauczycieli na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego imienia A.S. Puszkina, ich miejsce i cechy organizacyjne.

**Słowa kluczowe:** praktyka edukacyjna • kształcenie zawodowe • wiedza • umiejętności • nauczyciel.

**Введение**

Изменения, происходящие в стране и мире, оказывают существенное влияние на сферу образования. Актуальным в условиях развития конкуренции на рынке образовательных услуг становится практико-ориентированная направленность образования, подготовка специалистов, обладающих не

только квалификацией, но и личностными качествами и компетенциями.

Важным условием формирования профессиональной подготовки студентов является производственная практика. Назначение практики студентов заключается в подготовке к основным видам профессиональной деятельности, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений и профессиональной адаптации, т.е. вхождения в профессию, освоения социальной роли, профессионального самоопределения, формирования позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств.

Педагогическая практика студентов в качестве учителя начальных классов является элементом учебного плана специальности «Начальное образование», а также важным этапом в профессиональном становлении будущих учителей.

### **Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов**

Анализируя современные требования к молодому специалисту, мы говорим, в первую очередь, о его профессиональной компетентности, знаниях, умении их применять на практике, способности творчески развиваться. Учение в вузе можно считать начальным этапом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, одной из составных частей которой является профессиональная направленность его личности. Профессиональная направленность складывается на основе признания ценности получаемых знаний для достижения жизненных целей и осуществления планов профессионального становления. Рассматривая профессиональную направленность в педагогическом аспекте, можно привести определение Т.П. Королевой<sup>1</sup>, которая считает, что направленность в педагогическом аспекте – стержневое

---

<sup>1</sup> Т.П. Королева, *Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета*, Минск, 1983, с. 50.



качество личности, развивающееся в результате целенаправленной организованной преподавателями деятельности, характеризуемое как целью и содержанием профессиональной подготовки, так и мотивами его профессионального и в целом жизненного самоопределения. Таким образом, весь учебный процесс вуза должен быть нацелен на формирование профессиональной направленности студентов, особенно если речь идет о педагогических высших учебных заведениях. Под профессиональной направленностью следует понимать ориентацию каждого компонента учебно-воспитательного процесса педвуза на формирование профессионально значимых качеств личности учителя, формирование его знаний и умений, вооружение педагогической технологией для выполнения профессиональных функций.

Процесс профессионального становления студентов, будущих учителей в педагогических учебных заведениях немалозначим без учебной педагогической практики. Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов и представляет собой целенаправленную и планомерную деятельность будущих учителей по освоению избранной специальности, углубленному закреплению приобретенных на каждом этапе обучения теоретических знаний, профессиональных умений и навыков. По мнению К.Д. Ушинского, метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой<sup>2</sup>. Такую же мысль высказывает Ю.К. Бабанский, подчеркивая, что именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> К. Д. Ушинский, *Педагогические соч.* в 6-ти т, Т. 2. Москва 1988, с. 30.

<sup>3</sup> *Педагогика*, Под ред. Ю. К. Бабанского, 2-е изд., доп. и перераб, Москва, 1988, с. 479.

В процессе педагогической практики студент имеет возможность применить усвоенные в процессе теоретического обучения знания по теории и методике обучения и воспитания, приобрести необходимые в профессиональной деятельности умения, опыт практической работы, усвоить научно-теоретические основы труда учителя. Именно на практике студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотнесенности личностных качеств с профессией учителя.

Оценивая важность практики, известный педагог П.П. Блонский писал, что "педагогике невозможно научить книгами и книгами... Также необходима практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая"<sup>4</sup>. В период практики, когда студенты входят в новую социальную роль, непосредственно знакомятся с профессионально-педагогической деятельностью, они начинают осознавать, что "творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика"<sup>5</sup>. Это постепенно формирует у них установку в каждой конкретной профессиональной ситуации постараться осуществить поиск нетрадиционных способов решения учебно-воспитательных проблем.

Педагогическая практика - комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией. Важным фактором профессионализации образования будущих учителей начальных классов являются педагогические практики по основной специальности.

---

<sup>4</sup> П.П. Блонский, *Мои воспоминания*. Москва, 1971, с. 165.

<sup>5</sup> Ю.Н. Кулюткин *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя*, "Вопросы психологии" 1986, № 2, с. 26-30.

## Содержание и организация педагогических практик на психолого-педагогическом факультете БрГУ имени А.С. Пушкина

За весь период обучения студенты психолого-педагогического факультета специальности “Начальное образование” проходят несколько практик, предусматривающих различные виды деятельности педагога и различное количество часов. Данные по различным видам практик представлены в таблице 1.

**Таблица 1.** Виды педагогических практик и количество часов

	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>	<b>Всего</b>
Учреждение образования	Школа	Школа/ летний лагерь	Школа 1кл./ 3-4 кл./ 1 кл.	Школа 2-4 кл./ 1 кл.	
Количество часов	54 час.	54 / 162 час.	108 / 216 / 108 час.	216 / 54 час.	54 + 54 + 162 + 108 + 216 + 108 + 216 + 54 = <b>972</b> час.

Источник: собственная разработка на основе документов об организации педагогических практик студентов психолого-педагогического факультета.

Как видно из таблицы, начиная с первого года обучения, студенты проходят различные практики. На первом и втором курсах это практики психолого-педагогического содержания, включающие работу с учащимися во внеурочной деятельности. Начиная с третьего курса, практика предусматривает наряду с психолого-педагогической частью еще и дидактическую часть, то есть работу в качестве учителя начальных классов.

Остановимся более подробно на содержании педагогических практик в качестве учителя начальных классов.

Основной целью производственной и преддипломной педагогических практик на психолого-педагогическом факультете является обеспечение личностного и профессионального развития будущих педагогов, осмысление ими основ педагогической деятельности, развитие педагогических, психологических и методических умений и навыков, творческих способностей, совершенствование методической подготовки.

Основными задачами этих видов практик являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний, их практическое применение в образовательном процессе начальной школы;
- формирование и развитие основных профессиональных умений, навыков, опыта, необходимых для работы учителем начальных классов, классным руководителем, воспитателем в соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования и квалификационной характеристикой специалиста;
- осуществление психолого-педагогической диагностики и психологического анализа педагогической ситуации;
- развитие у будущих специалистов педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности;
- развитие профессиональной культуры;
- выработка основ владения педагогическими технологиями и педагогической техникой;
- освоение методов анализа педагогического опыта и применения его в педагогической деятельности;
- формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней;
- развитие и закрепление положительной мотивации, интереса к педагогической деятельности и работе с учащимися;

- развитие умений осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся;
- овладение методиками изучения учащихся и коллектива класса;
- развитие потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самосовершенствовании;
- профдиагностика готовности к избранной профессии;
- изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах учреждений образования, передового и нетрадиционного опыта.

В процессе теоретического обучения в вузе, готовясь к прохождению педагогической практики, студенты должны изучить документы, регламентирующие профессиональную деятельность педагога: нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность учителя и классного руководителя; тематическое и поурочное планирование в начальных классах школы; методику преподавания предметов, изучаемых в начальных классах; методы психолого-педагогического изучения личности школьника и классного коллектива; методы, средства и формы организации обучения и воспитания учащихся; содержание и формы совместной работы учителя с родителями по воспитанию учащихся.

Еще до практики, в процессе теоретического обучения в университете студенту необходимы следующие умения: планировать и проводить уроки, внеклассные мероприятия, составлять необходимые конспекты; работать с методической литературой, школьными учебниками и программами, целенаправленно отбирать материал, наглядные пособия и технические средства к урокам; выбирать наиболее эффективные формы, методы и приемы проведения уроков и внеклассных занятий с учетом особенностей физического и психического развития учащихся; проводить диагностику уровня развития личности и коллектива учащихся, сформированности у них знаний, умений и навыков по предмету, общеучебных умений и навыков; выполнять в работе с классом санитарно-гигиенические нормы и требования; разрабатывать и

изготавливать наглядные пособия, дидактический материал к урокам и внеклассным мероприятиям; осуществлять самоанализ и самооценку результатов собственной деятельности, а также анализировать уроки и внеклассные занятия учителя и других студентов.

Педагогическая практика по основной специальности “Педагог начальных классов” проходит на 3 и 4 курсах:

- производственная педагогическая практика на 3 курсе проходит во втором семестре, после изучения студентами курсов общей педагогики и психологии, в процессе изучения частных методик по школьным предметам;
- преддипломная педагогическая практика на 4 курсе предусмотрена в первом семестре, что позволяет студентам познакомиться с содержанием, организацией и методикой учебно-воспитательной работы с детьми первого класса в первой четверти.

Базами для проведения педагогической практики являются школы города Бреста и Брестской области.

*Производственная педагогическая практика* на третьем курсе предусмотрена учебным планом в 6 семестре и состоит из трех этапов.

Первый этап – первая неделя, проходит в 3 или 4 классе. В содержание практики входит знакомство со школой, помощь групповому руководителю в оформлении документации по организации практики (договоры с учителями, акты на оплату), знакомство с классом, рабочей документацией в классе, наблюдение уроков по всем предметам в закрепленном классе, наблюдение и анализ с методистами и учителями показательных уроков по отдельным предметам начального обучения, подготовка и проведение 1 – 3 пробных уроков, конспекты которых разрабатываются с учителем класса, знакомство с учебно-методическими комплексами по каждому предмету, классификацией дидактических материалов, техническими средствами обучения, условиями их хранения в классном кабинете, ежедневное ведение дневника практики.

В дневнике должны быть следующие записи: информация о школе; расписание звонков; расписание уроков; список класса; план рассадки детей в классе; план воспитательной работы учителя на четверть; индивидуальный план работы студента; педагогические наблюдения; запись посещенных студентом уроков (учителей и студентов); записи о всех видах работы; сводная таблица оценок за зачетные уроки и воспитательное мероприятие в конце дневника с указанием даты и подписями учителя и преподавателя-методиста.

Второй этап – 3 недели (вторая – четвертая недели) в том же классе. В содержание практики в этот период входит:

1. Подготовка и проведение зачетных уроков по всем предметам, предусмотренных учебным планом в третьем либо четвертом классе (белорусский и русский язык и чтение, математика, “Человек и мир” либо “Мая Радзіма Беларусь”, трудовое обучение, изобразительное искусство, музыкальное воспитание), в соответствии с расписанием зачетных уроков, составленным групповым руководителем. Конспект зачетного урока разрабатывается студентом при участии учителя под руководством преподавателя-методиста.
2. Посещение, анализ и оценка студентами и преподавателем-методистом всех зачетных уроков.
3. Подготовка и проведение воспитательного или внеклассного мероприятия в своем классе (не рекомендуется проводить мероприятия, посвященные праздничным датам – 23 февраля, 8 марта). Подготовка осуществляется при участии учителя под руководством преподавателя-методиста кафедры педагогики, а проведение в их присутствии.
4. Посещение и участие в анализе зачетных воспитательных мероприятий других студентов.
5. Накопление материалов для психолого-педагогической характеристики классного коллектива.
6. Написание психолого-педагогической характеристики классного коллектива.
7. Проведение всех уроков в один из рабочих дней последней недели практики.

8. Разработка и осуществление проекта по работе с семьей.

9. Проведение профессиональной ориентации в школе.

Третий этап – 2 недели (пятая – шестая недели), проходит в первом классе. Целью этого этапа практики является знакомство с работой учителя в первом классе: наблюдение педагогической коммуникации учителя с первоклассниками, наблюдение уроков учителя, знакомство с учебно-методическими комплексами по каждому предмету, подготовка и проведение пробных (зачетных) уроков, проведение всех уроков в один из рабочих дней последней недели практики.

После окончания практики студенты предоставляют групповому руководителю отчетную документацию: конспекты всех зачетных уроков, конспект зачетного воспитательного мероприятия, дневник практики, отчет студента о практике (с подписями студента, учителя, директора школы и печатью школы), отзыв учителя основного класса о работе студента (подписанный учителем), задание по психологии, задание по педагогике, реферат по теме исследовательского задания на итоговую конференцию по педпрактике, проект по итогам практики (каждой подгруппе студентов) на выставку-конкурс проектов «Школа глазами студентов», образцы оригинальных наглядных пособий, изготовленных студентами на практике (с кратким описанием: название, предмет, класс, кто изготовил) на выставку наглядных пособий, акт внедрения (передача школе) наглядных пособий (сдается факультетскому руководителю практики), отчет о профориентационной работе (сдается факультетскому руководителю практики).

*Преддипломная педагогическая практика* является завершающим этапом практической подготовки будущего учителя и проходит на четвертом курсе в течение 5 недель, начиная с середины сентября. «Основная задача преддипломной практики состоит в овладении студентами технологией целостной педагогической деятельности, включающей выполнение комплексных функций учителя и классного руководителя. Содержание преддипломной



практики включает овладение эффективными технологиями и методиками проведения учебных занятий по предметам начальной школы, а также критериями оценки качества учебного занятия; проведение психологического и педагогического консультирования учащихся и их родителей; осуществление развивающей и воспитательной деятельности в классном коллективе; изучение и обобщение инновационного педагогического опыта учителей<sup>6</sup>. В ходе этой практики студенты выполняют обязанности учителей начальных классов.

В содержание практической деятельности студента входит ознакомление с системой учебно-воспитательной работы школы (учебно-материальная база школы, деятельность педагогического коллектива, методических объединений учителей, расписание учебных занятий и др.). Также предусмотрена самостоятельная работа студентов-практикантов: разработка и проведение учебной и внеклассной работы; планирование внеклассной работы по предметам; проведение уроков; проведение внеклассных занятий по развитию познавательных интересов учащихся; изготовление дидактического материала и наглядных пособий; проведение разнообразной внеклассной воспитательной работы по направлениям: нравственное, экологическое, трудовое, экономическое воспитание учащихся, охрана их жизни и здоровья и др.; проведение самодиагностики, самоанализа и самооценки своей деятельности; психолого-педагогический анализ и оценка студентом своего урока; психодиагностическое обследование социально и педагогически запущенного ученика; разработка проекта, проведение работы с семьей учащихся; ведение школьной документации (классного журнала, дневников учащихся, проверка тетрадей и др.); участие в работе педагогического совета, методического объединения учителей; проведение педагогического эксперимента (или исследовательской работы) с целью сбора материала для дипломной работы.

---

<sup>6</sup> Образовательный стандарт высшего образования для специальности 1 – 01 02 01 Начальное образование ОСВО 1-01 02 01-2013, с. 23-24.

План преддипломной педагогической практики включает в себя несколько этапов. Первый этап – первая неделя практики. Проходит во втором, третьем либо четвертом классе. На первой неделе три дня посвящаются наблюдению за работой учителя и учащимися, оформлению дневника (можно продолжать вести дневник, начатый на третьем курсе), помощи учителю, составлению индивидуального плана работы, оформлению документации по организации практики (договоры с учителями, акты на оплату). В конце первой недели практики студентам рекомендуется проведение нескольких пробных уроков.

Второй этап – основной, продолжается три недели. В этот период студент-практикант проводит все уроки по расписанию в закрепленном классе. В качестве консультантов-методистов выступают учитель класса и групповой руководитель. Все проведенные студентом уроки оцениваются. Требования к оценке уроков: учитель класса оценивает половину всех уроков математики, языка, чтения и все уроки по остальным предметам. Это отражается в сводной таблице оценок за уроки в конце дневника.

Также практикант проводит всю работу, выполняемую учителем класса: внеклассную работу, воспитательные мероприятия в классе, работу с родителями, участвует в общешкольной жизни: в методических объединениях, педсоветах, проектах и конкурсах. Каждый студент на практике выполняет задание научно-исследовательского характера. Тема и содержание задания согласуется с групповым руководителем и может отражать исследование по педагогике либо по одной из методик преподавания для дипломной работы, научного реферата и т.д. По окончании практики студент выступает с сообщением о выполненном задании на итоговой конференции по практике. Студенты проводят профориентационную работу со старшеклассниками школы: выступают на собрании, знакомят с факультетом и университетом, демонстрируют наглядные материалы.

Третий этап – последняя неделя практики – работа в первом классе. Содержание работы в этот период включает: первые два дня – наблюдение уроков, проведение 2-3 уроков;

в среду, четверг, пятницу – проведение всех уроков; проведение воспитательных мероприятий. Отчетная документация студентов такая же, как на третьем курсе.

Ведя речь об организации практик, нельзя не остановиться на обеспечении этих практик учебно-методическим руководством со стороны профессорско-преподавательского состава университета. Нагрузка преподавателей, осуществляющих руководство педагогической практикой студентов, представлена в таблице 2.

**Таблица 2.** Учебная педагогическая нагрузка преподавателей по руководству педагогической практикой студентов

	Количество часов	Содержание работы
Факультетское руководство практикой	1 час/студ.	организация практики, подбор школ, учителей, переговоры с директором школы, заполнение документов на оплату практики учителям
Групповой руководитель	2 час/студ.	работа с группой студентов в школе, планирование зачетных уроков, проверка дисциплины студентов в школе
Методисты по предметам	2 час/студ.	консультации и оценка: конспекта уроков, их поведение и анализ
Методист по педагогике	3 час/студ.	консультации и оценка: внеклассная работа со студентами, работа с семьей студентов
Методист по психологии	1,5 час/студ.	консультации и оценка: выполнение задания по психологии, социометрические исследования школьного класса

Источник: собственная разработка на основе документов о нормах времени для преподавателей БрГУ имени А.С. Пушкина.

Следует отметить также, что университет оплачивает нагрузку учителям, которые в школах руководят педагогической практикой.

### **Педагогическая практика глазами студентов**

Подведение итогов педагогической практики на каждом курсе осуществляется в следующих видах учебной работы: конкурс проектов “Школа глазами студента”, конференция по итогам практики “Практика как составная часть профессионализации образования”, где студенты выступают с рефератами по темам своих исследовательских заданий, семинар с участием представителей баз практики – учителей начальных классов, выставка наглядных пособий, изготовленных студентами во время практики.

Ежегодно проводится исследование мнений студентов, прошедших практику, о роли и месте педагогической практики в профессиональном становлении будущих специалистов. Нас, в частности, интересуют такие проблемы, как понимание студентами смысла педагогической практики; выявление трудностей, с которыми они сталкиваются во время работы в школе; удовлетворенность различными компонентами содержания образования; влияние педагогической практики на профессиональное самоопределение и жизненные планы студентов.

Результаты опроса показали, что 77% студентов считают основным результатом педагогической практики возможность “примерить” на себе роль учителя, приобрести опыт педагогической деятельности. Другими словами, по мнению большей части студентов педагогическая практика выполняет функцию самодиагностики профессиональной пригодности. Для 56% студентов педагогическая практика ассоциируется с возможностью применять теоретические знания на практике; 29% отмечают, что смысл педагогической практики в приобретении навыков общения с детьми. Примечательно, что только 3% от общего числа опрошенных ответили, что цель практики в школе -

вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками. Это может означать, с одной стороны, понимание студентами того факта, что основная задача учителя – это воспитание, а не обучение. С другой стороны, может отражать неуверенность практикантов в своих знаниях по предметам, отсутствие навыков методического плана.

Общеизвестно, что педагогическая деятельность требует глубоких познаний в различных областях науки. Содержание высшего педагогического образования состоит из нескольких блоков, единство и взаимодействие которых обеспечивают формирование педагогической культуры и мастерства учителя, являются той основой, на которой формируются педагогические способности. Это блоки культурологический, психолого-педагогический, предметный и методический. К сожалению, как показал опрос, 76 % студентов-практикантов не довольны своей подготовкой по психологии, 70% - по дидактике, 64% - по теории и методике воспитания и 22 % по методике преподавания школьных предметов. Это означает, что студенты ощущают нехватку теоретических знаний, являющихся основой формирования профессиональных умений.

Переход от одной социальной роли – студента к другой – учителя, работа в незнакомом коллективе, изменение привычного ритма жизни сопровождаются определенными трудностями социально-психологического и педагогического плана. В процессе исследования изучались трудности, с которыми встречаются студенты во время прохождения ими педагогической практики в школе. Среди них на первом месте (это отметили 48% студентов) стоит организация работы с родителями, на втором месте, 36%, отметили налаживание дисциплины в классе, далее – 18% испытывали затруднения в психологической подготовке к уроку", 12% в подборе учебного материала к уроку, по 6% респондентов отметили трудности в составлении поурочных конспектов и в установлении контакта с классом. Некоторые студенты связывают проблемы с организацией воспитательной работы (4%); формированием познавательного интереса у учащихся (3%).

По этому поводу можно высказать ряд предположений, главным из которых является сложность перевода теоретических знаний в плоскость решения практических проблем. Студентам, усвоившим теоретические знания на лекциях и семинарах в университете, непросто, находясь в школе, переводить их на язык практических действий. Ведь перевод теоретических знаний на язык практических действий не является непосредственным. Для формирования способности применять теоретические знания при решении практических проблем необходимо в содержании обучения "предусмотреть все основные виды деятельности, необходимые для работы с данными знаниями"<sup>7</sup>. Как утверждают специалисты, весь "процесс профессионального становления будущего учителя должен по возможности моделировать структуру педагогической деятельности"<sup>8</sup>.

Речь, таким образом, идет о том, чтобы придать процессу обучения в педагогическом учебном заведении практикоориентированный характер, увязывать усваиваемые знания с реальными школьными проблемами, создавать во время обучения в стенах университета ситуации, в которых студенты теоретические знания воспринимали бы через призму практических проблем. К сожалению, это происходит не часто, и студенты, имея в целом хорошие теоретические знания в области педагогики, психологии, методики, испытывают трудности в их применении в учебно-воспитательном процессе.

В исследовании нас интересовал вопрос о том, насколько безопасна организация педагогической практики в школах, а также степень готовности практикантов к преподаванию предмета "основы безопасности жизнедеятельности". Оказалось, что все опрошенные студенты оценивают практику в школе как безопасную. Однако 62% студентов высказали свою неготовность к ведению уроков по основам безопасности жизнедеятельности. Это может происходить из-

---

<sup>7</sup> Н.Ф. Талызина *Методика составления обучающих программ*. Москва, 1980, с. 9.

<sup>8</sup> В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин *Методологическая культура учителя*, "Советская педагогика" 1990, № 7, с. 82.

за нестыковок в учебном плане, поскольку предмет “Безопасность жизнедеятельности человека” изучается после педагогической практики.

Многолетнее руководство педагогической практикой студентов, наблюдения за их работой в школе, анализ итогов исследования позволяют выдвинуть некоторые предположения. В педагогической практике изначально присутствуют факторы, препятствующие творческой деятельности будущего учителя. К числу таких факторов можно отнести слабую уверенность студента в своих силах, установку на заданный способ организации учебно-воспитательного процесса, опасение контроля со стороны методиста кафедры, учителя-предметника, однокурсников, боязнь ошибиться и в связи с этим быть понятым неправильно, состояние повышенной тревожности, чрезмерно сильная концентрация внимания на себе, своих переживаниях, интересах и т.д. Важно научить студентов нейтрализовать эти факторы. Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Ее главным итогом должна быть твердая убежденность студентов в правильности однажды сделанного выбора – стать учителем, посвятить себя самой гуманной профессии на земле – воспитанию человека.

## **Выводы**

Процесс профессионального становления студентов, будущих учителей в педагогических учебных заведениях немислим без учебной педагогической практики. Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов и представляет собой целенаправленную и планомерную деятельность будущих учителей по освоению избранной специальности, углубленному закреплению приобретенных на каждом этапе

обучения теоретических знаний, профессиональных умений и навыков.

Для качественной подготовки студентов к педагогической практике, создания базы для формирования профессиональных качеств, необходимо придать процессу обучения в педагогическом учебном заведении практикоориентированный характер, увязывать усваиваемые знания с реальными школьными проблемами, создавать во время обучения в стенах университета ситуации, в которых студенты теоретические знания воспринимали бы через призму практических проблем.

Педагогическая практика в школе должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Королева Т.П., *Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета*, Минск 1983.
2. Ушинский К. Д., *Педагогические соч. в 6-ти т.* Москва 1988.
3. *Педагогика* Под ред. Ю. К. Бабанского. Москва 1988.
4. Блонский П.П., *Мои воспоминания*. Москва 1971.
5. Кулюткин Ю.Н., *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя*, "Вопросы психологии", 1986, № 2.
6. *Образовательный стандарт высшего образования для специальности 1 – 01 02 01 "Начальное образование" ОСВО 1-01 02 01-2013*.
7. Талызина Н.Ф., *Методика составления обучающих программ*. Москва 1980.
8. Сластенин В.А., Тамарин В.Э., *Методологическая культура учителя*, "Советская педагогика" 1990, № 7.



**Dr Anna Strumińska-Doktór**

ORCID 0000-0001-7292-2352

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Katedra Pedagogiki*

## ZAGROŻENIA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

### Streszczenie

Artykuł podejmuje próbę analizy przyczyn i przejawów podstawowych typów zagrożeń, na jakie mogą być narażeni w dobie cywilizacji przemysłowej (określanej przez Alvina Tofflera mianem cywilizacji trzeciej fali, której dominantą jest rewolucja komunikacyjna<sup>1</sup>) zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Dokonując selekcji poszczególnych typów zagrożeń autorka koncentruje się na generaliach, zwracając uwagę na fakt, iż istotną siłę generującą zagrożenia w szkole stanowi nie tylko polaryzacja życia kulturowo-cywilizacyjnego, dzieląca środowisko szkolne na uczniów zdolnych, przedsiębiorczych, o wysokim statusie materialnym i na słabych, biednych, wykluczonych, czasem wręcz pogrążających się w patologii społecznej. Wskazuje również na konieczność uwzględniania znaczenia źródeł zagrożeń związanych z naturą człowieka, takich jak np. egoizm czy skłonności prześladowcze oraz z wymiarem instytucjonalnym szkoły, np. organizacją pracy, sposobem zarządzania, kompetencjami nauczycieli, zasadami regulującymi stosunki społeczne w szkole itd.

**Słowa kluczowe:** zagrożenia • zarządzanie szkołą • zaburzenia komunikacyjne w szkole • problemy wychowawcze • relacje interpersonalne w szkole.

---

<sup>1</sup> Cz. Mojsiewicz, *Świat, w którym żyjemy*, OBRWSW, Poznań 2003, s. 34. W tej publikacji (na stronie 53) podkreśla się jednak, że nie należy mówić o rewolucji komunikacyjnej w skali światowej, w sytuacji, gdy rewolucja technologiczna i informacyjna dokonuje się w świecie ludzi bogatych i tylko 2% ludzi na świecie ma dostęp do Internetu, choć w ostatnich latach zauważa się wzrost korzystania z sieci w krajach mniej rozwiniętych.

## CONTEMPORARY SCHOOL THREATS

### Abstract

The article attempts to analyze the causes and manifestations of the basic types of threats to which both, students and teachers, may be exposed in the post-industrial civilization (referred to by Alvin Toffler as the civilization of the third wave, dominated by the communication revolution). Selecting particular types of threats, the author focuses on the most important ones, draws attention to the fact that a crucial force affecting the increasing number of threats at school is not only the polarization of cultural and civilizational life, dividing students into talented, enterprising, with high material status and weak, poor, excluded, and sometimes even plunged into social pathology. It also indicates the need to take into account the importance of sources of the threats related to human nature, such as egoism or persecutory tendencies and the institutional dimension of the school, e.g. work organization, management methods, teachers' competences, rules governing social relations at school, etc.

**Keywords:** threats • school management • communication disorders at school • educational problems • interpersonal relations at school.

### Wstęp

Rozwój cywilizacji, a w szczególności techniki komputerowej, przyspieszając proces globalizacji i eliminując wiele ograniczeń czasoprzestrzennych, przyczynił się do wielkiej transformacji, której podlega całe nasze życie, w tym proces edukacyjny. Technika, stając się najważniejszym impulsem napędowym cywilizacji, oddziałuje na kształt życia społecznego, ułatwia proces edukacyjny, ale również wpływa na niego negatywnie.

Współczesna szkoła, odchodząc od tradycyjnego modelu wychowania na rzecz poszukiwania nowej pedagogiki, wprowadzania innowacji szkolnych, zmierzających do otwarcia na środowisko lokalne, uspołecznienie szkoły, stworzyła wiele nowych szans na wszechstronny rozwój swoich wychowanków, ale też zwiększyła zakres zagrożeń. Wiąże się to głównie z wprowadzeniem do jej zarządzania wielu podmiotów decyzyjnych (rodzice, uczniowie, osoby z otoczenia szkoły), zmianą metod nauczania na aktywne

uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy przez samodzielne rozwiązywanie nowych problemów, swobodną ekspresję, twórczość itp. oraz z brakiem zdecydowanego reagowania na coraz bardziej popularny, konsumpcyjny model wychowania, propagujący prymat potrzeb nad wartościami i ideę wychowania „bezstresowego”. Analizując etiologię zagrożeń we współczesnej szkole można zauważyć, że ma ona charakter wieloczynnikowy. Wyróżnia się tu w szczególności czynniki indywidualne, społeczne, kulturowe, obyczajowe i prawne. Patrząc na nie od strony codziennego funkcjonowania szkoły w kontekście oczekiwań organów nadzorczych, a także uczniów i ich rodziców, obserwujemy trzy zasadnicze grupy przyczyn, na które składają się: problemy wynikające z niewłaściwie prowadzonych działań organizacyjnych szkoły, zakłóceń komunikacyjnych między uczniem a nauczycielem oraz z zaburzeń socjalno-kulturowych uczniów.

### **Zagrożenia wynikające z przyczyn związanych z organizacją życia szkoły**

Źródłem zagrożeń w szkole mogą być sytuacje wynikające z hierarchiczności jej struktury organizacyjnej – szkoła może być miejscem stratyfikacji (oznaczającej podział na poziomy oparte na relacjach nadrzędności i podporządkowania), jak i segregacji poszczególnych podmiotów edukacji, mierzonej najczęściej dostępnością do władzy czy prestiżu. Jeżeli nauczyciele dokonują stratyfikacji szkolnej oczekując bezwzględnego podporządkowania się, może to prowadzić do segregacji, która przyczynia się często do powstawania grup izolowanych od innych: izolowanie w środowisku szkolnym nauczycieli zmniejszających dystans władzy wobec uczniów, marginalizowanie nauczycieli wychowujących uczniów do posłuszeństwa i dyscypliny, wykluczenie z życia szkolnego demokratycznych form sprawowania władzy, izolowanie uczniów przejawiających konformistyczne zachowania lub uczniów manifestujących nonkonformistyczne postawy<sup>2</sup>. Stanowi

---

<sup>2</sup> Za: M. Kunicka, *Enklawy w przestrzeni szkolnej. Dystans władzy a zachowania konformistyczne uczniów*, [w:] *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, L. Gołdyka, I. Machaj (red.), Szczecin 2009, s. 375-376.

to silne zagrożenie ukształtowania się w środowisku szkolnym powiązań i zależności blokujących możliwość negocjacji czy pertraktacji.

**Rycina 1.** Przyczyny zagrożeń wynikające z organizacji pracy szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996.

Literatura przedmiotu<sup>3</sup> często wskazuje na zagrożenia związane z problemami organizacji życia szkoły sugerując, iż źle przyjęty przez osoby zarządzające szkołą model wychowania, to znaczy zbyt liberalne podejście do ucznia, gwarantujące mu zbyt dużą swobodę lub podejście represyjne, które tę swobodę nadto ogranicza, przyczynia się do funkcjonowania w szkole wielu negatywnych zjawisk. Nieskrępowane prawo do wolności i niezależności często rodzi chaos – nie tylko zagraża poczuciu bezpieczeństwa, ale stwarza sytuacje kształtujące przekonanie uczniów, że każdy ma prawo do postępowania w taki sposób, jaki uważa za słuszny (o ile nie ogranicza takiego prawa innym), czyli autonomicznie może kreować własne wartości i normy postępowania. Konsekwencją takiego myślenia może być zniesienie kategorii dobra wspólnego, bowiem gdy system wartości nie stanowi

<sup>3</sup> Np.: J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, s. 43-51.

wspólnej własności społeczności szkolnej, maleją szanse na solidaryzm społeczny, dochodzi do osłabienia więzi międzyludzkich, odpowiedzialności za siebie i innych, itd. Uczeń traci wiarę w sens obiektywnych zasad moralnych, a konieczność posłuszeństwa traktuje jako ograniczanie jego wolności.

Represjonizm z kolei, prowadząc do pełnego zniewolenia, odebrania poczucia tożsamości i indywidualności poprzez przymus ścisłego podporządkowania się, wymuszanie bezkompromisowego, bezmyślnego posłuszeństwa zaburza proces kształtowania umiejętności twórczego, kreatywnego myślenia i działania oraz powoduje postawy nacechowane pasywnością, potulnością, uniżonością, subordynacją itp.

Kolejną przyczyną są problemy kadrowe. Kadra pedagogiczna, w której ocenie stwierdza się braki w przygotowaniu zawodowym (merytorycznym, metodycznym, psychologiczno-pedagogicznym) powoduje zagrożenia związane nie tylko z realizacją programu na oczekiwanym, przez władze edukacyjne i rodziców uczniów, poziomie. Nauczyciel nie posiadający wystarczającej wiedzy w zakresie treści kształcenia (np. nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie zna zagadnień językowych czy matematycznych, których ma uczyć – np. myli głoskę z literą, cyfrę z liczbą, nie zna prawa rozdzielności mnożenia względem dodawania), niewłaściwie przygotowany z zakresu metodyki nauczania, czyli taki, który nie wie jak realizować określone zagadnienia, jak motywować, oceniać uczniów, itp. utrudnia proces edukacyjny ale też negatywnie wpływa na rozwój osobowościowy uczniów. Prawdziwą klęskę obserwujemy, gdy do wspomnianych braków dochodzą niekorzystne cechy osobowościowe jak np. brak wrażliwości, empatii, brak umiejętności zachowania właściwego dystansu, brak konsekwencji, nadmierny formalizm, brak poczucia humoru, brak umiejętności wybaczenia, a nade wszystko brak umiejętności komunikacyjnych. Wady te powodują nie tylko konflikty z uczniami, ale także między pracownikami szkoły.

Szczególnie niebezpieczny dla prawidłowego funkcjonowania szkoły jest trwający dłuższy czas stan napięcia i konfliktów między nauczycielami – trwanie w stresowej, destruktywnej sytuacji prowadzić może do różnego typu zaburzeń, nawet w dziedzinie zdrowia fizycznego i psychicznego. Rodząc np. niepewność co do

swojej przyszłości, skupia energię raczej na walce z przeciwnikiem niż na wykonywaniu obowiązków szkolnych i samorealizacji.

Warto zwrócić też uwagę na pozornie niewiele znaczące źródła zagrożeń dla prawidłowego realizowania zadań edukacyjno-wychowawczych, jak: nadmierna liczebność klas i wielozmianowość (utrudniająca indywidualizację, utrzymywanie dyscypliny, bezpośredniego kontaktu z uczniem, możliwości wykorzystywania pomocy dydaktycznych itd.), przebywanie dzieci przed lekcjami w świetlicy, nieodpowiednio skonstruowane programy nauczania i podręczniki, (zbyt wiele, zbyt złożonych treści, brak skoordynowania programów poszczególnych przedmiotów czy nadmierne obciążenie uczniów nauką powodujące zniechęcenie, osłabienie aktywności, wagiary itp.).

Innym typem zagrożeń są źle przygotowane pomieszczenia, zabezpieczenia itd. Pomimo obowiązujących w szkole regulaminów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy zdarza się w nich stosunkowo wiele wypadków. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2015 roku, najczęściej wypadków zdarzyło się w szkołach podstawowych (31 tys.). Do niebezpiecznych zajęć w szkołach dochodzi najczęściej: w salach gimnastycznych podczas lekcji wychowania fizycznego, na korytarzach i schodach, boiskach szkolnych. Do wielu wypadków dochodzi podczas przerw międzylekcyjnych, a najmniej – w klasach oraz laboratoriach.

Obserwuje się też (zwłaszcza w starych budynkach szkolnych) wiele niebezpieczeństw związanych ze złym stanem urządzeń technicznych zainstalowanych w szkole. Np. wadliwie funkcjonujące kotłownie powodują zatrucia czadem, którym ulega młodzież i dorośli – za takie zaniedbania odpowiada głównie dyrektor szkoły.

Wypadki w szkole najczęściej związane są z lekkomyślnością młodzieży, która w sposób beztroski traktuje bezpieczeństwo swoje i kolegów, biegając podczas przerw po wyfroterowanej, śliskiej podłodze czy zjeżdżając po poręczy schodów. Na lekcjach W-F przyczynami urazów są najczęściej: nieodpowiednie obuwie, ciasnota pomieszczeń, ćwiczenia niedostosowane do wieku

i kondycji uczniów<sup>4</sup>. Często zdarza się straszenie podkładaniem w szkole ładunków wybuchowych, chociaż na szczęście jeszcze nie doszło do wypadku związanego z wybuchem.

W nawet najlepiej urządzonych szkołach mają miejsce wypadki spowodowane brakiem znajomości zasad i przepisów BHP zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Wiąże się to z niewłaściwymi metodami pracy, brakiem nadzoru itp.

Czynniki wpływające na pojawienie się zagrożeń bezpieczeństwa fizycznego i/lub psychicznego obszernie opisał J. Surzykiewicz<sup>5</sup>, wskazując:

- dużą szkołę,
- chaos organizacyjny,
- przeładowane klasy,
- niekorzystną lokalizację szkoły,
- brudne, zaniedbane budynki i otoczenie,
- zniszczony, niesprawny sprzęt,
- bezpieczne pomieszczenia,
- negatywną, bierną postawę dyrektora,
- bezosobowe relacje uczeń-nauczyciel,
- brak przejrzystych oczekiwań szkoły i jasnych zasad dyscypliny,
- brak ujednoczonego i jasnego dla wszystkich systemu oceniania osiągnięć,
- nadmierny rygor i restrykcje,
- nieuwzględnianie oczekiwań i interesów uczniów,
- pozbawienie uczniów wpływu na tworzenie szkoły i jej reguł,
- odsuwanie rodziców o decydowaniu w sprawach szkoły,
- brak pozytywnej tradycji szkoły,
- brak oferty zajęć pozalekcyjnych,
- niskie kompetencje i morale nauczycieli,
- niskie kompetencje i morale uczniów.

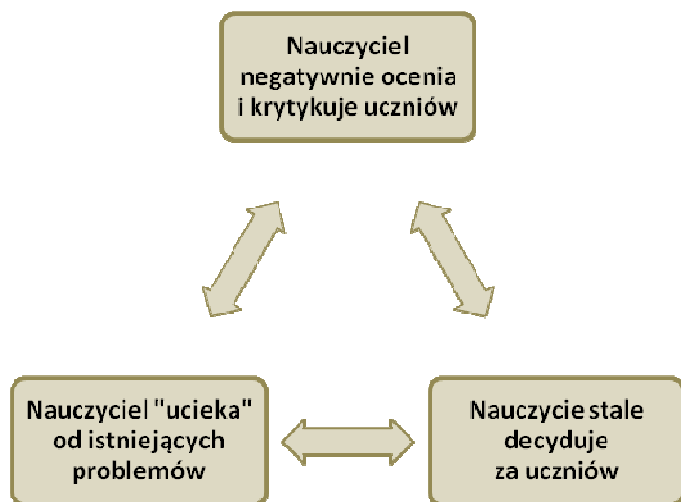
<sup>4</sup> <http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/486321,szkola-zginelo-wiecej-uczniow-niz-gornikow-w-kopalniach.html> [Dostęp: 12.02.2018].

<sup>5</sup> Na podst.: J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000.

## Zagrożenia płynące z zaburzeń komunikacyjnych nauczyciel-uczeń

Za jedną z najpoważniejszych przyczyn większości zagrożeń w środowisku szkolnym powszechnie uznaje się bariery komunikacyjne.

**Rycina 2.** Zagrożenia płynące z zaburzeń komunikacyjnych nauczyciel-uczeń



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Wojciechowski, *Czy można coś zrobić by kłótnia skończyła się pomyślnie*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1999.

Mieczysław Wojciechowski zwraca uwagę na trzy typy, groźnych dla komunikacji interpersonalnej w szkole barier, które nastroją awersyjnie<sup>6</sup>: gdy nauczyciel negatywnie ocenia i krytykuje ucznia, gdy wciąż za niego decyduje lub ucieka od istniejących problemów. Powodują one sytuację umieszczenia w centrum nauczyciela, a nie ucznia i ważnych dla niego spraw, atmosferę braku wzajemnej serdeczności, wiary w dobre intencje przy jednoczesnym stawianiu zbyt wygórowanych wymagań, stosowania presji wobec zachowań uczniów niezgodnych z własnym ideal-

<sup>6</sup> M. Wojciechowski, *Czy można coś zrobić by kłótnia skończyła się pomyślnie*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1999, nr 2, s. 33-35.



nym wzorcem, kierowaniu się uprzedzeniami, czy podkreślanii swojej wyższości, a nawet poniżaniu uczniów. Prowokuje to postawy nauczycielskie naznaczone cechami przemocy, co z kolei rodzi bunt lub ignorowanie nauczyciela przez uczniów, deprecjowanie go, np. poprzez wygłaszanie opinii typu: „ta baba jest głupia, na niczym się nie zna” itp. Nauczyciel zaczyna być postrzegany jako przeciwnik, którego trzeba zwyciężyć lub zniszczyć<sup>7</sup>, co może zrodzić agresję prowadzącą do rzeczywistego zagrożenia czyjegoś autorytetu, zdrowia lub mienia.

Bogusława Gołębiak<sup>8</sup> zagrożeń komunikacyjnych między nauczycielem a uczniem doszukuje się w przestarzałym modelu edukacji, w którym dominuje pedagogika posłuszeństwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, formalizm i bazowanie na słownym przekazie wiedzy. Wskazuje też na przeszkody emocjonalne w interakcji uczeń-nauczyciel wynikające z różnej aksjologii, gdy nauczyciel wiedząc, że pracuje z osobą bardzo wrażliwą, świadomy swojego „ja etycznego” nie szanuje wartości uznawanych przez ucznia i nie pomaga mu zdystansować się do swych emocji i pogodzić się, że inni mają także własne wartości. Szczególnie niebezpieczną staje się sytuacja, w której uczeń podda się takim oddziaływaniom nauczyciela (czasem będzie wręcz go podziwiał), swoje życie ukierunkuje na nieustanne dążenie do „ideału”, niemal tracąc tożsamość. Idąc drogą ślepej uległości, posłuszeństwa, nad którym z czasem traci zupełną kontrolę, staje się idealnym kandydatem na członka sekty, gdzie często trafiają młodzi ludzie z obawy przed odrzuceniem przez grupę lub z lęku przed jakąś (czasem wymyśloną) karą.

Często takie sytuacje związane są z silną pokusą władzy nauczyciela, czyli pragnieniem panowania. Władza w szkole, postrzegana jako prawo do wydawania poleceń, egzekwowania posłuszeństwa, decydowania, sądenia, w wyobraźni ucznia urasta do rangi symbolu i albo będzie miała wymiar pozytywny, rodzący

---

<sup>7</sup> W. Żłobicki, *Druga twarz szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 1(94), s. 15.

<sup>8</sup> B. D. Gołębiak, „*Językowy*” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem?, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, s.103-110.

zaufanie i autorytet, albo negatywny, oznaczający permanentny strach, poczucie winy, poniżanie czy upokarzanie.

Z pozycji nauczyciela nieodpowiednie korzystanie z przywileju władzy powoduje zagrożenie praktykowania takich błędów pedagogicznych jak: uleganie stereotypom, klasyfikowanie z góry uczniów, nadawanie etykiet, co pociąga za sobą nie tylko schematyczność myślenia o sobie, świecie i ludziach. Nauczyciel staje się „technokrata” dążącym do takiego interpretowania rzeczywistości, by była ona rozumiana przez wszystkich jednakowo<sup>9</sup>. Steruje wyobraźnią zbiorowości, ingeruje w motywację uczniów i poprzez zastraszanie podtrzymuje swój autorytet władcy, skrupulatnie egzekwując od wychowanków posłuszeństwo i lojalność. Taki autorytarny model interakcji uniemożliwia nawiązanie osobowej więzi narzuca sztywne trzymanie się roli, określa granice wolności i godności osobistej ucznia, czyni nauczyciela prawodawcą transmitującym informacje o świecie, które uczeń musi przyswoić. Taki stosunek nadrzędności – podrzędności sprawia, że wychowanek przyzwyczaja się do monologu nauczyciela, przekonanego o nieomyślności i jedynej słuszności własnej wizji świata i nie ma szans na kształtowanie umiejętności prowadzenia dialogu. Zagroza to prawidłowym interakcjom dziecka ze społeczeństwem czy środowiskiem i procesowi jego dochodzenia do pełnej autonomii, dojrzałości emocjonalnej i umysłowej.

Nauczyciel – technokrata ucieka się też do przejawów władzy ukrytej: pobudzania niezdrowych ambicji, manipulacji, pozbawienia przychylności, podsycania kompleksu niższości, wykorzystywania próżności. Do tego często dochodzi agresja *celowa, obliczona na zranienie wychowanka lub nieświadoma (afektywna)*. Są to wszelkiego rodzaju praktyki poniżające godność ucznia jak *mściwość, poniżanie, złośliwość, wyśmiewanie czy stawianie niesprawiedliwych ocen*<sup>10</sup>. Rodzi to zagrożenia dla rozwoju zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i emancypacyjnych uczniów, *limituje kształt możliwych „wcieleń” i obrazów własnego „ja” ucznia, utrudnia przez to rozpoznanie tego, co „własne”*<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> S. Filipowicz, *Mit i spektakl władzy*, Warszawa 1988, s. 13.

<sup>10</sup> B. Śliwerski, *Co z etyką nauczycieli?* „Nowa Szkoła” 1997, nr 5, s. 3.

<sup>11</sup> E. Wołodźko, *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli i uczniów warunkiem demokratyzacji życia szkoły*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa 2000, s. 153.

Zagrożenie fizyczną przemocą ze strony nauczycieli jest w polskiej szkole sporadyczne (znaki po karach cielesnych są widoczne, więc podlegają pod jurysdykcję sądu), natomiast obserwuje się przemoc psychiczną i symboliczną tzw. przemoc w „białych rękawiczkach” w postaci: obelg, pomówień, szantażu, gróźb, etykietowania, bagatelizowania, publicznego obnażania, agresji słownej itp. Skutki takich działań to zagrożenie dla zdrowia psychicznego wychowanków, wyzwalanie agresywnego zachowania uczniów, wreszcie kształtowanie u nich negatywnych cech charakteru. Józef Tischner określił taką sytuację w szkole: *człowiek staje się wrogiem człowieka, jego świat przeistacza się w ‘pole bitwy’, pełne możliwych ‘okopów’ i ‘kryjówek’*<sup>12</sup>.

Pośrednio działania te związane są z hiperbolizowaniem własnych osiągnięć przez pedagogów, a nie dostrzeganie aktywności dzieci, co grozi zahamowaniem kreatywności uczniów, obudzeniem poczucia degradacji osobistej godności, bezradności, zagubienia, osamotnienia i zniechęcenia. Ma to czasem związek z chęcią podporządkowania się pedagogów tak zwanej „poprawności” politycznej, chęcią przypodobania się osobom zarządzającym szkołą, wpływowym politykom czy działaczom środowisk lokalnych, którzy w celu zyskania popularności stają się przekąźnikiem dominujących nurtów kultury masowej, uczącej młode pokolenie naiwnego sposobu myślenia o sobie i świecie oraz błędnego sposobu odnoszenia się do siebie i świata. Propaguje się w ten sposób demoralizujące wzorce i postawy, promuje np. takich ludzi ze świata muzyki czy sportu, którzy okazują się uzależnieni, niezdolni do miłości i odpowiedzialności. Nauczyciele, którzy nie są pewni własnej autonomii w procesie wychowania i boją się respektować światopogląd i system wartości rodziców swoich uczniów, ulegają zazwyczaj szkodliwym wychowawczo naciskom polityków lub przedstawicieli dominującej kultury i mentalności.

Równie negatywne skutki ma nadmierne skupianie swojej uwagi na działalności uczniów, wyręczanie ich nawet w drobnych sprawach czy spełnianie zachcianek – przynosi to najczęściej obniżenie poczucia osobistej wartości, pewności siebie i wiary we własne możliwości, a dodatkowo rozwija egoizm.

<sup>12</sup> J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 117.

Nie oznacza to, że zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju ucznia jest nauczyciel, który bywa zdenerwowany, smutny czy popełniający jakiś błąd wychowawczy. Nikt nie jest ideałem – ważne, aby zastanowić się nad swym postępowaniem, nie generalizować świata i być w stanie przyznać się przynajmniej przed samym sobą do popełnionego błędu, a następnie naprawić wyrządzone zło.

### Zagrożenia wynikające z zaburzeń kulturowo-socjalnych uczniów

Jednym z najbardziej niebezpiecznych źródeł destrukcyjnego wpływu dominującej kultury jest promowanie fałszywej tolerancji – powszechne w mediach slogany na ten temat, przenoszone na grunt szkoły, mają niekorzystny wpływ na kształtowanie się u młodych ludzi potrzeb i wartości oraz zaburzają właściwe relacje zarówno między uczniem a nauczycielem, jak i między uczniami.

**Rycina 3.** Zagrożenia wynikające z zaburzeń kulturowo-socjalnych uczniów



Źródło: Opracowanie własne na podst.: J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000.

Liczne programy telewizyjne, gry komputerowe, strony internetowe kierowane do dzieci i młodzieży są pełne mniej lub bardziej zamaskowanej przemocy, okrucieństwa, erotyzmu, a ponieważ większość uczniów spędza wiele godzin dziennie przed telewizorem czy komputerem, wytwarza w sobie wiele nieuzasadnionych potrzeb, a w szkołach nie ma najczęściej czasu na ich korygowanie. Przykładem może być tu problem ogromnej koncentracji na cielesności. Brak reakcji wychowawców i nauczycieli na powszechne obecnie błędne postawy uczniów wobec własnego ciała prowadzi do sytuacji, w której bardzo młody człowiek staje się niewolnikiem ciała, co często powoduje różne patologie np. uzależnienia od nikotyny, alkoholu czy narkotyków, bunt wobec własnego ciała objawiający się np. okaleczaniem siebie czy anoreksją, oszukiwanie samego siebie, a nawet tak poważne konsekwencje jak przestępstwa seksualne.

Podobnie dzieje się, gdy w środowisku danej klasy znajdują się uczniowie niedojrzali w sferze społecznej – lękający się więzi międzyludzkich i uciekający w izolację lub gdy popadający w więzi toksyczne, np. oparte na manipulacji, egoizmie, emocjonalnej zależności czy przemocy. Jeżeli pochodzą z rodzin, w których nie doświadczają miłości i odpowiedzialności i nie znajdują oparcia w wychowawcach albo obojętnieją na własny los, albo ulegają rozpaczom czy agresji.

Bywa też, że błędne podejście nauczyciela, pragnącego do wartościować zagubione i pełne kompleksów dziecko, powoduje dążenie do ukształtowania skrajnie pozytywnego obrazu samego siebie, zapominając o uświadomieniu uczniowi, że nasze życie nie rozstrzyga się w świecie naszych subiektywnych przekonań, lecz zależy od rzeczywistych uwarunkowań i rozgrywa się na zewnątrz ludzkiego umysłu. Prowadzi to do sięgania po alkohol czy inne używki właśnie po to, by „pozytywnie” myśleć i łatwiej ulegać destrukcyjnym wpływom dominujących trendów kulturowych np. dyktaturze pieniądza i konsumpcjonizmu – wypaczenia ideałów, wytwarzania u młodych sztucznych potrzeb i szukania dobrobytu materialnego kosztem dobrobytu duchowego, co prowadzi do kryzysu więzi i wartości. Błędne, obronne myślenie na temat samego siebie i własnego postępowania powoduje, że uczeń popełnia coraz więcej błędów, przestaje odróżniać zacho-

wania, które go rozwijają od tych, które go niszczą i traci kontakt z realną rzeczywistością.

Źródłem zagrożeń związanych z demoralizacją i agresją mogą być uczniowie z patogenicznych rodzin, w których rodzice rezygnują z oddziaływań wychowawczych i ze stawiania jakichkolwiek wymagań. Próbuje oni wychowywać swoje dzieci w oparciu o zdeformowaną wizję więzi międzyludzkich i zaburzoną hierarchię wartości stosując takie cele i metody wychowania, które są szkodliwe albo utopijne. Typowe wychowawcze mity takich rodzin to przekonanie o bezwarunkowej akceptacji dziecka poprzez brak ingerencji w jego sposób organizowania swojego czasu, doboru towarzystwa itd. oraz stosowanie idei wychowania bez stresów, a także mówienie o prawach dziecka bez mówienia o ich obowiązkach. Tacy uczniowie są w szkole źródłem postaw roszczeniowych, stanowiących zagrożenie dla mądrego wychowania, które musi zawierać elementy egzekwowania konsekwencji błędów popełnianych przez ucznia i pomagania mu w dojrzałym podejmowaniu obowiązków koniecznych dla jego rozwoju i budowania dojrzałych więzi. Prezentują często postawy sprzeczne z normami społecznymi, a czasem wręcz w drastyczny sposób łamią regulamin szkoły czy deprawują rówieśników. Popularyzują też wśród rówieśników trudną do opanowania iluzję, że bez stawiania sobie wymagań, bez respektowania obiektywnych wartości i głosu własnego sumienia można osiągnąć szczęście. Kształtują u siebie i innych wizerunek samego siebie w sposób iluzoryczny lub jednostronny, by żyć w świecie subiektywnych fikcji zamiast w świecie obiektywnych faktów. Bardzo utrudnia to proces wychowawczy w klasie, niemal w tym samym stopniu, co oddziaływanie uczniów z rodzin doświadczonych przemocą psychiczną i fizyczną. Komplikuje zwłaszcza zaszczepienie przekonania, że nie wolno oddzielać swoich działań od ich naturalnych konsekwencji. Jeśli np. ktoś nie chce być alkoholiczkiem, to w wieku rozwojowym nie powinien sięgać po piwo czy inne napoje alkoholowe, jeżeli jako uczeń chce mieć prawa, to nie może zapominać o obowiązkach. Jednocześnie sprzyja tworzeniu się subkultur młodzieżowych o charakterze patologicznym, stosowaniu środków odurzających traktowanych jako środków skutecznego „przekraczania samego siebie”, powstawaniu grup parareligijnych, w których

„duchowi przywódcy” wykorzystują jednostki słabe psychicznie jako narzędzia do realizacji własnych celów.

Zagrożeniem dla tworzenia odpowiedniej atmosfery, sprzyjającej realizacji zadań edukacyjno-wychowawczych szkoły, jest brak indywidualnego podejścia do uczniów pochodzących z rodzin, dla których codziennością są sytuacje konfliktowe, niezadowolone ze wzajemnych kontaktów, niemożność porozumienia się w podstawowych sprawach, brak poczucia oparcia psychicznego ze strony rodziców itp. Nieporozumienia i sytuacje konfliktowe w domu przekładają się na funkcjonowanie dziecka w szkole, ale także to, co dzieje się w szkole wpływa na zachowanie dziecka w domu. Wszelkie takie sytuacje, niosące za sobą nierównowagę emocjonalną oraz wysoki poziom lęku oraz napięcia psychicznego, są jedną z głównych przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych, niesatysfakcjonujących kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami, obniżonego poczucia sensu życia, a nawet myśli samobójczych. Jest to kolejna grupa środowiska szkolnego zagrożona brakiem pewności siebie, tendencją do wyizolowywania się, bardzo niską samooceną, brakiem akceptacji samego siebie, impulsywnością i uzależnieniami od środków psychoaktywnych. Nauczyciel obserwując takie zjawisko musi pamiętać, że dzieci wzrastające w rodzinie, w której normą jest brak poczucia bezpieczeństwa, najczęściej nie potrafią, albo boją się ujawniać potrzebę pomocy, a pozostawione same sobie nie podejmą potrzebnych do poprawy sytuacji działań<sup>13</sup>.

W ostatnim czasie w szkołach na całym świecie zauważa się pogłębiające się zjawisko mobbingu. Fala przemocy wewnątrzszkolnej jest najczęściej wynikiem doświadczania takiej przemocy w rodzinie, ale duży wpływ na wzrost agresywności młodzieży ma także sposób rozwiązywania konfliktów i zatargów wynikających ze sprzeczności interesów różnych grup składających się na społeczność danej szkoły. Uczniowie (zwłaszcza ci z rodzin zaniebanych i nacechowanych zjawiskami patologicznymi) tworząc grupy rówieśnicze, szukają zaspokojenia potrzeb społecznych (głównie uznania w grupie rówieśniczej) wśród podobnych sobie nieprzystosowanych, co często prowadzi ich na drogę przestępców młodocianych. Kwestionując wszelkie zwyczaje kulturowe

<sup>13</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja...*, op. cit., s. 57.

i dążąc do stworzenia własnych wzorów, prezentują buntowniczą postawę wobec dorosłych negują ich zwyczaje oraz styl życia, niejednokrotnie decydując się na agresję jako sposób perswazji. Zapominają przy tym, że wszelkie przejawy agresji burzą sferę emocjonalną nie tylko ofiar przemocy, ale też agresorów. Utrudniają uzyskanie dojrzałości emocjonalnej i właściwego systemu wewnętrznej kontroli prowadząc do posługiwania się bardzo wygórowanymi wymaganiami i oczekiwaniami w zakresie zaspokajania potrzeb. Cechuje je duża dysproporcja między ambicjami i celami a realnymi osiągnięciami. Zagroza to ukształtowaniem w sobie niskiej tolerancji na lęk i frustrację oraz kształtowania mechanizmów obronnych. Jeżeli nauczyciel w porę nie wypracuje z tego typu uczniem stosownych metod panowania nad tym procesem, może dojść do nasilania się agresji, stosowania ucieczek ze szkoły i z domu, a nawet do trwałych urazów psychicznych, prowadzących do stanu deprawacji uczuciowej i społecznej, poczucia beznadziejności i utraty szacunku do samego siebie. Formą zagrożenia jest tu nieumiejętność rozpoznawania powyższych zachowań przez nauczycieli, którzy nie traktują zdystansowanych i zakompleksionych uczniów jako osób wymagających wsparcia, ochrony, czy specjalnych oddziaływań wychowawczych<sup>14</sup>. Brak wsparcia może spowodować, że uczniowie ci staną się ofiarami przemocy rówieśniczej lub inaczej bullyingu i to nie tylko tego łatwiejszego do zaobserwowania przez nauczycieli, jakim jest bullying fizyczny w postaci: popychania, szturchania, bicia, wykonywania jakichś ośmieszających, poniżających ucznia czynności, ale też psychicznego, werbalnego, polegającego na wyzywaniu, obmawianiu ucznia, rozpuszczaniu na jego temat plotek, ignorowaniu i izolowaniu go od rówieśników.

Rozwój techniki przyniósł też inne zagrożenia obecne we współczesnej szkole. Literatura przedmiotu przedstawia różne formy agresji elektronicznej, zwracając uwagę na sposób jej realizacji. Wymienia się np. flaming – agresywną, publiczną wymianę zdań, harrasment – regularne przesyłanie nieprzyjemnych, ośmieszających lub agresywnych wiadomości poprzez komunika-

---

<sup>14</sup> E. Muszyńska, *Problemy społeczne współczesnej szkoły w Polsce*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów społecznych. Wybrane zagadnienia*, J. Miluska (red.), Poznań 1998, s. 20-25.



tory internetowe bądź telefon komórkowy, outing – przynoszący poważne następstwa psychologiczne dla ofiary, polegający na upublicznianiu tajemnic w postaci zapisów rozmów, zdjęć, filmów z jej udziałem oraz denigration – poniżanie ofiary<sup>15</sup>.

## Podsumowanie

Przykłady zagrożeń we współczesnej szkole można mnożyć – nie chodzi jednak o dokładność identyfikacji wszystkich typów, ale o świadomość, że bez szeroko pojętej współpracy szkoły z rodziną nie ukształtuje się realnej wspólnoty szkolnej, w której nauczyciele i uczniowie nie traktują siebie instrumentalnie. Jak pisze Czesława Kucharska, inicjatywę w konstruowaniu pozytywnych relacji między szkołą a domem powinna przejąć szkoła, a konkretnie nauczyciele, ze względu na ich przygotowanie do pracy, a także umiejętności interpersonalne<sup>16</sup>. Rodziców trzeba traktować jako współpracowników szkoły, którzy wspierają dydaktyczne i wychowawcze oddziaływania szkoły.

Nauczyciele w swoich codziennych działaniach muszą posługiwać się prawdą, szacunkiem dla tożsamości, indywidualności i wolności uczniów. Muszą im zagwarantować poczucie podmiotowości i przeświadczenie o swoim wpływie na otaczającą go rzeczywistość, oraz wyzwalać w nich wolę współtworzenia świata, w którym żyją.

## Bibliografia

1. Bałandynowicz A., *Uczeń, szkoła i przestępczość nieletnich*, [w:] *Deviare wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, B. Urban (red.), Kraków 2001.
2. Filipowicz S., *Mit i spektakl władzy*, Warszawa 1988.

---

<sup>15</sup> Ł. Wojtasik, *Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych – wprowadzenie do problematyki*, Warszawa 2008, s. 1-2.

<sup>16</sup> Cz. Kucharska, *Wpływ współpracy rodziców i szkoły na rozwój dziecka*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła. Bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), Poznań 2007, s. 363.

3. Gołębiak B. D., „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? [w:], *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, ISBN 8386994037.
4. <http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/486321,szkolazginelo-wiecej-uczniow-niz-gornikow-w-kopalniach.html> [Dostęp: 12.02.2018].
5. Bińczycka J., *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, ISBN 8386994037.
6. Kucharska Cz., *Wpływ współpracy rodziców i szkoły na rozwój dziecka*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła. Bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, D. Czajkowska-Ziołbrowska, A. Zduniak (red.), Poznań 2007, s. 363.
7. Kunicka M., *Enklawy w przestrzeni szkolnej. Dystans władzy a zachowania konformistyczne uczniów*, [w:] *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje* L. Gołdyka, I. Machaj (red.), Szczecin 2009.
8. Mojsiewicz Cz., *Świat, w którym żyjemy*, OBRWSW, Poznań 2003.
9. Seul-Michałowska S.: *Podmiotowość ucznia i nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9(102), s. 23-27.
10. Seweryńska A.M., *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 2004.
11. Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000.
12. Szybisz M., *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, M. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, s. 95-10.
13. Śliwerski B., *Co z etyką nauczycieli?* „Nowa Szkoła” 1997, nr 5, s. 3.
14. Tischner J., *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993.
15. Wojciechowski M., *Czy można coś zrobić by kłótnia skończyła się pomyślnie*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1999, nr 2, ISSN 0552-2188.
16. Wojtasik Ł., *Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych – wprowadzenie do problematyki*, Warszawa 2008, s. 1-2.
17. Wołodźko E., *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli i uczniów warunkiem demokratyzacji życia szkoły*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa 2000.
18. Żłobicki W., *Druga twarz szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 1(94), ISSN 0866-952X.

**Dr Grażyna Kędzierska**

ORCID 0000-0002-8825-9644

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Zakład Bezpieczeństwa Wewnętrznego*

**Kpt. SG mgr Robert Łachacz**

ORCID 0000-0003-1867-6589

*Warmińsko-Mazurski Oddział Straży Granicznej*

## **BIOMETRIA Z PERSPEKTYWY KRYMINALISTYKI**

### **Streszczenie**

Biometria jako metoda automatycznego rozpoznawania człowieka jest obecnie jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się działów teleinformatyki. W kryminalistyce znajduje zastosowanie głównie w jej części zajmującej się zapobieganiem, gdzie systemy biometryczne są chętnie wykorzystywane w kontroli przejść na lotniskach, kontroli dostępu do pomieszczeń, systemów komputerowych, zabezpieczaniu dokumentów publicznych, w których dokonują szybkiej weryfikacji tożsamości. W kryminalistyce wykrywania wykorzystanie technologii biometrycznych jest znacznie ograniczone.

**Słowa kluczowe:** biometria • kryminalistyka • zagrożenia • zapobieganie.

### **FORENSIC SCIENCE AND BIOMETRICS**

### **Abstract**

Biometrics as a method of automatic human recognition is currently one of the most dynamically developing branches of ICT. In forensics it is mainly used in dealing with prevention, where biometric

systems are willingly used while controlling access to rooms, computer systems or securing public documents as they provide a quick verification of identity. In detection forensics, the use of biometric technologies is significantly limited.

**Keywords:** biometrics • forensic science • threats • prevention.

## Wprowadzenie

Kryminalistyka jest to nauka o taktyce i technice popełniania przestępstw, taktyce i technice dochodzenia przestępstw oraz taktyce i technice zapobiegania przestępstwom. Proszą konsekwencją tej, podanej przez Włodzimierza Gutekunst, definicji kryminalistyki są określenia: „kryminalistyka popełniania”, „kryminalistyka dochodzenia” i „kryminalistyka zapobiegania przestępstwom”<sup>1</sup>. Główną funkcją kryminalistyki jest wykrywanie, ale nauka ta z powodzeniem realizuje również funkcję zapobiegawczą. W funkcji wykrywczej kryminalistyka koncentruje się na ustalaniu co się wydarzyło, kto był sprawcą śladu, typowaniu podejrzanego o dokonanie przestępstwa. Natomiast funkcja zapobiegawcza jako istotne kwestie traktuje profilaktykę i prewencję oparte na analizie praktyki i skierowane przeciwko zagrożeniom przestępczym. W kryminalistyce dział zapobiegania przestępstwom jest nazywany „kryminalistyką zapobiegania”. W literaturze pojawiła się nawet propozycja nowej nazwy dla kryminalistyki zapobiegania – „kryminalistyka bezpieczeństwa”<sup>2</sup>. Zapobieganiem przede wszystkim zajmują się nauki o bezpieczeństwie. I to one pozwalają spojrzeć na zapobieganie w sposób holistyczny<sup>3</sup>. Silnie kooperują przy tym z kryminologią, wiktymologią

<sup>1</sup> Podając definicję kryminalistyki Włodzimierz Gutekunst dokonał logicznego podziału kryminalistyki na dwa jej wielkie działy taktykę i technikę a w każdym z nich umieścił trzy etapy działań związanych z przestępstwem: popełnianie, dochodzenie i zapobieganie.

<sup>2</sup> W. Filipkowski, *Przyczynek do dyskusji nad pojęciem „kryminalistyka bezpieczeństwa”*, [w:] *Złota Księga Jubileuszowa prof. zw. dra hab. dra Honoris Causa Brunona Hołysta, Łódź 6 października 2015 roku*, B. Sygit (red.), s. 351, ISBN 978-83-64556-99-9.

<sup>3</sup> G. Kędzierska, *Wspólny obszar działania kryminalistyki i kryminologii – czyli zapobieganie*, [w:] *Służby i formacje mundurowe w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego Rzeczypospolitej Polskiej*, E. Ura, S. Pieprzny (red.), Rzeszów 2010, s. 423, ISBN 978-83-61441-18-2.

i właśnie z kryminalistyką, ponieważ wspólnym celem tych wszystkich nauk jest zapewnienie całemu społeczeństwu i każdej jednostce stanu poczucia pewności i gwarancji jego zachowania.

Początek XXI wieku pokazał z jak strasznymi zagrożeniami ludzkość musi się obecnie mierzyć. Liczne zamachy terrorystyczne, dynamicznie rozwijająca się przestępczość międzynarodowa, naturalne katastrofy a także inne zdarzenia to fakty, z którymi współczesna jednostka spotyka się codziennie. Wiele zagrożeń jest skutkiem działalności człowieka. I choć człowiek zawsze starał się odpiierać i przeciwdziałać niebezpieczeństwu, dzisiaj podejmowanie jakichkolwiek poczynań w tej dziedzinie jest zadaniem bardzo trudnym. Taki stan rzeczy powoduje potrzebę rozwoju nie tylko nauk o bezpieczeństwie, ale również tych wszystkich, w zainteresowaniu których znajduje się problematyka zapobiegania. Konieczne stało się nowe i inne zorganizowanie bezpieczeństwa, oparte o jego obudowę teoretyczną, o wyniki badań nad zapobieganiem zagrożeniom<sup>4</sup>. Nauka o bezpieczeństwie zyskała na popularności. Zaczęto doceniać jej dociekania związane z zapobieganiem naruszeniom bezpieczeństwa. Badania nad bezpieczeństwem w każdym jego aspekcie osiągnęły wysoką pozycję w nauce<sup>5</sup>. I w tej sferze coraz większą rolę zaczyna odgrywać też biometria.

Po „biometrię” „kryminalistyka” sięgnęła już dosyć dawno, jeżeli użyć obu nazw rozpowszechnionych dopiero współcześnie. Wg hipotez znakowanie malowideł naskalnych odciskami linii papilarnych przez ich twórców miało służyć identyfikacji artysty. W starożytnych Chinach i Babilonii transakcje handlowe i opisy

---

<sup>4</sup> W pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku dla nauk o bezpieczeństwie zaproponowano nazwę „sekuritologia”. Sekuritologia – określenie pochodzące z języka łacińskiego. *Securitas* = bezpieczeństwo i *logos* = nauka, co razem oznacza naukę lub nauki o bezpieczeństwie. Sekuritologia należy do nauk praktycznych, które w sposób naukowy wskazują perspektywę niwelowania zagrożeń dla istnienia, rozwoju i normalnego funkcjonowania człowieka i organizacji społecznych. L. Korzeniowski, *Sekuritologia jako nauka o bezpieczeństwie. Zarys problematyki*, [w:] *Zarządzanie kryzysowe. Wybrane problemy*, A. Peplowski, G. Kędzińska, Z. Siemak (red.) Białystok 2013, s. 17 i 44, ISBN 978-83-61612-17-9.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat J. Piwowarski, *Nauki o bezpieczeństwie. Zagadnienia elementarne*, Kraków 2016, s. 8, ISBN 978-83-64035-47-0. [https://apeiron.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Nauki\\_o\\_bezp\\_zag\\_element.pdf](https://apeiron.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Nauki_o_bezp_zag_element.pdf) [Dostęp: 12.02.2019].

ważnych wydarzeń także pieczętowano odciskiem palca. Również w XIV-wiecznej Persji dokumenty były uwierzytelniane kciukiem maczanym w farbie. Oznaczanie osób stosowano w Imperium Rzymskim, gdzie nacinano, wypalano lub tatuowano skórę najemników, aby utrudnić im dezercję<sup>6</sup>. Przez następne wieki poszukiwano możliwości niezawodnej identyfikacji człowieka, jednak dopiero wiek XIX przyniósł bardziej konkretne rozwiązania. Za sprawą rozwoju nauki na wysokości zadania stanęła antropometria i daktyloskopia, identyfikując człowieka za pomocą pomiarów części ciała i obrazu linii papilarnych. Po nich do kryminalistyki weszły i inne metody wykorzystujące rozmaite cechy ludzkiego ciała i zachowania. Metody te były nieautomatyczne, żmudnie stosowane przez ludzi, którzy koncentrowali się na wykrywaniu przestępców, a właściwie na ich identyfikacji na podstawie śladów tworzonych podczas realizacji przestępstwa. Zapobieganie – wtedy – było na marginesie.

W drugiej połowie XX wieku wraz z rozwojem informatyki rozpoczęła się komputeryzacja życia społecznego. Komputery otworzyły zupełnie nowe możliwości przed każdą jednostką. Powstała też możliwość automatycznego pomiaru cech człowieka. To był czas biometrii i jej zaistnienia w kryminalistyce. W latach 60. XX wieku pojawiły się procedury automatycznej identyfikacji tożsamości wykorzystujące odcisk palca i rozpoznawanie głosu. W następnej dekadzie opracowano systemy oparte na geometrii dłoni. No a w latach 80. XX wieku – systemy wykorzystujące obraz siatkówki oka oraz podpis odręczny do ustalania tożsamości człowieka. I wreszcie lata 90. XX wieku przyniosły biometrię tęczówki oka. Kryminalistyce były znane możliwości identyfikacji na podstawie linii papilarnych, mowy, podpisu ręcznego, ale pozostałe były nowością. Jednak w obszarze identyfikacji człowieka na podstawie śladów dowodowych zabezpieczonych np. podczas oględzin, cechy takie jak obraz siatkówki i tęczówki oka nie miały dla tej nauki żadnej wartości, bo trudno tu w czasie realizacji czynu zabronionego o powstanie śladu<sup>7</sup> przydatnego w dalszym procesie wykrywania.

---

<sup>6</sup> K. Krassowski, I. Sołtyśzewski, *Biometria – zarys problematyki*, „Problemy Kryminalistyki” 2006, 252, s. 39, ISSN 0552-2153.

<sup>7</sup> Ślady kryminalistyczne występują w postaci odwzorowań (odcisków

Na początku XXI wieku rozwój biometrii gwałtownie przyspieszył i znalazła ona zastosowania na naprawdę masową skalę, ponieważ nie tylko kryminalistyka wykrywania stała się jej odbiorcą. Różne fizyczne i behawioralne cechy człowieka, które dotąd były trudne do opisu, mierzenia, gromadzenia i rejestracji teraz za sprawą komputeryzacji i informatyzacji ludzkiego życia znalazły się w polu zainteresowania kryminalistyki zapobiegania oraz nauk o bezpieczeństwie. Nauki te jednak, aby mogły w pełni stosować swój potencjał muszą korzystać z dobrodziejstwa informatyki, w której biometria stała się jednym z działów. W ten sposób informatyka, korzystając z dorobku kryminalistyki w dziedzinie wykorzystywania cech człowieka do identyfikacji, rozwija biometrię i świadczy usługi informatyczne nie tylko naukom o bezpieczeństwie, ale i kryminalistyce. Symbioza jest pełna i wszechstronna.

Uwzględnivszy powyższe uwagi należy zająć się ustaleniem odpowiedzi na pytanie: Jaką pozycję obecnie zajmuje biometria w kryminalistyce i jakie są jej perspektywy w tej nauce?

## O biometrii

Słowo „biometria” jest złożeniem greckiego *bios*, co oznacza życie oraz *metron*, czyli mierzyć. „Biometria” dokładnie oznacza pomiar życia, technikę dokonywania pomiarów istot żywych. W najnowszych zastosowaniach jest ona ukierunkowana na metody automatycznego rozpoznawania ludzi<sup>8</sup>.

---

i odbitek), plam, rzeczy stałych (przedmiotów o różnej wielkości), płynów, gazów lub śladów cyfrowych, które nie istnieją w próżni, muszą być umieszczone na jakimś nośniku. Ślady na przedmiotach, na miejscu zdarzenia, na ofierze, na sprawcy pozostają jako informacja o źródle pochodzenia. Ślady kryminalistyczne są wykorzystywane do identyfikacji źródła, z którego pochodzą albo od którego pochodzą jak ślady linii papilarnych lub nagranie mowy. Najcenniejsze dla sądu są ślady w postaci odwzorowań cech człowieka. Oko ludzkie nie tworzy odwzorowań, dlatego dzisiaj znaczenie tęczówki w kryminalistyce wykrywania jest żadne. Być może kiedyś..... O śladach cyfrowych wyczerpującą monografię stanowi pozycja Wojciecha Andrzeja Kasprzaka, *Ślady cyfrowe. Studium prawnokryminalistyczne*, Warszawa 2015, ss. 246, ISBN 978-83-7930-699-2.

<sup>8</sup> Biometria jest nauką, sięgającą korzeniami XIX wieku, o prawach rządzących zmiennością populacji organizmów, której wyniki są opracowywane za

Definicyjnie biometria jest techniką rozpoznawania i identyfikacji organizmów żywych, która opiera się na mierzalnych cechach fizycznych i behawioralnych człowieka. Jako możliwe do wykorzystania w ramach biometrii uważa się następujące cechy:

- fizyczne: linie papilarne, tęczęwka i siatkówka oka, geometria twarzy, geometria dłoni, rozkład temperatury twarzy, zapach, kształt ust i uszu, układ naczyń krwionośnych na dłoni lub przegubie ręki, kształt dłoni, kształt linii zgięcia wnętrza dłoni, kształt i rozmieszczenie zębów, DNA,
- behawioralne tzn. związane z zachowaniem: sposób wykonania podpisu, sposób chodzenia, brzmienie głosu, akcent, sposób pisania na klawiaturze komputera, sposób reakcji mózgu<sup>9</sup> na pewne znane informacje-bodźce.

Za najstarszy<sup>10</sup> system identyfikacji kryminalistycznej typu biometrycznego uznaje się identyfikację daktyloskopijną<sup>11</sup>.

Przydatność cechy biometrycznej opiera się o takie jej właściwości jak: łatwość użycia, podatność na błędy, dokładność, akceptowalność przez użytkownika, wymagany poziom bezpieczeństwa, długoterminowość stabilności<sup>12</sup>. Wadą biometrii natomiast jest brak, u niektórych osób, funkcjonowania danej cechy w stanie możliwym do jej pomiaru oraz to, że prawie wszystkie cechy ulegają zmianom w trakcie życia.

Na przykład, niektóre choroby w obrębie oczu mają wpływ na skuteczność metod biometrycznych opartych o wzorzec siatkówki i tęczęwki. Skanowanie biometryczne oparte na wzorcu siatkówki oka zaburzają schorzenia jej naczyń takie jak odwarstwienie, zator tętnicy i zakrzep żyły środkowej siatkówki. Z kolei biometrię opartą na wzorcu tęczęwki oka zaburzają stany patologiczne powodujące jej znaczne przesłonięcie i deformację, np. guzy i obec-

---

pomocą metod statystyki matematycznej. K. Krassowski, I. Sołtyszewski, *Biometria ...*, op. cit., s. 40.

<sup>9</sup> Fala P300 jest reakcją mózgu powstającą w czasie 300 milisekund od bodźca. Jest ona charakterystyczna dla każdego człowieka.

<sup>10</sup> *Daktyloskopia. 100 lat na ziemiach polskich*, P. Rybicki, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 2009, ss. 446, ISBN 978-83-927864-8-1.

<sup>11</sup> S. Zubański, *Rejestracja biometryczna osoby*, [w:] *Kryminalistyka. Wybrane zagadnienia techniki*, G. Kędzierska, W. Kędzierski (red.), Szczytno 2011, s. 146, ISBN 978-83-7426-267-7.

<sup>12</sup> R. Lewandowski, *Biometria – nowe zastosowania*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 17/17, s. 152, ISSN 2080-1335.



ność ropy. Nie zaburza wzorca tęczy krwi w komorze przedniej, wcześniejsze operacje jaskry oraz zaćma.

Oprócz cech biometrycznych indywidualnych sugeruje się wykorzystanie także cech biometrycznych grupowych<sup>13</sup>. Wśród jednowymiarowych cech biometrycznych użytecznych w zapobieganiu przestępczości na uwagę zasługują:

- ogólna masa ciała (waga),
- częstość podstawowa głosu,
- szerokość linii papilarnych,
- stężenie alkoholu w wydychanym powietrzu.

Cechy te można zastosować do stworzenia barier dla złodzieja pojazdu mechanicznego w postaci np. miernika wagi umieszczonego pod fotelem kierowcy<sup>14</sup>. Cechy te jednak w takim ujęciu nie są podstawą do identyfikacji człowieka.

W Raplocie Komisji Europejskiej<sup>15</sup> z 2005 roku ustanowiono siedem filarów wiedzy o danych biometrycznych. Kolejno są to:

- uniwersalność – wszystkie istoty ludzkie mają te same właściwości,
- unikalność – dla każdej osoby są one unikalne,
- niezmiennosc – właściwości pozostają w dużej części życia niezmiennie,
- możliwość pobrania – muszą nadawać się do wykorzystania w stosunkowo łatwy sposób,
- wydajność – stopień dokładności identyfikacji musi być wysoki,
- akceptowalność – system musi być przyjęty przez społeczeństwo,
- odporność na oszukanie – system biometryczny musi być mniej podatny na fałszerstwo niż inne systemy<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> W kryminalistyce od lat funkcjonuje podstawowy podział cech identyfikacyjnych zarówno człowieka, jak i rzeczy na indywidualne (np. linie papilarne, zapach, DNA) i grupowe (np. ciężar, wzrost). Trzeba jednak zauważyć, że cechy indywidualne „mają” elementy grupowe: linie papilarne – długość, szerokość, kształt; zapach to w niektórych przypadkach bardzo duża liczba składników; łańcuch DNA składa się z wielu elementów.

<sup>14</sup> M. Owoc, *Biometryczna identyfikacja człowieka*, [w:] *Kryminalistyka dla prawa. Prawo dla kryminalistyki V*. Kwiatkowska-Wójcikiewicz (red.), Toruń 2010, s. 153, ISBN 978-83-7285-552-7.

<sup>15</sup> Raport Komisji Europejskiej Biometria na granicach: ocena wpływu na społeczeństwo, 2005 EUR 21585 EN.

<sup>16</sup> K. Krassowski, I. Sołtyszewski, *Biometria ...*, op. cit., s. 42.

## Zastosowanie biometrii

Techniki biometryczne znajdują coraz więcej zastosowań praktycznych. Obszarem o jeszcze nie do końca uświadomianych możliwościach jest właśnie zapobieganie zagrożeniom, szczególnie tym powodowanym przez człowieka.

W 2017 roku Biometrics Institute<sup>17</sup> przeprowadził badania skupiające się na trendach i zmianach na rynku biometrycznym w roku 2017 i latach następnych. Ankieta zawierała 20 pytań. Uzyskano 237 odpowiedzi od członków Instytutu z całego świata. W dłuższej, kilkuletniej perspektywie ankietowani oceniali rozwój biometrii bardzo optymistycznie (44% wypowiedzi) oraz umiarkowanie optymistycznie (35% wypowiedzi). Trzy najczęściej wymieniane obszary mające szanse na największy rozwój w ciągu pięciu lat od badania to: weryfikacja tożsamości online (15%), płatności mobilne (13%) i usługi finansowe (10%). Za pojedynczą cechę biometryczną o największym wzroście zastosowania w ciągu nadchodzących pięciu lat uznano twarz (38%), a następnie tęczówkę oka (11%). Znaczną liczbę wskazań osiągnęła multimodalność (22%), co oznacza potwierdzanie tożsamości przez połączenie np. dwóch cech biometrycznych. Respondenci wskazali, że sferą, która może zyskać najwięcej na zastosowaniu technologii biometrycznej jest rejestracja urodzeń i identyfikacja obywateli. Drugą pozycję w tej kategorii zajęły usługi finansowe a trzecią służba zdrowia. Za czynniki hamujące rozwój biometrii w praktyce uznano regulacje dotyczące ochrony danych (57%), niską wiedzę na temat biometrii wśród decydentów (37%) oraz ochronę prywatności (31%). Badania choć przeprowadzone na stosunkowo niedużej grupie respondentów pokazały, że technologie biometryczne, w opinii profesjonalistów, będą coraz częściej występować w codziennym życiu obywateli<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Biometrics Institute został założony w 2001 roku w odpowiedzi na zapotrzebowanie przemysłu na niezależne i bezstronne międzynarodowe forum wymiany wiedzy i informacji na temat biometrii. Reprezentuje ponad 230 organizacji (blisko 1000 osób) z różnych krajów. „Człowiek i Dokumenty”, styczeń-marzec 2018, nr 48, s. 19, ISSN 1895-7552.

<sup>18</sup> P. Życki, *Biometria w Raporcie Biometrics Institute*, „Człowiek i Dokumenty”, styczeń-marzec 2018, nr 48, s. 15 i nast., ISSN 1895-7552.

Z kolei zastosowanie automatycznych technik biometrycznych w kryminalistyce w obszarze wykrywania przestępstw i identyfikacji ich sprawców przebiega powoli i zapewne tak będzie jeszcze bardzo długo. Nie można tutaj przypisywać nikomu złej woli, ponieważ jest to kwestia niezwykle delikatna, wymagająca zastanowienia, wielokrotnego sprawdzania, testowania zanim wprowadzi się jakąkolwiek metodę automatycznego pomiaru biometrycznego do identyfikacji na podstawie dowodowych śladów kryminalistycznych.

Zresztą pomiar w identyfikacji kryminalistycznej tak istotnej przy realizacji funkcji wykrywczej ma pewną historię. Na przestrzeni lat istnienia kryminalistyki jako nauki, przynajmniej kilka razy wracano do tej kwestii, później zarzucając ją jednak całkowicie lub częściowo. Powodzenie metod pomiarowych w identyfikacji kryminalistycznej zależy jednak silnie od niezmienności cech identyfikowanego obiektu. Wprowadzenie metod matematycznych do identyfikacji być może wpłynęłoby na obiektywizację wyników badań identyfikacyjnych, ale czy równocześnie zwiększyłoby pewność identyfikacji sprawcy śladu? A ostatecznie w kryminalistycznym badaniu identyfikacyjnym w procesie wykrywczym właśnie o to przecież chodzi<sup>19</sup>.

W badaniu ankietowym przeprowadzonym w 2013 roku wśród przedstawicieli prokuratorów, ekspertów kryminalistyki, policjantów służby kryminalnej i nauczycieli akademickich kryminalistyki na pytanie o przyszłość biometrii w kryminalistyce pozytywną opinię wyraziło 44,44% badanej populacji. Natomiast 38,24% respondentów ustosunkowało się do problemu negatywnie. Aż 21,32% ogółu badanych nie miała zdania na ten temat<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Szerzej na temat pomiaru w kryminalistycznych badaniach identyfikacyjnych A. Koziczak, *Pomiar jako podstawa identyfikacji kryminalistycznej*, [w:] *Współczesna kryminalistyka. Wyzwania i zagrożenia*, V. Kwiatkowska-Wójcikiewicz, M. Zubańska (red.), Szczytno 2015, s. 143, ISBN 978-83-7462-504-3.

<sup>20</sup> G. Kędzierska, *Меандры криминлистки XXI века*, [w:] *IX. Криминлистика и судебная экспертиза: наука, обучение, практика*, Wilno – Charków 2013, część II, s. 45, ISBN 978-9986-555-40-7.

**Tabela 1.** Zestawienie odpowiedzi do pytania: Czy zdaniem Pani/Pana identyfikacja i rejestracja biometryczna zastąpią tradycyjne metody identyfikacji człowieka?

L.p.	Odpowiedź	Liczba wskazań	Udział procentowy
1	Tak	55	40,44
2	Nie	52	38,24
3	Nie mam zdania	29	21,32
	<b>Razem</b>	<b>136</b>	<b>100%</b>

Źródło: G. Kędzierska, *Меандры криминлистки XXI века*, [w:] IX. *Криминлистика и судебная экспертиза: наука, обучение, практика*, Wilno – Charków 2013, część II, s. 54, ISBN 978-9986-555-40-7.

Uzyskane wyniki pozwalają na pewne rozważania. Tak zbliżone wartości w wyniku pozytywnym i negatywnym pokazują pewne niezdecydowanie respondentów, którzy w swojej pracy zawodowej wykorzystują kryminalistykę. Część osób uważała, że biometria zastąpi tradycyjne metody identyfikacji na podstawie śladów, ale prawie taka sama część myślała, że jednak tak się nie stanie. Równocześnie ponad jedna piąta respondentów nie miała zdania na ten temat.

W kryminalistyce wykrywania panuje ostrożność, jeśli chodzi o identyfikację sprawcy śladu. Ślad dowodowy ma często niewielkie wymiary, niską wagę i przez to jego cechy mogą nie być reprezentatywne dla całości obiektu, od którego lub z którego pochodzi. Poza tym identyfikacja i rejestracja biometryczna oznaczają działanie automatyczne. O ile przy rejestracji w bazach jest to czynność niezwykle przyspieszająca pracę, to jednak identyfikacja już tak prosto nie przedstawia się. Wszystkie dotychczasowe próby zautomatyzowania identyfikacji na podstawie śladów dowodowych znalezionych np. na miejscu zdarzenia kończą się na pewnym etapie, po którym zaczyna się żmudna praca biegłego. I do niego należy ostateczne słowo w kwestii identyfikacji obiektu pochodzenia śladu. Stąd zapewne wstrzeźliwość respondentów w 1/5 wyrażających brak zdania. Badani wyrażający pozytywną opinię na temat zastąpienia tradycyjnych metod iden-

tyfikacji przez zautomatyzowaną biometrię są optymistami licząc na tak wielką w tej dziedzinie rewolucję. Taka kryminalistyka wykrywania najbardziej wpisuje się w ich potrzeby zawodowe. Ta druga grupa wyrażająca opinię negatywną to pesymiści, którzy powściągliwie oceniają możliwość powszechnego stosowania identyfikacji biometrycznej w kryminalistyce wykrywania.

Duże znaczenie ma materiał wyjściowy w kryminalistyce wykrywania, inny niż w kryminalistyce zapobiegania. W tej pierwszej – ślad często słabej jakości o zupełnie niewiadomym pochodzeniu, identyfikowany czasem w czasie odległym od jego utworzenia, w drugiej zaś niemal doskonały obraz cechy pobrany od osoby i natychmiast identyfikowany lub weryfikowany z danymi znajdującymi się w bazie. Co również istotne, obraz do umieszczenia w bazie jest od razu pobrany automatycznie, a nie jak ślad dowodowy – utworzony według tradycyjnego mechanizmu np. odwzorowania, dopiero w nieokreślonym czasie po zdarzeniu ujawniany, utrwalany, przesyłany do badania identyfikacyjnego i sprawdzany z bardzo skąpyimi danymi w bazie.

W dziedzinie zapobiegania prace nieautomatyczne zostały szybko zamienione na identyfikację automatyczną wykorzystującą cechy biometryczne w dwu kierunkach:

1. weryfikacji (potwierdzenie tożsamości) osoby, co oznacza aprobatę tożsamości lub nie przez porównanie cechy uzyskanej z aktualnego pomiaru biometrycznego ze *wskazany*m wzorcem zapisanym wcześniej w bazie oraz

2. identyfikacji (ustalenie tożsamości) osoby, a więc ustalenie kim jest sprawdzana osoba; system porównuje cechy uzyskane z aktualnego pomiaru biometrycznego z *każdym* wzorcem zapisanym wcześniej w bazie.

Biometryka może być tym samym wykorzystana do:

- uniemożliwienia nieautoryzowanych prób dostępu do bankomatów, komputerów osobistych, telefonów komórkowych, domowych systemów alarmowych, sieci komputerowych, zamków drzwiowych, kart procesorowych,
- uniemożliwiania nieuprawnionego wejścia na teren obiektów infrastruktury krytycznej, w tym lotnisk, zakładów energetycznych,

- kontroli dostępu do chronionych pomieszczeń lub autoryzacji użytkowników korzystających z określonych danych, programów lub urządzeń,
- wspomaganie wyszukiwania miejsca pobytu wybranych osób oraz rejestrację czasu pracy w obiektach użyteczności publicznej i firmach,
- zabezpieczania dokumentów publicznych w celu eliminacji fałszerstw, np. z zastosowaniem podpisu elektronicznego<sup>21</sup>,
- kontroli przekraczania granicy,
- dokumentowania danych medycznych,
- oraz w badaniach nad wykrywaniem nieprawidłowości w sposobie chodzenia i wczesnych objawów choroby Alzheimera oraz do projektowania przyrządów ortopedycznych i protetycznych.

Trwają prace nad wykorzystaniem behawioralnych metod biometrycznych, do kontroli logicznej uczestników niestacjonarnych sesji egzaminacyjnych, do określania dynamiki pisania na tablicy graficznym, na klawiaturze oraz sposobu wykonywania podpisu odręcznego.

Rozwiązania biometryczne działają już z powodzeniem m.in. na lotniskach w Stanach Zjednoczonych, w Australii. Ta ostatnia zdecydowała się na zastosowanie systemu rozpoznawania twarzy, który działa równolegle z tradycyjnymi punktami odprawy paszportowej. Odprawa z zastosowaniem czytnika twarzy trwa 6 sekund i jest tak popularna, że 98% osób przekraczających australijską granicę wybiera właśnie tę odprawę. Podobny system oparty na rozpoznaniu twarzy rozwija Francja. Z kolei Wielka Brytania postawiła na rozwiązania odczytujące tęczówkę. System opracowywany w Wielkiej Brytanii ma pozwolić na skrócenie czasu odpraw paszportowych z 2 minut do 20 sekund, przy jednoczesnym zwiększeniu bezpieczeństwa. Również ze względów bezpieczeństwa wszystkie państwa, w niedalekiej przyszłości, będą zobligowane do wprowadzenia takich rozwiązań, ze względu na

---

<sup>21</sup> T. Dziedzic, *Biometryczny podpis elektroniczny*, [w:] *Kryminalistyka – jedność nauki i praktyki, przegląd zagadnień z zakresu zwalczania przestępczości*, M. Goc, T. Tomaszewski, R. Lewandowski (red.), Warszawa 2016, s. 93, ISBN 978-83-7867-334-7.

plany budowy ogólnoswiatowego systemu danych biometrycznych z zastosowaniem danych policyjnych i administracyjnych.

Dane medyczne stanowią szczególną kategorię informacji o osobie i wiążą się ze stanem zdrowia oraz informacją genetyczną. Automatycznie więc mogą dotyczyć także nałogów i życia seksualnego odnosząc się zarówno do osób, jak i zmarłych. Stąd szczególna konieczność chronienia dokumentacji medycznej i zabezpieczania jej przed nieuprawnionym dostępem<sup>22</sup>.

Współczesna biometria rozumiana jako metoda automatycznej identyfikacji człowieka budzi też liczne kontrowersje, związane z występującymi w systemie legislacyjnym prawami i wolnościami obywatelskimi. Najczęściej przywoływane argumenty przeciwko zbyt powszechnemu stosowaniu biometrii to: naruszenie prawa do prywatności, nadmierna kontrola przemieszczania się, globalna kontrola obywateli, tajne wykorzystywanie danych biometrycznych, przetwarzanie danych wrażliwych, ryzyko i konsekwencje błędów w systemach biometrycznych, ogólne poczucie utraty wolności i anonimowości<sup>23</sup>.

## **Techniki biometryczne**

Obecnie najpopularniejsze techniki biometryczne to:

- systemy rozpoznające na podstawie układu linii papilarnych,
- systemy rozpoznające na podstawie geometrii dłoni,
- systemy rozpoznające na podstawie obrazu tęczówki oka,
- systemy rozpoznające na podstawie brzmienia głosu,
- systemy rozpoznające na podstawie unikalnego układu naczyń krwionośnych dłoni.

Linie papilarne. W przypadku kontroli dostępu weryfikacja musi się odbywać bardzo szybko i z dużą dokładnością. Służą do tego czytniki linii papilarnych. Urządzenia takie wyposażone są w odpowiednie pole skanujące, do którego należy przyłożyć

---

<sup>22</sup> I. Sołtyszewski, K. Krassowski, *Wybrane aspekty zastosowania identyfikacji biometrycznej*, [w:] *Oblicza współczesnej kryminalistyki. Księga jubileuszowa Profesora Huberta Koleckiego*, E. Gruza (red.), Warszawa 2013, s. 253, ISBN 978-83-63093-87-7.

<sup>23</sup> I. Sołtyszewski, K. Krassowski, *Wybrane aspekty ...*, op. cit., s. 248.

opuszkę dowolnego palca prawej lub lewej dłoni. System sprawdza linie papilarne, bada układ punktów charakterystycznych i innych cech identyfikujących palec. Stosowane mogą tu być dwa rozwiązania: identyfikacja jest dokonywana w samym czytniku (jest to wtedy urządzenie dość złożone) albo (częściej) w połączonym z nim komputerze PC.

Geometria dłoni. Czytniki geometrii dłoni wykonują trójwymiarowe zdjęcie dłoni, rejestrując długość, szerokość, grubość czterech palców oraz wielkość obszarów pomiędzy kostkami. Łącznie wykonywanych jest ponad 90 pomiarów różnych cech charakterystycznych dłoni. Wynik tych pomiarów jest przechowywany w pamięci urządzenia w formie 9-bajtowego wzorca, co w teorii daje ponad 4 tryliardy możliwych kombinacji. Identyfikator ten jest praktycznie unikatowy dla każdego człowieka.

Tęczęwka oka. Obecne systemy rozpoznawania tęczęwki wykonują ogólny przegląd rysów twarzy w celu zlokalizowania oczu, specjalna kamera wykonuje zdjęcie tęczęwki o bardzo wysokiej rozdzielczości. Systemy są odporne na przypadkowe i celowe ruchy głowy, mrugnięcie czy przymknięcie powieki.

Układ naczyń krwionośnych dłoni. System uwierzytelniania polega na porównaniu zapisanego wzorca układu naczyń krwionośnych dłoni, unikalnego dla każdego człowieka do wzoru naczyń krwionośnych dłoni zbliżonej do czytnika. Krew musi płynąć przez skanowane bliska podczerwienią naczynia krwionośne. Wspomniany wzorzec może być zapisany w centralnej bazie danych, ale również np: w urządzeniu weryfikującym, na smartfonie czy na zwykłej karcie magnetycznej, co pozwala uniknąć problemów w przypadku prawnych wątpliwości co do możliwości zastosowania tej metody weryfikacji biometrycznej. Ponieważ zapis wzorca jest dwukrotnie szyfrowany, nie jest możliwe jego nieuprawnione użycie. Możliwość błędnej autoryzacji osoby nieuprawnionej szacowana jest na 1 : 10 000 000. Inne systemy autoryzacji biometrycznej mają gorszy wskaźnik FAR (False Acceptance Rate). System jest coraz szerzej stosowany na świecie, m.in. w systemach kontroli fizycznej do budynków, logicznej – do systemów komputerowych, dostępu do masowych obiektów sportowych lub do weryfikacji tożsamości osób uprawnionych do wykonywania operacji bankowych przez bankomaty.



## Zalety i wady rozwiązań biometrycznych<sup>24</sup>

Rosnąca liczba przetwarzanych informacji powoduje, że ważnym problemem staje się zapewnienie najwyższej jakości kontroli dostępu do pomieszczeń i kontroli logicznej użytkowników korzystających z określonych danych lub programów. Tradycyjne techniki oparte o karty magnetyczne, procesorowe lub o systemy haseł mają zbyt wiele wad, aby sprostać współczesnym wymaganiom. Kartę magnetyczną lub mikroprocesorową można po prostu ukraść lub jej zapomnieć, hasło można „podejrzec” lub go po prostu zgadnąć, ponieważ zdecydowana większość użytkowników stosuje trywialne hasła, jak imię, data urodzin lub numer rejestracyjny samochodu. Problemy te nie występują w przypadku uwierzytelniania biometrycznego.

Identyfikacja biometryczna jest więc zdecydowanie **bezpieczniejsza** od metod korzystających z kart dostępu, numerów PIN lub haseł. Metody te tak naprawdę identyfikują numer, kartę lub hasło, a nie osobę. Uwierzytelnianie w takim przypadku nie jest w żaden szczególny sposób związane z osobą, natomiast jest związane wyłącznie z urządzeniem. Bardzo wysoki poziom bezpieczeństwa biometrii pozwala potwierdzić, że osoba, która się autoryzuje jest uprawniona, a nie tylko weszła w posiadanie czyjegoś hasła, lub identyfikatora w rodzaju karty lub tokena. Dobrze dobrana do konkretnej sytuacji identyfikacja biometryczna, praktycznie całkowicie zastępuje potrzebę pamiętania hasła. Biometryczne metody identyfikacji mogą być stosowane zarówno oddzielnie jak i łącznie z dotychczas stosowanymi rozwiązaniami typu hasło lub PIN. Informacja przetwarzana i przesyłana w systemach biometrycznych jest całkowicie niedostępna dla osób postronnych, ponieważ w bazie zachowuje się jedynie matematyczny zapis cechy biometrycznej i dlatego jej odtworzenie nie jest możliwe.

Systemy biometryczne są **wygodne**, gdyż użytkownicy systemu nie muszą nosić ze sobą żadnych specjalnych kart lub pamiętań skomplikowanych haseł. Techniki te nadają się także do

---

<sup>24</sup> Zalety rozwiązań biometrycznych opisują głównie firmy zajmujące się sprzedażą i montażem systemów biometrycznych. Na przykład <https://www.auto-id.pl/technologie/biometria>, [Dostęp: 20.11.2018].

zabezpieczania zarówno pilnie strzeżonych zasobów jak i pojedynczych komputerów PC.

Z punktu widzenia **kosztów** systemy biometryczne są korzystniejsze niż systemy oparte o karty: wszak oprócz czytnika trzeba jeszcze zakupić karty. Ponadto, w przypadku kart magnetycznych konieczna jest ich okresowa wymiana.

Biometria nie jest, niestety, absolutnie bezpieczna. Skanery odcisków palców uchodzą za niezbyt bezpieczne. Za bardzo bezpieczne uważane jest natomiast sprawdzanie cech oka. Rany albo choroby mogą jednak do tego stopnia zmienić dane biometryczne, że przez pewien czas pewna identyfikacja będzie niemożliwa: zdarte albo zaklejone opuszki palców, powiększona tęczęwka, chrypka przy rozpoznawaniu głosu albo ramię w gipsie, które powoduje, że podpis się nie udaje. Niektóre zmiany są trwałe: na przykład zmętnienia soczewek oczu uniemożliwią rozpoznanie tęczęwki, rzadkie choroby skóry niszczą wzór odcisku palca. Nowa fryzura lub okulary zmieniają nie tylko wygląd, ale w równym stopniu także niektóre właściwości biometryczne osoby. Ale i bez tych oczywistych zmian ustalone aktualnie dane biometryczne podczas każdego procesu rozpoznawania nieznacznie różnią się od zapisanego wzoru. Dlatego programy biometryczne tolerują drobne odchylenia. Prawidłowe ustawienie tych odchyłeń jest w biometrii najtrudniejsze. Jeśli program dopuszcza mało odchyłeń, to jest prawdopodobne, że nie rozpozna prawowitego użytkownika, jeśli ten przyłoży palec trochę inaczej niż na zdjęciu oryginalnym. System mimo wszystkich korekt odmówi mu dostępu. Jeśli program pozwala na większe odchylenia, problem się odwraca i może się zdarzyć, że osoby nieuprawnione przejdą przez kontrolę dostępu<sup>25</sup>.

Na tle zalet i wad technik biometrycznych trzeba zauważyć powstanie i rozwój nowej formy przestępstwa oszustwa związanego z biometrią. Jest to wykorzystanie cudzej tożsamości przez wykonanie silikonowych odlewów linii papilarnych palców rąk. Przypadek taki miał miejsce w 2013 roku w Brazylii, gdy pracownicy wykonali odlewy silikonowe swoich palców i wykorzy-

---

<sup>25</sup> <https://www.komputerswiat.pl/poradniki/jak-to-dziala/wszystko-o-biometrii/kmd28tc>, [Dostęp: 20.11.2018].

stywali je do weryfikacji tożsamości w systemie biometrycznym zainstalowanym do kontroli czasu pracy<sup>26</sup>.

## Zakończenie

Z perspektywy kryminalistyki metody biometryczne mają różną wartość w zależności od tego, w którym dziale tej nauki pretendują do zastosowania. W kryminalistyce wykrywania zapewne długo przyjdzie biometrii jeszcze poczekać na zajęcie jakiegoś ważnego miejsca. Natomiast kryminalistyka zapobiegania to teren niezwykle technikom biometrycznym sprzyjający i tutaj już biometria osiąga liczne sukcesy, ponieważ przyszłość zapobiegania zagrożeniom powodowanym przez człowieka leży w metodach identyfikacji człowieka a nie przedmiotu służącemu uwiarygodnianiu człowieka.

Techniki biometryczne są obecnie jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się działów teleinformatyki. Są też najchętniej wykorzystywane w kontroli dostępu do pomieszczeń, obiektów o istotnym znaczeniu dla bezpieczeństwa państwa, społeczeństwa i każdej jednostki, bankomatów, komputerów, systemów alarmowych. W przyszłości należy przewidywać – mimo licznych niedoskonałości tych technik – duży wzrost praktycznych zastosowań biometrii, szczególnie w sektorze bankowym, w lecznictwie, a przede wszystkim w szeroko rozumianym bezpieczeństwie publicznym, zwalczaniu terroryzmu, przestępczości pospolitej, gospodarczej i ochrony informacji niejawnych.

W ostatnich latach kryminalistyka wykrywania nieco separuje się od kryminalistyki zapobiegania co jest w dużym stopniu efektem możliwości znacznego wykorzystania w tej drugiej metod automatycznej identyfikacji. Jednak zautomatyzowane techniki biometryczne nie zastąpią tak szybko – jeśli w ogóle to się stanie – tradycyjnych metod identyfikacji kryminalistycznej na podstawie śladów dowodowych. Tutaj ograniczenie się do pomiaru cech,

---

<sup>26</sup> M. Tomaszewska-Michalak, *Co biometria ma do zaoferowania kryminalistyce?* [w:] *Współczesna kryminalistyka. Wyzwania i zagrożenia*, V. Kwiatkowska-Wójcikiewicz, M. Zubańska (red.), Szczytno 2015, s. 200, ISBN 978-83-7462-504-3.

który jest bazą metod biometrycznych jest daleko niewystarczające. Ciągłe liczy się doświadczenie, wiedza i intuicja człowieka.

## Bibliografia

1. „Człowiek i Dokumenty”, styczeń-marzec 2018, nr 48, s. 19, ISSN 1895-7552.
2. Dziedzic T., *Biometryczny podpis elektroniczny*, [w:] *Kryminalistyka – jedność nauki i praktyki, przegląd zagadnień z zakresu zwalczania przestępczości*, M. Goc, T. Tomaszewski, R. Lewandowski (red.), Warszawa 2016, s. 93 – 102, ISBN 978-83-7867-334-7.
3. Filipkowski W., *Przyczynek do dyskusji nad pojęciem „kryminalistyka bezpieczeństwa”*, [w:] *Złota Księga Jubileuszowa prof. zw. dra hab. dra Honoris Causa Brunona Hołysta, Łódź 6 października 2015 roku*, B. Sygit (red.), s. 351 – 356, ISBN 978-83-64556-99-9.
4. Kasprzak W. A., *Ślady cyfrowe. Studium prawnokryminalistyczne*, Warszawa 2015, ss. 246, ISBN 978-83-7930-699-2.
5. Kędzierska G., *Меандры криминлистки XXI века [w:] IX. Криминлистика и судебная экспертиза: наука, обучение, практика*, Wilno – Charków 2013, część II, s. 45 – 58, ISBN 978-9986-555-40-7.
6. Kędzierska G., *Wspólny obszar działania kryminalistyki i kryminologii – czyli zapobieganie*, [w:] *Służby i formacje mundurowe w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego Rzeczypospolitej Polskiej*, E. Ura, S. Pieprzny (red.), Rzeszów 2010, s. 416 – 423, ISBN 978-83-61441-18-2.
7. Korzeniowski L., *Sekuritologia jako nauka o bezpieczeństwie. Zarys problematyki*, [w:] *Zarządzanie kryzysowe. Wybrane problemy*, A. Peplowski, G. Kędzierska, Z. Siemak (red.), Białystok 2013, s. 17 – 63, ISBN 978-83-61612-17-9.
8. Koziczak A., *Pomiar jako podstawa identyfikacji kryminalistycznej*, [w:] *Współczesna kryminalistyka. Wyzwania i zagrożenia*, V. Kwiatkowska-Wójcikiewicz, M. Zubańska (red.), Szczytno 2015, s. 143 – 149, ISBN 978-83-7462-504-3.
9. Krassowski K., Sołtyszewski I., *Biometria – zarys problematyki*, „Problemy Kryminalistyki” 2006, 252, s. 39 – 43, ISSN 0552-2153.
10. Lewandowski R., *Biometria – nowe zastosowania*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 17/17, s. 152-166, ISSN 2080-1335.
11. Owoc M., *Biometryczna identyfikacja człowieka*, [w:] *Kryminalistyka dla prawa. Prawo dla kryminalistyki*, V. Kwiatkowska-Wójcikiewicz (red.), Toruń 2010, s. 151 – 157, ISBN 978-83-7285-552-7.

12. Piwowarski J., *Nauki o bezpieczeństwie. Zagadnienia elementarne*, Kraków 2016, ISBN 978-83-64035-47-0. [https://apeiron.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Nauki\\_o\\_bezp\\_zag\\_element.pdf](https://apeiron.edu.pl/wp-content/uploads/2016/12/Nauki_o_bezp_zag_element.pdf) [Dostęp: 12.02.2019].
13. Raport Komisji Europejskiej Biometria na granicach: ocena wpływu na społeczeństwo, 2005 EUR 21585 EN.
14. Soltyszewski I., Krassowski K., *Wybrane aspekty zastosowania identyfikacji biometrycznej*, [w:] *Oblicza współczesnej kryminalistyki. Księga jubileuszowa Profesora Huberta KołECKIEGO*, E. Gruza (red.), Warszawa 2013, s. 245 – 254, ISBN 978-83-63093-87-7.
15. Tomaszewska-Michalak M., *Co biometria ma do zaoferowania kryminalistyce?* [w:] *Współczesna kryminalistyka. Wyzwania i zagrożenia*, V. Kwiatkowska-Wójcikiewicz, M. Zubańska (red.), Szczytno 2015, s. 199 – 205, ISBN 978-83-7462-504-3.
16. Zubański S., *Rejestracja biometryczna osoby*, [w:] *Kryminalistyka. Wybrane zagadnienia techniki*, G. Kędzierska, W. Kędzierski (red.), Szczytno 2011, s. 146, ISBN 978-83-7426-267-7.
17. Życki P., *Biometria w Raporcie Biometrics Institute*, „Człowiek i Dokumenty”, styczeń-marzec 2018, nr 48, s. 15 – 19, ISSN 1895-7552.



**Dr Agata Jacewicz**

ORCID 0000-0001-5908-7698

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Katedra Pedagogiki*

**KONCEPCJA PEDAGOGIKI MARII MONTESSORI  
W POGLĄDACH STUDENTÓW PEDAGOGIKI  
PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ  
Z NIEPAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY  
PEDAGOGICZNEJ W BIAŁYMSTOKU.  
FRAGMENT BADAŃ**

**Streszczenie**

Autorka artykułu przedstawia fragment badań własnych dotyczących wybranych aspektów Pedagogiki Marii Montessori. Przeprowadzone badania sondażowe wśród studentów i słuchaczy studiów podyplomowych dostarczyły odpowiedzi na temat znajomości Montessori i założeń jej koncepcji, zasad, sposobów pracy w systemie montessoriańskim. Ustalono, czy uczestniczące w badaniu wiedzą jakie są cele, treści oraz metody wychowania i kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori oraz w jakim zakresie znają materiał rozwojowy stosowany w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Najcenniejsze są treści zawierające ocenę możliwości zastosowania koncepcji w polskich przedszkolach we współczesności. Zebrany materiał badawczy pozwolił na sformułowanie postulatów, które m.in. dotyczą podjęcia dalszych działań w celu propagowania wspomnianej koncepcji.

**Słowa kluczowe:** pedagogiczna koncepcja Marii Montessori • tezy, cele, treści oraz metody w systemie montessoriańskim • materiał rozwojowy • ocena systemu pedagogicznego.

**THE MONTESSORI METHOD IN THE VIEWS OF PRE-SCHOOL  
AND EARLY SCHOOL EDUCATION STUDENTS  
OF NON-STATE UNIVERSITY COLLEGE OF PEDAGOGY  
IN BIALYSTOK.  
RESEARCH REPORT**

**Abstract**

The author of the article presents a fragment of her own research on selected aspects of Maria Montessori's Pedagogy. Surveys conducted among students and post-graduates provided information on the knowledge of the Montessori Method and the assumptions of her concepts, principles, ways of working in the Montessori system. It was determined whether the participants in the study know what the objectives are and have the knowledge of the content and methods of education and training in the Montessori system as well as to what extent they know the developmental material used in working with preschoolers. The most valuable is the material containing the assessment of the possibility of introducing the concept into Polish kindergartens. The collected research output allowed us to formulate postulates which, among other things, concern taking further actions in order to promote the aforementioned concept.

**Keywords:** Maria Montessori • objectives • contents and methods • development • evaluation • Italian pedagogical system.

**Wprowadzenie**

Ponad 100 lat temu Maria Montessori wypracowała koncepcję pedagogiczną, która wywołała dyskusję nie tylko w środowisku pedagogicznym. Znalazło się duże grono jej zwolenników, ale także pojawiły się uwagi krytyczne. Między innymi niepokój budziło odpowiednie przygotowanie wychowawczyń, a obecnie nauczycieli pracujących według wskazań Włoszki. Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie każdy może zostać nauczycielem montessoriańskim. Należałoby solidnie poznać ten system pedagogiczny,



zrozumieć ideę, cele, podstawowe tezy, które przyświecały jego twórczyni. Nie jest to takie oczywiste i proste, ponieważ nie wszystkie uczelnie w Polsce na specjalności (kierunku) *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna* przygotowują do pracy w placówkach montessoriańskich. Na Podlasiu jedynie w ofercie studiów podyplomowych NWSP w Białymstoku znalazła się propozycja ukończenia trzyletnich studiów *Pedagogika Marii Montessori w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Niestety, jeszcze nie doczekaliśmy się absolwentów. W mieście działa jedno Przedszkole Samorządowe nr 36 im. Marii Montessori dla dzieci na diecie bezglutenowej i bezmlecznej oraz z zespołem złego wchłaniania<sup>1</sup>. Placówka powstała w styczniu 1974 r., a od września 2009 r. jest przedszkolem o profilu Montessori. Personel tworzy wysoko wykwalifikowana w tym zakresie kadra pedagogiczna oraz przeszkoleni pracownicy administracji i obsługi. W przedszkolu odbywają się szkolenia, kursy, warsztaty, w których uczestniczą zainteresowani nauczyciele, a także rodzice wychowanków. Jest to także jedyna placówka, w której możemy szkolić studentów i słuchaczy, aby w przyszłości efektywnie i ze zrozumieniem pracowali stosując koncepcję pedagogiczną niezwykłej włoskiej lekarki.

Problem szkolenia przyszłych nauczycieli dostrzegła sama autorka systemu. W tym celu organizowała liczne międzynarodowe kongresy w najodleglejszych zakątkach świata. Powstały też liczne publikacje. Mimo upływu czasu kształcenie nauczycieli nadal stanowi wyzwanie.

## **Podstawy metodologiczne badań własnych**

Do przeprowadzenia badań skłoniła mnie wypowiedź Montessori<sup>2</sup>, która wyraźnie określiła szczegółowe „przykazania” do-

---

<sup>1</sup> Przedszkole jest rekomendowane przez Polskie Stowarzyszenie Montessori, które zostało zarejestrowane 20.04.1994 roku. Jego siedziba jest Łódź, a prezesem dr Małgorzata Miksza. Obecnie PSM zrzesza ponad 200 członków. W mieście i regionie funkcjonuje wiele placówek, które deklarują wdrażanie elementów pedagogiki montessoriańskiej.

<sup>2</sup> M. Montessori, *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg 1974, s. 28, cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori*

tyczące wychowawcy oraz badania m.in. prowadzone przez Gaston Mialaret<sup>3</sup>, Barbarę Surmę<sup>4</sup>, Marię Królicę<sup>5</sup>, Dorotę Zdybel<sup>6</sup>.

Przedmiotem badań własnych uczyniono tezy Pedagogiki Montessori i możliwość ich stosowania w pracy z przedszkolakami. Celem było poznanie opinii studentów i słuchaczy studiów podyplomowych NWSP w Białymstoku na temat ich znajomości postaci Montessori, podstawowych założeń jej systemu i możliwości ich zastosowania we współczesnej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Założono, że uzyskane podczas badania informacje przyczynią się do ewentualnej korekty tematyki zajęć z przedmiotu *Pedagogika przedszkolna* lub *Systemy pedagogiczne w Europie*.

Problem główny sformułowano następująco: Czy studenci znają Montessori i założenia jej systemu pedagogicznego?

Badania pozwoliły uzyskać odpowiedź na problemy szczegółowe:

1. Jaka jest znajomość zasad i sposobów pracy w systemie montessoriańskim?
2. Jaka jest znajomość celów, treści oraz metod wychowania i kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori?
3. W jakim zakresie badani znają materiał dydaktyczny (zgodny z założeniami Włoszki) stosowany w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym?
4. Jak studenci i słuchacze oceniają możliwości zastosowania we współczesności Pedagogiki Montessori w polskich przedszkolach?

---

*o wychowaniu dziecka*, Kraków: „Impuls”, 2014, ISBN 978-83-7850-635-5, s. 87-88.

<sup>3</sup> G. Mialaret, *Wychowanie przedszkolne na świecie*. „Materiały i Studia Pedagogiczne”, 1975, nr 19, UNESCO.

<sup>4</sup> B. Surma, *Pedagogika Montessori- podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Kraków: wyd. Palatum, 2008, ISBN 978-83-927276-0-6.

<sup>5</sup> M. Królicza, *Znajomość wśród nauczycieli przedszkoli tez pedagogiki Marii Montessori i możliwość ich realizacji W: Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, B. Surma (red.), Łódź – Kraków: wyd. Palatum, 2009, ISBN 978-83-927276-2-0, Wyd. WSF-P Ignatianum, 2009, ISBN 978-83-7614-060-5, s. 121-129.

<sup>6</sup> D. Zdybel, *Maria Montessori o umyśle dziecka – od umysłu chłonnego do metapoznania W: Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori - teoria i praktyka*, B. Surma (red.), Łódź- Kraków 2009, wyd. Palatum, ISBN 978-83-927276-3-7, Wyd. WSF-P Ignatianum, 2009, ISBN 978-83-7614-064-3, s. 91-102.

Badania miały charakter diagnostyczny. Rozwiązanie problemów szukano na drodze badań sondażowych, stosując technikę ankiety, a za narzędzie posłużył autorski kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzono na kierunku *Pedagogika* pod koniec 2017r. w NWSP na stuosobowej grupie, którą stanowiły studentki studiów niestacjonarnych specjalności *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna* oraz słuchaczki studiów podyplomowych specjalności *Pedagogika przedszkolna*. Szczegółową charakterystykę badanej grupy zamieszczono poniżej (Tabela 1).

**Tabela 1.** Charakterystyka grupy uczestniczącej w badaniu

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Wykształcenie</b>						
Średnie	0	0,0	31	57,4	31	31,0
Wyższe – licencjat, inżynierskie	14	30,4	21	38,9	35	35,0
Wyższe – magisterskie	32	69,6	2	3,7	34	34,0
<b>Wiek</b>						
20-30 lat	14	30,4	36	66,7	50	50,0
31-40 lat	18	39,2	16	29,6	34	34,0
41-50 lat	14	30,4	2	3,7	16	16,0
<b>Miejsce zamieszkania</b>						
Wieś	14	30,4	10	18,5	24	24,0
Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców	17	37,0	38	70,4	55	55,0
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	15	32,6	6	11,1	21	21,0
<b>Ogółem</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne.

Większość słuchaczek studiów podyplomowych tj. 69,6% (32)<sup>7</sup> miała wykształcenie wyższe magisterskie, pozostałe – 30,4%

<sup>7</sup> Prezentowany materiał badawczy zawiera dwie grupy danych: dane procentowe, do których autorka tekstu przywiązuje większą wagę oraz dane lic-

(14) ukończyły studia licencjackie. Ponad połowa – 57,4% (31) uczestniczących w badaniu studentek trzeciego roku studiów I stopnia i pierwszego roku studiów II stopnia (trzyletnie) posiadała wykształcenie średnie, 38,9% (21) tytuł licencjata i 3,7% (2) tytuł magistra (ze specjalności niepedagogicznej).

Grupę słuchaczek stanowią kobiety o zróżnicowanym wieku. 30,4% (14) to osoby od 20. do 30. roku życia i tyleż samo od 41 do 50 roku życia, nieco więcej, bo 39,2% (18) to osoby między 31. a 40. rokiem życia. Grupę studentek stanowią w większości osoby młode – 66,7% (36) w wieku 20–30 lat i 29,6% (16) w wieku 31 – 40 lat. Niewielki odsetek – 3,7% (2) to osoby powyżej 40. roku życia (41 i 42 lata).

37,0% (17) słuchaczek mieszka w miastach poniżej 100 tys. mieszkańców, 32,6% (15) w dużych aglomeracjach miejskich i 30,4% (14) zamieszkuje wsie. Studentki, to przede wszystkim mieszkanki mniejszych miast – stanowią 70,4% (38). Tylko 18,5% (10) mieszka na wsi i 11,1% (6) w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Prezentując wyniki badań w powyższym artykule wzięto pod uwagę jedynie jedną zmienną – rodzaj studiów.

### **Znajomość zasad i sposobów pracy w systemie montessoriańskim**

Uczestniczące w badaniu kobiety udzieliły odpowiedzi na 24 pytania, gdzie pierwszą grupę stanowiły te, dotyczące znajomości założeń Pedagogiki Montessori.

Niewielki odsetek badanych deklarował, że zna w wystarczającym zakresie założenia systemu pedagogicznego Montessori – jest to 18,5% (10) studentek i 8,7% (4) słuchaczek. Ponad połowa z nich twierdziła, że zna założenia montessoriańskie, ale ich wiedza wymaga uporządkowania i zaktualizowania – 65,2% (30) słuchaczek i 59,3% (32) studentek. Co piąta badana studentka tj. 22,2% (12) i co czwarta słuchaczka – 26,1% (12) przyznała, że nie zna, ale chciałaby poznać. Należy docenić dociekliwość badanych i chęć głębszego poznania systemu pedagogicznego Włoszki.

---

bowe, które podano w nawiasie jako dane uzupełniające o mniejszym znaczeniu, ale pozwalające pełniej zobrazować wyniki, np. 69,6% (32).

**Tabela 2.** Znajomość założeń systemu pedagogicznego Montessori

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak, znam w wystarczającym zakresie	4	8,7	10	18,5	14	14,0
Tak, znam, ale moja wiedza wymaga uporządkowania i zaktualizowania	30	65,2	32	59,3	62	62,0
Nie znam, ale chciałabym/chciałbym poznać	12	26,1	12	22,2	24	24,0
Nie znam i nie interesuje mnie to	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Ogółem</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne.

Warto podkreślić, że zdecydowana większość badanych zna pochodzenie Montessori. 91,4% (42) słuchaczek i 90,7% (49) studentek podaje, że jest Włoszką. 4,3% (2) słuchaczek twierdzi, że Holenderką – być może skojarzyło jej narodowość z miejscem pochówku. Niewielki odsetek respondentek nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie – 9,3% (5) studentek i 4,3% (2) słuchaczek.

**Tabela 3.** Źródła wiedzy na temat Pedagogiki Montessori

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Ze studiów pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (licencjackich, magisterskich podyplomowych)	38	82,6	41	75,9	79	79,0
Ze studiów podyplomowych <i>Pedagogika M. Montessori w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i>	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Z rozmów z koleżankami	6	13,0	12	22,2	18	18,0
Z rozmów z nauczycielami np. podczas praktyk stu-	3	6,5	10	18,5	13	13,0

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
denckich						
Ze źródeł literaturowych (książek, czasopism)	10	21,7	14	25,9	24	24,0
Ze spotkań z doradcą metodycznym	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Z kursów, szkoleń, warsztatów itp.	1	2,2	4	7,4	5	5,0
Z hospitacji zajęć otwartych prowadzonych przez nauczycieli montessoriańskich	0	0,0	10	18,5	10	10,0
Z rozmów z rodzicami dzieci, które uczęszczają do placówki montessoriańskiej	0	0,0	10	18,5	10	10,0
Z mediów (TV, Internetu, radia itp.)	14	30,4	20	37,0	34	34,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	0	0,0	2	2,0

Źródło: badania własne, pytanie wielokrotnego wyboru odpowiedzi.

Z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że podstawowym źródłem informacji na temat pedagogiki Montessori były studia – 82,6% (38) słuchaczek i 75,9% (41) studentek. Co trzecia badana tj. 37,0% (20) studentek i 30,4% (14) słuchaczek słyszała na ten temat w mediach, w Internecie, TV, radio. Co czwarta osoba uczestnicząca w badaniu deklarowała czytanie literatury – 25,9% (14) studentek i 21,7% (10) słuchaczek. Ponadto kobiety twierdziły, że dowiedziały się o Pedagogice Montessori od koleżanek – 22,2% (12) studentek i 13,0% (6) słuchaczek, od nauczycielek podczas praktyk – 18,5% (10) studentek i 6,5% (3) słuchaczek czy rozmów z rodzicami dzieci uczęszczających do placówki montessoriańskiej – 18,5% (10) studentek i hospitacji zajęć otwartych prowadzonych przez nauczycieli montessoriańskich – 18,5% (10) studentek. Niewiele badanych zaznaczyło, że brały udział w kursach, szkoleniach warsztatach organizowanych w Przedszkolu Samorządowym nr 36 im. Marii Montessori w Białymstoku – 7,4% (4) studentek i 2,2% (1) słuchaczek szukając nowych, ciekawych rozwiązań metodycznych, ale także przy-

noszących zadowolenie i efektywną pracę. Z powyższych danych wynika, że badane korzystały z różnych źródeł informacji, jednak ciężar propagowania koncepcji Włoszki spoczywa przede wszystkim na nauczycielach akademickich w toku studiów.

Uczestniczące w badaniu zapytałam o znajomość wykształcenia Montessori. 91,4% (42) słuchaczek i 77,8% (42) studentek twierdziło, że Włoszka ma wykształcenie medyczne, niektóre kobiety wpisały także ukończenie uniwersytetu w Rzymie i dodatkowo przyznały, że jest pedagogiem – 30,4% (14) słuchaczek i 51,9% (28) studentek lub ma wiedzę psychologiczną – 2,2% (1) słuchaczek. Wśród odpowiedzi pojawiło się także wykształcenie filozoficzne – 44,4% (24) studentek i 15,2% (7) słuchaczek, co świadczy, że starały się bliżej poznać wyżej wymienioną postać.

Kolejne pytanie dotyczyło miejsca i warunków, w których Montessori rozpoczęła swoją działalność. Odpowiedziało na nie 63,0% (29) słuchaczek i 83,3% (45) studentek. Najpopularniejsze wypowiedzi to: *„otworzyła dom dziecięcy w Rzymie”*, *„Otworzyła dom dla potrzebujących dzieci z biednej dzielnicy”*, *„Pracę rozpoczęła w szpitalu psychiatrycznym, opiekowała się dziećmi upośledzonymi umysłowo”*. Zamieszczono również dłuższą wypowiedź: *„W 1907r. otworzyła pierwszy dom dziecięcy w ubogiej dzielnicy Rzymu, tworzyła wszystko sama od podstaw, według własnego projektu, z udziałem dzieci”*. Inne wpisywały krótko: *„we Włoszech”*, *„w domu dziecka”*, *„w przedszkolu”*, *„w casa dei bambini”*.

Biorące udział w badaniu kobiety przedstawiły źródła uwarunkowań teoretycznych koncepcji Włoszki. Respondentki były zdania, że podstawy systemu wywodzą się z humanizmu – 63,0% (29) słuchaczek i 50,0% (27) studentek, naturalizmu – 83,3% (45) studentek i 34,8% (16) słuchaczek oraz personalizmu – 74,1% (40) studentek i 26,1% (12) słuchaczek. Niewielki odsetek badanych opowiedział się za empiryzmem – 6,0% (6), sensualizmem – 5,0% (5), czy aksjologią – 1,0% (1). Należy podkreślić, że zasadność i zakres tych wskazań jest niezadawalający, ponieważ respondentki nie umiały uzasadnić dokonanego wyboru. Należy przypuszczać, że dokonały wskazań intuicyjnie. Ponadto 9,0% (9) kobiet nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

Kolejne pytanie dotyczyło uwarunkowań praktycznych koncepcji i ściśle korespondowało z pytaniem o miejsce i warunki rozpoczęcia działalności Montessori. Z analizy zebranego materiału wynika, że respondentki słusznie najczęściej wskazywały domy dziecięce – 75,9% (41) studentek i 54,3% (25) słuchaczek, następnie szpitale psychiatryczne – 90,7% (49) studentek i 19,6% (9) słuchaczek. Należy także dodać, że ponad połowa wymieniła szpitale dziecięce – 75,9% (41) studentek i 19,6% (9) słuchaczek. Prawie połowa sugerowała też obserwowanie „dzieci ulicy” – 59,3% (32) studentek i 28,3% (13) słuchaczek. 4,3% (2) słuchaczek wskazało inne źródła uwarunkowań tj. środowisko przedszkolne i szkolne. 14% (14 z obu grup) nie znalazło odpowiedzi.

Uczestniczące w badaniu zapytano o rodzaje prac wykonywanych przez dzieci zgodnie z założeniami Montessori. Należy stwierdzić, że występują wyraźne różnice ilościowe w wypowiedziach badanych grup. Zarówno studentki – 98,1% (53), jak i słuchaczki – 60,9% (28) do prac wykonywanych przez dzieci najczęściej zaliczały prace ręczne, manualne, mając także na myśli możliwość korzystania z rozwojowego materiału montessoriańskiego. Podkreślono także prace samoobsługowe – 87,0% (47) studentek i 54,3% (25) słuchaczek. Dużą popularnością cieszyły się prace plastyczne – 94,4% (51) studentek i 39,1% (18) słuchaczek. Niewiele mniej zaznaczyło prace przyrodnicze – 90,7% (49) studentek i 37,0% (17) słuchaczek oraz społeczne – 98,1% (53) studentek i 23,9% (11) słuchaczek. Niespełna połowa – 72,2% (39) studentek i 13,0% (6) słuchaczek zwróciła uwagę na prace organizacyjne tj. umiejętność organizowania miejsca pracy, dobór partnera zabawy czy wybór materiału (pomocy dydaktycznej). Mimo, że 16,7% (9) studentek wskazało opcję *inne*, żadna z nich nie określiła o jaki rodzaj pracy chodzi.

Podsumowując należy stwierdzić, że zarówno studentki, jak i słuchaczki krytycznie określiły poziom swojej wiedzy zarówno na temat Pedagogiki Montessori, jak i jej założycielki. W wielu przypadkach (być może intuicyjnie) właściwie określały źródła uwarunkowań koncepcji, dysponowały podstawową wiedzą o Marii Montessori.



## **Znajomość celów, treści oraz metod wychowania i kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori**

Nie wszystkie uczestniczące w badaniu kobiety podały cele przyświecające koncepcji Włoszki w kontekście rozwoju dziecka. Tylko 63,0% (29) studentek i 34,8% (16) słuchaczek studiów podyplomowych wyraziło swoje spostrzeżenia. Badane najczęściej wymieniały, że celem jest: „*samodzielna praca dziecka, podczas której ma możliwość rozwoju*”, „*dążenie do samodzielności, samo-realizacji*”, czy też „*dziecko samodzielnie podejmuje decyzje*”, „*dziecko uczy się samodzielności i empatii*”, „*uczy się organizować zadania indywidualnie i w grupie*”. Podkreślały, że celem jest „*naturalny rozwój, praca na miarę możliwości dziecka*”, „*indywidualny rozwój dziecka we wszystkich sferach; nauczyciel pełni rolę przewodnika*”. Akcentowały także „*szacunek do dziecka, które jest w centrum edukacji*”, „*uczenie samodzielności, dokonywania wyborów, szacunku, indywidualności, kreatywności*”, „*swoboda, rozwój dziecka*”, „*rozwijanie indywidualnych cech osobowości dziecka, zdobywanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie charakteru*”, „*celem jest usamodzielnienie się dziecka, przygotowanie go do funkcjonowania w otaczającym świecie*”.

Następnie respondentki określały elementy systemu M. Montessori, które są im znane oraz precyzowały czym się przejawiają. Kobiety najczęściej wymieniały zasadę swobody – 88,9% (48) studentek i 73,9% (34) słuchaczek. Ich zdaniem zasada swobody polega na tym, że „*dziecko samo podejmuje decyzję, czy pracować samodzielnie, czy w grupie*”, „*dziecko ustala tempo i czas pracy*”, „*dziecko może pracować tyle, ile chce*”, „*dziecko pracuje samodzielnie, bez ograniczeń*”, „*dziecko koncentruje uwagę na tym, co je interesuje*”. Ponadto uczestniczące w badaniu podkreślały, że zasada swobody to „*swoboda pracy*”, „*brak ograniczeń*”, „*swoboda czasu*”, „*samodzielność, oryginalność, zdobywanie doświadczenia*”, „*dziecko nie ma ograniczeń np. poznaje wszystkie litery alfabetu, a nie tylko wybrane, sugerowane przez program*”.

Badane zwróciły uwagę na organizację przestrzeni edukacyjnej – 88,9% (48) studentek i 28,3% (13) słuchaczek. Najczęściej podkreślały, że „*nauczyciel zapewnia przestrzeń, w której działa*

dziecko”, „dziecko może zagospodarować przestrzeń, w której działa”, „przestrzeń stanowią kształcące pomoce dydaktyczne, które pomagają zdobyć doświadczenie, porządkują wiedzę przedszkolaków”.

Za istotny element systemu 88,9% (48) studentek i 15,2% (7) słuchaczek uznało także wychowanie kosmiczne. Jednak nie wszystkie rekomendujące umotywowały swój wybór. Uczestniczące w badaniu pisały, że „obejmuje ono przyrodę i kulturę, poznawanie przez doświadczenie”, „dziecko dowiaduje się jak powstał świat”.

Respondentki twierdziły, że materiał dydaktyczny „ma wspomagać wszechstronny rozwój dziecka”, „stanowią go drewniane, naturalne materiały”, „znajduje się zawsze w zasięgu dziecka”, takiego zdania było 88,9% (48) studentek i 28,3% (13) słuchaczek.

Polaryzacja uwagi „długotrwale zainteresowane przedmiotem lub czynnością” to kolejny element godny uwagi zdaniem 88,9% (48) studentek i 17,4% (8) słuchaczek.

Wrażliwe fazy to „okresy, w których dziecko jest wrażliwe na określone bodźce” dostrzegło je 88,9% (48) studentek i tylko 4,3% (2) słuchaczek.

W nieco mniejszym stopniu podkreślano rozwój umysłowy – 85,2% (46) studentek i 26,1% (12) słuchaczek. Określały go jako „pobudzanie do działania”, „ćwiczenie wszystkich zmysłów”, „poznawanie zmysłowe”.

Prawie połowa słuchaczek – 45,7% (21) i większość studentek – 77,8% (42) wyeksponowała lekcje ciszy – „czas, kiedy dziecko może się wyciszyć, zrelaksować, „dziecko uspokaja się, może odkryć swoje wnętrze”, „... pomagają dziecku odnaleźć spokój”, „sprzyjają wypracowaniu zamilowania do ciszy, odpoczynku”.

Gimnastyka wolna zdaniem 75,9% (41) studentek i 8,7% (4) słuchaczek polega na tym, że „dziecko swobodnie wykonuje zadania ruchowe (takie, jakie chce)”, „dziecko podczas pracy zawsze ma zaspokojoną potrzebę ruchu”, „samo podejmuje decyzję, czy chce przebywać w ogrodzie, ruszać się na świeżym powietrzu”.

Ponad połowa studentek – 55,6% (30) i co czwarta słuchaczka – 26,1% (12) doceniła organizację dnia tzn. „dziecko bawi się czym chce, ale nie ma samowoli”, „dziecko ustala (planuje), co chce w danym czasie robić”, „dzieci same decydują, w których zajęciach chcą wziąć udział”.

Trójfazowy cykl pracy także jest istotnym elementem systemu Włoszki. Zaznaczyło go 48,1% (26) studentek i 8,7% (4) słuchaczek. Jednak tylko kilka osób wpisało czym się przejawia, wymieniając „faza ćwiczenia, wielkiej pracy i kontemplacja”.

W dalszej kolejności badane wskazały rozwój moralny – 44,4% (24) studentek i 10,9% (5) słuchaczek, rozwój językowy – 40,7% (22) studentek i 19,6% (9) słuchaczek i rozwój fizyczny – 38,9% (21) studentek i 17,4% (8) słuchaczek. Niestety tylko przy rozwoju fizycznym dokonały krótkiej charakterystyki, wpisując: „chodzenie po elipsie”, „zaspakajanie aktywności fizycznej dzieci”, „umożliwienie zaspokojenia potrzeby ruchu”, a nawet uznano, że rozwojowi fizycznemu sprzyja „ćwiczenie umiejętności samoobsługowych”.

2,2% respondentek, czyli jedna z badanych zwróciła uwagę, że (materiał montessoriański) „każda pomoc dydaktyczna występuje w jednym egzemplarzu, co wymaga od dzieci cierpliwego oczekiwania”.

**Tabela 4.** Deklaracja znajomości tez koncepcji Montessori

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Dziecko jest zdolne do wykonywania samodzielnych wyborów	38	82,6	46	85,2	84	84,0
Proces edukacyjny opiera się na aktywności dziecka	27	58,7	50	92,6	77	77,0
Nauczyciel jest wnikliwym obserwatorem dziecka	25	54,3	44	81,5	69	69,0
Dziecko koncentruje uwagę na tym, co je interesuje	32	69,6	48	88,9	80	80,0
Nauczyciel stwarza odpowiednie otoczenie edukacyjne	30	65,2	47	87,0	77	77,0

Dziecko wybiera zadanie edukacyjne, a nie nauczyciel	21	45,7	42	77,8	63	63,0
Okazywanie sobie miłości, szacunku i zrozumienia	26	56,5	34	63,0	60	60,0
Dziecko podejmuje decyzje o miejscu zabawy (np. na terenie przedszkola, w ogrodzie)	10	21,7	46	85,2	56	56,0
Dziecko lubi porządek wokół siebie i logiczne zajęcia	13	28,3	21	38,9	43	43,0
Wprowadzanie lekcji ciszy	30	65,2	37	68,5	67	67,0
Dziecku większą radość sprawiają trudniejsze zabawy	4	8,7	6	11,1	10	10,0
Istotne jest stymulowanie i porządkowanie doświadczeń dziecka	9	19,6	11	20,4	20	20,0
Dzieci znają i przestrzegają systemu kar i nagród	4	8,7	2	3,7	6	6,0
Dziecko kieruje rówieśnikami	1	2,2	5	9,3	6	6,0
Słowo jest podstawowym środkiem edukacyjnym	3	6,5	8	14,8	11	11,0
Inne, jakie? ...	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	6	11,1	8	8,0

Źródło: badania własne, pytanie wielokrotnego wyboru odpowiedzi.

Uczestniczącym w badaniu przedstawiono 15 tez, z czego nie wszystkie dotyczyły koncepcji Włoszki. Zadaniem studentek i słuchaczek było wybrać te, które ich zdaniem są charakterystyczne dla Pedagogiki Montessori. Panie w zdecydowanej większości zaznaczyły „*dziecko jest zdolne do wykonywania samodzielnych wyborów*” – 85,2% (46) studentek i 82,6% (38) słuchaczek. Nie wiele mniej wskazało, że „*dziecko koncentruje uwagę na tym, co je interesuje*” – 88,9% (48) studentek i 69,6% (32) słuchaczek. Zbliżony odsetek zauważył, że „*nauczyciel stwarza odpowiednie otoczenie edukacyjne*” – 87,0% (47) studentek i 65,2% (30) słuchaczek i że „*proces edukacyjny opiera się na aktywności dziecka*” – 92,6% (50) studentek i 58,7% (27) słuchaczek. Nieco mniej słusznie dostrzegło, iż „*nauczyciel jest wnikliwym obserwatorem dziecka*” – 81,5% (44) studentek i 54,3% (25) słuchaczek. Ponad

połowa badanych zakreśliła „*wprowadzanie lekcji ciszy*” – 68,5% (37) studentek i 65,2% (30) słuchaczek, „*dziecko wybiera zadanie edukacyjne, a nie nauczyciel*” – 77,8% (42 studentek i 45,7% (21) słuchaczek oraz istotne jest „*okazywanie sobie miłości, szacunku i zrozumienia*” – 63,0% (34) studentek i 56,5% (26) słuchaczek i to „*dziecko podejmuje decyzję o miejscu zabawy*” – 85,2% (46) studentek i 21,7% (10) słuchaczek.

Niemal połowa badanych było zdania, że „*dziecko lubi porządek wokół siebie i logiczne zajęcia*” – 38,9% (21) studentek i 28,3% (13) słuchaczek. Niewielki odsetek twierdził, że „*słowo jest podstawowym środkiem edukacyjnym*”, „*dziecko kieruje rówieśnikami*”, „*dziecku większą radość sprawiają trudniejsze zabawy*”, „*dzieci znają i przestrzegają systemu kar i nagród*”. Powyższe odpowiedzi świadczą o tym, że wiedza na ten temat koncepcji Włoszki wymaga jeszcze pogłębienia i wnikliwszej analizy.

Następnie określono dominującą formę wychowania i kształcenia. Za kryterium podziału przyjęto liczbę dzieci. Wszystkie z wymienionych form tj. zbiorowa, grupowa (lekcja ciszy, lekcja ruchowa na „*czerwonej linii*”) i indywidualna (lekcja podstawowa, lekcja trójstopniowa) są stosowane w pracy z dziećmi, jednak respondenci uznały, że przeważa praca w grupach – 85,2% (46) studentek i 58,7% (27) słuchaczek, zaś na drugim miejscu indywidualna – 96,3% (52) studentek i 39,1% (18) słuchaczek. Wyraźnie widzimy, że wypowiedzi badanych różnią się, bo niemal wszystkie studentki są zdania, że to praca indywidualna jest formą pierwszoplanową.

W badaniu wykorzystano propozycję klasyfikacji metod według Surmy<sup>8</sup>, która jest zdania, że w procesie kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori przede wszystkim uwzględnia się przebieg właściwości procesu poznawania człowieka opartego na aktywności zewnętrznej i myślowej. Nauczyciel jest organizatorem sytuacji zadaniowych, w których dziecko (uczeń) w sposób samodzielny zdobywa wiedzę i umiejętności, dzięki czemu rozwija swoją osobowość. Dlatego dominują metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy w toku własnej i wielostronnej aktywności dziecka.

---

<sup>8</sup> B. Surma, *Pedagogika Montessori - podstawy teoretyczne...*, op. cit., s.163-172.

**Tabela 5.** Metody pracy dominujące w systemie Montessori

Kategorie odpowiedzi		Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Metody asymilacji wiedzy	rozmowa	6	13,0	30	55,6	36	36,0
	pokaz zwany lekcją podstawową	8	17,4	40	74,1	48	48,0
	opis i powiadanie połączone z pokazem i eksperymentami, zwane opowiadaniem kosmicznym	17	37,0	36	66,7	53	53,0
	metoda słowna zwana lekcją trójstopniową	7	15,2	41	75,9	48	48,0
	dyskusja	1	2,2	30	55,6	31	31,0
Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy	praca z materiałami testowymi	8	17,4	15	27,8	23	23,0
	gry dydaktyczne (gry słowne, gry matematyczne)	18	39,1	38	70,4	56	56,0
	praca własna z materiałem rozwojowym we wszystkich obszarach edukacyjnych	21	45,7	46	85,2	67	67,0
	metoda własnego działania i powtarzania	29	63,0	49	90,7	78	78,0
	metoda laboratoryjna	8	17,4	10	18,5	18	18,0
	metoda definiowania połączona z działaniem i obserwacją	10	21,7	10	18,5	20	20,0
	metoda znaku i przypowieści stosowana w wychowaniu religijnym	6	13,0	32	59,3	38	38,0

Kategorie odpowiedzi		Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Metody waloryzujące	inscenizacje	9	19,6	11	20,4	20	20,0
	eksponowanie (taśmy czasu, dzieła literackie, wytwory ludzkiej działalności)	13	28,3	20	37,0	33	33,0
Metody praktyczne	ćwiczenie ciszy zwane lekcją ciszy	27	58,7	49	90,7	76	76,0
	ćwiczenie koncentracji uwagi	8	17,4	45	83,3	53	53,0
	ćwiczenia z materiałem rozwojowym	18	39,1	46	85,2	64	64,0
	ćwiczenia ruchowe na linii	11	23,9	37	68,5	48	48,0
	gry i zabawy ruchowe	5	10,9	32	59,3	37	37,0
Brak odpowiedzi		5	10,9	4	7,4	9	9,0

Źródło: badania własne, pytanie wielokrotnego wyboru odpowiedzi.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 5. należy stwierdzić, że uczestniczące w badaniu do metod dominujących w Pedagogice Montessori zaliczają metody praktyczne i samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz w mniejszym zakresie metody asymilacji wiedzy. Wśród metod praktycznych wymieniały: *ćwiczenie ciszy zwane lekcją ciszy* – 90,7% (49) studentek i 58,7% (27) słuchaczek, *ćwiczenia z materiałem rozwojowym* – 85,2% (46) studentek i 39,1% (18) słuchaczek, *ćwiczenie koncentracji uwagi* – 83,3% (45) studentek i 17,4% (8) słuchaczek, *ćwiczenia ruchowe na linii* – 68,5% (37) studentek i 23,9% (11) słuchaczek.

Do najczęściej stosowanych metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy zaliczyły: *metodę własnego działania i powtarzania* – 90,7% (49) studentek i 63,0% (29) słuchaczek, *pracę własną z materiałem rozwojowym we wszystkich obszarach edukacyjnych* – 85,2% (46) studentek i 45,7% (21) słuchaczek, *gry dydaktyczne* (słowne i matematyczne) – 70,4% (38) studentek i 39,1% (18) słuchaczek.

Zaś wśród metod asymilacji wiedzy znalazły się: *opis i opowiadanie połączone z pokazem i eksperymentami, zwane opowiadaniem kosmicznym* – 66,7% (36) studentek i 37,0% (17) słuchaczek oraz *metodę słowną zwaną lekcją trójstopniową* – 75,9% (41) studentek i 15,2% (7) słuchaczek.

### **Znajomość materiału dydaktycznego stosowanego w pracy z przedszkolakami**

Otoczenie dziecka możemy rozpatrywać w aspekcie materialnym (budynek przedszkolny, znajdujące się w nim sprzęty, pomoce rozwojowe i inne pomoce dydaktyczne wspierające rozwój dziecka), w aspekcie strukturalno – dynamicznym określonym przez zasady i aspekcie osobowym (nauczyciel i wymieszana wiekowo grupa dzieci). Przygotowane otoczenie ma być pomocą dla dziecka w rozwoju, ma być drogowskazem podejmowanych działań. Montessori opracowała oryginalny, przemyślany materiał rozwojowy. Mówiła, że „Każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju”<sup>9</sup>.

Istotne jest to, że co czwarta kobieta, czyli 37,0% (20) studentek i 13,0% (6) słuchaczek zna materiał rozwojowy M. Montessori, jego rodzaje i cechy. Prawie połowa tj. 40,8% (22) studentek i 54,3% (25) słuchaczek zna tylko wybrane pomoce, a pozostałe nie znają go.

Dodatkowo skategoryzowany materiał rozwojowy podano poddano ocenie, tzn. określono którego najchętniej używają dzieci. Respondentki uznały, że dzieci najczęściej korzystają z *materiału do ćwiczeń z praktycznego życia* – 77,8% (42) studentek i 52,2% (24) słuchaczek, następnie wykorzystywany jest *materiał sensoryczny* – 61,1% (33) studentek i 56,5% (26) słuchaczek oraz *materiał do nauki języka, matematyki, kultury i innych dziedzin wiedzy* – 70,4% (38) studentek i 28,3% (13) słuchaczek. Ponadto uważały, że dzieci zdecydowanie rzadziej sięgają po tzw. *materiały artystyczne* – 63,0% (34) studentek i 28,3% (13) słuchaczek

---

<sup>9</sup> M. Montessori, *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1930, nr 1, s. 17, cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori ...*, op. cit., s. 21.



i sporadycznie po *materiały religijne* – 51,9% (28) studentek i 19,6% (9) słuchaczek.

**Tabela 6.** Określenie rodzaju materiału rozwojowego, z którego dzieci korzystają najchętniej

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Materiał do ćwiczeń z praktycznego życia – związany z samoobsługą, troską o środowisko, zwyczajami i normami społecznymi	24	52,2	42	77,8	66	66,0
Materiał sensoryczny – rozwijający poznanie zmysłowe, służy pobudzaniu aktywności umysłowej	26	56,5	33	61,1	59	59,0
Materiały do nauki języka, matematyki, kultury i innych dziedzin wiedzy	13	28,3	38	70,4	51	51,0
Materiały artystyczne związane z ekspresją muzyczną, plastyczną i zręcznościową dziecka	13	28,3	34	63,0	47	47,0
Materiały religijne	9	19,6	28	51,9	37	37,0
Brak odpowiedzi	9	19,6	12	22,2	21	21,0

Źródło: badania własne, pytanie wielokrotnego wyboru odpowiedzi.

Kobiety nie umotywowały swojego wyboru, ale podały cechy charakterystyczne materiału rozwojowego: *prostota*, *precyzja*, *estetyka* – 88,9% (48) studentek i 69,6% (32) słuchaczek, *dostosowany do potrzeb rozwojowych dziecka* – 75,9% (41) studentek i 56,5% (26) słuchaczek, *ograniczenie – dany rodzaj pomocy występuje tylko w jednym egzemplarzu* – 90,7% (49) studentek i 21,6% (12) słuchaczek. Ponad połowa badanych jest zdania, że *uwzględnia zasadę stopniowania trudności* – 66,7% (36) studentek i 37,0% (17) słuchaczek oraz *konstrukcja umożliwia samodzielną kontrolę błędów* – 59,3% (32) studentek i 43,5% (20) słu-

chaczek. Niewielki odsetek wskazał *logiczną spójność, tematyczność* – 35,2% (19) studentek i 13,0% (6) słuchaczek oraz *dostosowanie do zainteresowań dzieci* – 5,6% (3) studentek. 11,1% (6) studentek i 8,7% (4) słuchaczek nie wypowiedziało się w tej kwestii.

### **Ocena możliwości zastosowania we współczesności Pedagogiki Montessori w polskich przedszkolach**

Istotnym elementem badania była ocena możliwości zastosowania Pedagogiki Montessori w pracy polskich przedszkoli w XXI wieku. Najpierw zapytałam o popularność Pedagogiki Montessori, znajomość miejsc, w których jest lub była realizowana. Istotne jest to, czy system pedagogiczny, który rozpropagowała Montessori zdaniem uczestniczących w badaniu kobiet jest wciąż aktualny i znajduje zastosowanie we współczesności.

**Tabela 7.** Popularność Pedagogiki Montessori we współczesności

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak, jest bardzo popularny	21	45,7	45	83,3	66	66,0
Tak, ale w niewielkim zakresie	18	39,1	9	16,7	27	27,0
Raczej nie	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nie	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nie wiem	5	10,9	0	0,0	5	5,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	0	0,0	2	2,0
<b>Ogółem:</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Źródło: badania własne.

Okazało się, że niemal wszystkie respondentki uznały system pedagogiczny Włoszki za popularny. Za bardzo popularnym opowiedziało się 83,3% (45) studentek i 45,7% (21) słuchaczek, a za popularnym 39,1% (18) słuchaczek i 16,7% (9) studentek. Pozo-

stałe badane nie wiedziały lub nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie – 15,2%; (7) słuchaczek. Dopełnieniem było pytanie o kraje i miasta, gdzie realizowane były lub są założenia Montessori.

Słuchaczki i studentki zapytałam, w jakich krajach (miastach) realizowano (realizuje się) założenia Systemu Montessoriańskiego. Należy podkreślić, że zebrany materiał nie jest w pełni satysfakcjonujący. Kobiety tj. 81,5% (44) studentek i 21,7% (10) słuchaczek, wymieniały pojedyncze kraje: Polska, Włochy, Niemcy, Szwecja, Wielka Brytania, Kanada, Dania (kolejność według częstotliwości wymieniania). Niektóre zamiast krajów wpisały kontynenty: Europę, Azję, Amerykę i Afrykę. Nie ulega wątpliwości, że nie dysponowały kompletną wiedzą, w jakich miastach w Polsce funkcjonują placówki montessoriańskie. 88,9% (48) studentek i 50,0% (23) słuchaczek udzieliło odpowiedzi na to pytanie wymieniając: Białystok, Lublin, Łódź, Warszawę, Kraków, Gdańsk, Gdynię, Wrocław, Poznań, Augustów, Wasilków (w dwóch ostatnich miastach przedszkola nie są rekomendowane przez Polskie Stowarzyszenie Montessori). Przy odpowiedzi na to pytanie wyraźnie można dostrzec, że studentki dysponują nieco większą wiedzą na ten temat niż słuchaczki studiów podyplomowych.

**Tabela 8.** Określenie wartości systemu Montessori

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Podmiotowość w wychowaniu: „dziecko – budowniczym własnej osoby i osobowości”	20	43,5	41	75,9	61	61,0
Szacunek dla rozwijającej się osobowości („tajemnica dziecka”, „centrum i peryferie”)	12	26,1	42	77,8	54	54,0
Troska o indywidualny i społeczny rozwój dziecka zgodny z „wrażliwymi fazami” w grupach wymieszanych wiekowo	23	50,0	44	81,5	67	67,0
„Wolność i dyscyplina jako dwie strony tego samego medalu”	9	19,6	26	48,1	35	35,0

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczkzi		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Miłość do ludzi i świata	14	30,4	41	75,9	55	55,0
Samodzielność, odpowiedzialność jako wyznaczniki rozwoju dziecka	22	47,8	46	85,2	68	68,0
Osiągnięcie „normalizacji” jako cel rozwoju i wychowania	1	2,2	12	22,2	13	13,0
„Polaryzacja uwagi” – umożliwiająca rozwój	13	28,3	26	48,1	39	39,0
Wychowawczy i edukacyjny sens „przygotowanego otoczenia” przedszkola i szkoły dostosowanego do faz rozwojowych dziecka	4	8,7	32	59,3	36	36,0
Pomysłowe, oryginalne, kształcące pomoce rozwojowe („klucze do świata”)	9	19,6	20	37,0	29	29,0
Pedagogika otwarta na dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (możliwości integracji i włączenia)	12	26,1	36	66,7	48	48,0
Przedszkole i szkoła przyjazne dziecku („cieszę się już na jutro!”)	13	28,3	41	75,9	54	54,0
Osoba dorosła – rodzic, nauczyciel – która „ogarnia swym ciepłem, ale nie spala, pomaga, lecz nie wyręcza”	16	34,8	22	40,7	38	38,0
„Pomóż mi samemu to zrobić”	25	54,3	48	88,9	73	73,0
Humanistyczny i personalistyczny wymiar teorii i praktyki pedagogicznej	5	10,9	11	20,4	16	16,0
Wychowanie dla pokoju	5	10,9	9	16,7	14	14,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	5	9,3	7	7,0

Źródło: badania własne, pytanie z wielokrotnym wyborem odpowiedzi.

W oparciu o dane zaprezentowane w tabeli 8. należy przyjąć, że uczestniczące w badaniu kobiety za najważniejszą wartość

systemu pedagogicznego Montessori uznały: „Pomóż mi samemu to zrobić” – 88,9% (48) studentek i 54,3% (25) słuchaczek, a następnie *samodzielność, odpowiedzialność jako wyznaczniki rozwoju dziecka* – 85,2% (46) studentek i 47,8% (22) słuchaczek, niewiele mniej wskazało *troskę o indywidualny i społeczny rozwój dziecka zgodny z „wrażliwymi fazami” w grupach wymieszanych wiekowo* – 81,5% (44) studentek i 50,0% (23) słuchaczek oraz *podmiotowość w wychowaniu: „dziecko – budowniczym własnej osoby i osobowości”* – 75,9% (41) studentek i 43,5% (20) słuchaczek. Ponad połowa kobiet zaznaczyła *miłość do świata i ludzi* – 75,9% (41) studentek i 30,4% (14) słuchaczek, *szacunek dla rozwijającej się osobowości („tajemnica dziecka”, „centrum i peryferie”)* – 77,8% (42) studentek i 26,1% (12) słuchaczek i *przedszkole, i szkoła przyjazne dziecku („cieszę się już na jutro!”)* – 75,9% (41) studentek i 28,3% (13) słuchaczek. Zwróciły także uwagę na *pedagogikę otwartą na dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (możliwości integracji i włączenia)* – 66,7% (36) studentek i 26,1% (10) słuchaczek oraz *osoba dorosła – rodzic, nauczyciel – która „ogarnia swym ciepłem, ale nie spala, pomaga, lecz nie wyręcza”* – 40,7% (22) studentek i 34,8% (16) słuchaczek. Co trzecia badana osoba wskazała *„Wolność i dyscyplina jako dwie strony tego samego medalu”* – 48,1% (26) studentek i 19,6% (9) słuchaczek, *wychowawczy i edukacyjny sens „przygotowanego otoczenia” przedszkola i szkoły dostosowanego do faz rozwojowych dziecka* – 59,3% (32) studentek i 8,7% (4) słuchaczek. Niewielki odsetek zasygnalizował *pomysłowe, oryginalne, kształtujące pomoce rozwojowe („klucze do świata”)* – 37,0% (20) studentek i 19,6% (9) słuchaczek. Sporadycznie wymieniały: *humanistyczny i personalistyczny wymiar teorii i praktyki pedagogicznej, wychowanie dla pokoju czy osiągnięcie „normalizacji” jako cel rozwoju i wychowania.*

Oceny możliwości stosowania systemu Włoszki we współczesności określiło tylko 34,8% (16) słuchaczek i 66,7% (36) studentek. Kobiety miały możliwość przedstawić swoje zdanie – za i przeciw. Najczęściej pisały: *„Pozytywnie oceniam system Marii Montessori, gdyż sprzyja samodzielności dzieci, ich pomysłowości; dostrzega się indywidualność każdego dziecka”, „Dziecko rozwija się według «indywidualnego planu rozwojowego». Koncepcja*

sprzyja nauce samodzielnej i skutecznej”, „Samodzielność dziecka jest cenną wartością, która ułatwia wejście w dorosłość. Koncepcja jest warta propagowania.”, „Możliwości stosowania tej metody są ogromne. Bardzo pozytywnie, efektywnie wpływa na rozwój dziecka, uwidacznia jego naturalne zdolności”, „Jestem za. System jest uporządkowany. Skoncentrowany na dziecku i jego indywidualnych potrzebach”, „Za. Ogromna swoboda dana dziecku sprzyja jego rozwojowi i indywidualnym zainteresowaniom”, „Powinna być stosowana dla dobra rozwoju dziecka.”, „Cenię system MM za harmonię i spokój, który towarzyszy dziecku w ciągu dnia. Cenię też za poznanie wielozmysłowe, doświadczanie, ćwiczenie różnych umiejętności przydatnych w życiu.”

Kilka osób zwróciło uwagę, że „Wiele placówek próbuje stosować elementy Pedagogiki Montessori, ponieważ dzieci czują się w nich bezpieczne, otrzymują duże wsparcie”. Była też propozycja do wykorzystania w praktyce edukacyjnej – „Możliwości wdrożenia tej metody są duże. Drobnymi krokami można dokonać reorganizacji grup, przeszkolić kadre, rodziców, systematycznie dostosowywać otoczenie.”

Panie nie podały przeciwskażeń, ale wypowiedziały się w kwestii powodów utrudniających wdrożenie systemu we współczesności. Swoją opinię wyraziło 50,0% (23) słuchaczek i 63,0% (34) studentek. Wśród najczęściej wymienianych przyczyn podawały: „brak wiedzy społeczeństwa o koncepcji i brak odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej”, „brak dokładnej znajomości metody, brak funduszy na dostosowanie otoczenia według wskazań Montessori”, „kosztowne pomoce, zmiana wyposażenia sal”, „wymagane jest odpowiednie przygotowanie kadry, dostosowanie pomieszczeń, zakup materiału montessoriańskiego”, „problemy finansowe związane z przekształceniem placówki”, „braki kadrowe, związane z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do świadczenia w pracy tą metodą”. Ponadto zwrócono uwagę na: „brak zgody rodziców (lęk przez nowością, nieznanym)”, „brak chęci ze strony nauczyciela”, „nieuwzględnienie w podstawie programowej możliwości pracy według tej koncepcji”, „nie dostrzegam utrudnień”, „utrudnienia tkwią w mentalności rodziców i nauczycieli, powodem tego stanu rzeczy jest brak wiedzy o koncepcji”.

**Tabela 9.** Potrzeba znajomości założeń Montessori przez rodziców dzieci uczęszczających do placówki montessoriańskiej

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	44	95,7	44	81,5	88	88,0
Nie	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Tylko to, co nauczyciel uzna za niezbędne	0	0,0	6	11,1	6	6,0
Nie mam zdania	0	0,0	4	7,4	4	4,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	0	0,0	2	2,0
Ogółem	46	100,0	54	100,0	100	100,0

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość kobiet – 81,5% (44) studentek i 95,7% (44) słuchaczek chce, aby rodzice dzieci uczęszczających do placówek montessoriańskich posiadali wiedzę o podstawach systemu pedagogicznego Włoszki. Tylko 11,1% (6) studentek twierdziło, że nauczyciel może przekazać informacje, które uzna za niezbędne. Pozostałe osoby – 7,4% (4) studentek nie miały zdania w tej sprawie lub nie udzieliły odpowiedzi – 4,3% (2) słuchaczek.

**Tabela 10.** Potrzeba popularyzowanie systemu pedagogicznego Montessori

Kategorie odpowiedzi	Słuchaczki		Studentki		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	32	69,6	52	96,3	84	84,0
Nie	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nie wiem	12	26,1	2	3,7	14	14,0
Brak odpowiedzi	2	4,3	0	0,0	2	2,0
Ogółem	46	100,0	54	100,0	100	100,0

Źródło: badania własne.

Z materiału badawczego zamieszczonego w tabeli 11. wynika, że 96,3% (52) studentek i 69,6% (32) słuchaczek popiera popularyzowanie wyżej omawianej koncepcji. Pozostałe osoby nie mają zdania na ten temat lub nie wiedzą. Być może powodem tego stanu rzeczy jest niedostateczne poznanie koncepcji. Należy podkreślić, iż żadna kobieta nie była przeciwna rozpowszechnianiu i realizowaniu założeń pedagogicznych Włoszki.

Uczestniczące w badaniu – 70,4% (38) studentek i 34,8% (16) słuchaczek podały następujące sposoby rozpowszechniania koncepcji: *„wprowadzać w przedszkolach wybrane elementy metody Montessori”*, *„zamieszczać więcej informacji w mediach, prezentować pracę placówek montessoriańskich”*, *„prowadzić więcej szkoleń dla nauczycieli i rodziców”*, *„nauczać, mówić o koncepcji w szkołach, na studiach”*, *„organizować kursy dla studentów, nauczycieli i rodziców”*, *„organizować wykłady, spotkania z profesorami, osobami, które są autorytetami w tym temacie, nagłaśniać w mediach np. poprzez filmy dokumentalne”*, *„pokazywać więcej kreatywnych, aktywnych «zajęć» pokazowych z zakresu Pedagogiki Montessori”*, *„stosować elementy koncepcji w przedszkolach, uświadamiać rodziców o jej pozytywach”*, *„placówki montessoriańskie powinny częściej zapraszać do siebie, organizować tzw. „drzwi otwarte”, w celu zaprezentowania funkcjonowania przedszkola zgodnie z założeniami MM”*.

## Zakończenie

Uczestniczące w badaniu kobiety dysponują zdecydowanie innym zakresem wiedzy o Marii Montessori i założeniach jej systemu pedagogicznego. Studentki NWSP posiadają podstawy teoretyczne wyniesione z zajęć na uczelni. Słuchaczki studiów podyplomowych wyraźnie wskazywały, a także potwierdzały to ich wypowiedzi, że wiedza jest uboga, nieuporządkowana lub posiadają fragmentaryczne informacje z innych źródeł niż studia. Z kolei studentki utrzymywały, że podstawowe informacje uzyskały podczas studiów. Uczestniczące w badaniu osoby wykazały zainteresowanie alternatywnym sposobem pracy z dziećmi. Akcentowały także potrzebę pogłębiania swojej wiedzy i szerzenia



informacji o pedagogice rozpowszechnianej przez Włoszkę. Szczególnie cenne wydają się im wskazówki do praktyki edukacyjnej i tych podstaw dopatrują się w udziale w „dniach otwartych drzwi”, częstym wizytowaniu placówek montessoriańskich, prezentowaniu tych placówek w mediach. Prezentowane wyniki w poniższym artykule uwzględniają jedną zmienną tj. rodzaj studiów. Z pewnością pełniejszy obraz opinii i wiedzy badanych uzy- skalibyśmy podając, jaki odsetek badanych stanowili absolwenci NWSP w Białymstoku, a jaki studenci innych uczelni. Pomimo tej niedoskonałości przeprowadzone badania pozwalają na wygło- szenie następujących postulatów:

1. W toku studiów przygotowujących nauczycieli do pracy w przedszkolach należy w treściach programowych utrzy- mać tematykę dotyczącą pracy metodą Marii Montessori, a nawet jeżeli to możliwe je rozszerzyć.
2. Realizacja treści dotyczących wspomnianej koncepcji pod- czas wykładów (mile widzianych autorytetów z tej dziedzi- ny) musi być silnie powiązana ze zdobywaniem doświad- czenia praktycznego np. podczas hospitacji, praktyk asy- stenckich pod opieką doświadczonych nauczycieli mon- tessoriańskich.
3. Zapoznanie z materiałem rozwojowym Włoszki, z jego przeznaczeniem i możliwościami zastosowania w praktyce edukacyjnej.
4. Dostarczanie źródeł informacji o Pedagogice Montessori w nowościach wydawniczych tj. publikacjach, filmach edu- kacyjnych itp.
5. Umożliwienie studentom udziału w szkoleniach, warszta- tach, kursach, zajęciach pokazowych o charakterze prak- tycznym, studiach podyplomowych z zakresu Pedagogiki Montessori, dzięki którym pogłębią wiedzę czy też uświa- domią istotę tez pedagogicznych Włoszki.

Nie wszystkie z powyższych postulatów są łatwe do zreali- zowania, jednak stworzenie szansy na poszerzenie wiadomości studentów/ słuchaczy może przyczynić się do ich dojralszej i bar- dziej świadomej działalności pedagogicznej, a także odpowied- zialnego wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przed- szkolnego.

## Bibliografia

### Opracowania:

1. Królicza M., *Znajomość wśród nauczycieli przedszkoli tez pedagogiki Marii Montessori i możliwość ich realizacji*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Surma B. (red.), Łódź – Kraków: wyd. Palatum, 2009, ISBN 978-83-927276-2-0, Wyd. WSF-P Ignatianum, 2009, ISBN 978-83-7614-060-5.
2. Mialaret G., *Wychowanie przedszkolne na świecie*. „Materiały i Studia Pedagogiczne”, 1975, nr 19, UNESCO.
3. Montessori M., *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg 1974, cyt. za: Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków: „Impuls”, 2014, ISBN 978-83-7850-635-5.
4. Montessori M., *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1930, nr 1, cyt. za: Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków: „Impuls”, 2014, ISBN 978-83-7850-635-5.
5. Surma B., *Pedagogika Montessori- podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Kraków: wyd. Palatum, 2008, ISBN 978-83-927276-0-6.
6. Zdybel D., *Maria Montessori o umyśle dziecka – od umysłu chłonnego do metapoznania W: Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori - teoria i praktyka*, Surma B. (red.), Łódź- Kraków: wyd. Palatum, 2009, ISBN 978-83-927276-3-7, Wyd. WSF-P Ignatianum, 2009, ISBN 978-83-7614-064-3.

**Doc. PaedDr Zlatica Huľová, PhD.**

ORCID 0000-0001-7116-7754

*UMB v Banskej Bystrici*

*Pedagogická fakulta*

*Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky*

## ZAVÁDZANIE PRACOVNEJ VÝCHOVY DO VZDELÁVANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V ČASE<sup>1</sup>

### Resume

Autorky v príspevku riešia problematiku postupného zavádzania pracovnej výchovy do vzdelávania detí v predškolskom veku. Popisujú pohľady mnohých autorov v čase. Prinášajú komparáciu obsahov pracovnej výchovy vo vzdelávacích programoch pre materské školy od roku 1978 až po rok 2016. V závere vyjadrujú vlastné hodnotiace súdy v rámci komparácie obsahov vzdelávania pracovnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** pracovná výchova • predprimárne vzdelávanie • dieťa v predškolskom veku • obsahy vzdelávania • komparácia • pracovná výchova v čase.

### THE GRADUAL IMPLEMENTATION OF VOCATIONAL TRAINING INTO THE PRE-SCHOOL EDUCATION<sup>1</sup>

### Abstract

The authors of this article address the issue of the gradual implementation of technical training into the education of pre-school

---

<sup>1</sup> Príspevok je spracovaný v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0443/18 - Analýza sebaregulačných štýlov učenia študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorého zodpovedná riešiteľka je prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

children. The introductory part examines the views of many authors over time. They provide a comparison of the curricula for technical training in the educational programs for nursery schools between the years 1978 and 2016. In the summary there are authors' conclusions on the research comparing the content of vocational training in pre-school education over a period of almost forty years.

**Keywords:** vocational training • pre-school education • preschoolers • training curricula • comparison.

## **WPROWADZANIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DO EDUKACJI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM**

### **Streszczenie**

Autorki artykułu zajmują się kwestią stopniowego wprowadzania kształcenia zawodowego do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W części wstępnej zostały opisane poglądy wielu autorów. Następnie przedstawiono badania oparte na analizie porównawczej treści kształcenia zawodowego w programach edukacyjnych dla przedszkoli poczynając od roku 1978 do roku 2016. W podsumowaniu znajdują się autorskie wnioski z badań porównawczych treści kształcenia zawodowego w edukacji przedszkolnej na przestrzeni prawie czterdziestu lat.

**Słowa kluczowe:** edukacja zawodowa • edukacja przedszkolna • dziecko w wieku przedszkolnym • treść kształcenia • porównanie • edukacja pracy w zakresie czasu.

### **Úvod**

Práca ako taká, bola vždy súčasťou života, pretože je prirodzenou činnosťou existencie ľudstva. V minulosti sa spájala najmä s fyzickou, manuálnou prácou. Pri definovaní oblasti pracovnej výchovy v súčasnosti, je potrebné vychádzať aj z historického vývoja a pohľadu na pracovnú výchovu v predškolskom vzdelávaní.

Známi autori Frankel, Frankelová (1963)<sup>2</sup> vo svojej publikácii uvádzajú zaujímavý pohľad B. Engelsa, ktorý pojednáva o prerode človeka s dôrazom na prácu. B. Engels, nemecký filozof a politický ekonóm hovoril, že práve ruky a ich používanie, boli rozhodujúcim faktorom pre prerod človeka. Základom bolo stavenie obydlí alebo obrana pred nepriateľom. Ruky však nemali natoľko vyvinuté, hlavne v usporiadaní kostí a svalov, preto nedokázali vykonávať úkony ako ruky vyvinuté a zdokonalené prácou po státisíce rokov. Ruky predkov sa prispôbovali spočiatku len veľmi jednoduchými úkonmi, však postupne dochádzalo k zdokonaľovaniu vo vývine. Postupný vývin zabezpečil, že človek dokázal robiť rôzne úkony a činnosti. Práve z toho dôvodu B. Engels vníma ruky nielen ako orgán na vykonávanie práce ale aj ako produkt práce. Pretože len prácou, zdokonaľovaním a stále novými úkonmi sa ľudské ruky vyvinuli na dokonalé orgány schopné vykonávať rôznorodé činnosti. Nešlo len o vývin rúk, ale o celostný vývin a rozvoj človeka, pretože človek neustále pracoval, dostával sa do vzájomných interakcií čím sa zároveň rozvíjali zmysly ako zrak, sluch, hmat ale hlavne reč.

Podľa Mojžišek - Zátopková (1982)<sup>3</sup> je pracovná výchova ako prvotná požiadavka, ktorá vychádzala z potreby naučiť deti uspokojovať základné životné potreby. V stredoveku a až do neskorého stredoveku svoje deti vychovávali rodičia. Otec učil syna svoje remeslo a matka učila dievčatá domáce práce. Neskôr dochádza k požiadavkám zavádzať pracovnú výchovu už u detí v predškolskom veku. Thomas Moore chcel budovať socializmus remeselníckou výrobou, žiadal, aby aj malé deti pomáhali doma svojim rodičom a tak sa postupne mali naučiť vykonávať užitočnú prácu. Chcel zbaviť spoločnosť šľachticov, uspokojiť potreby všetkých členov spoločnosti. Každé dieťa sa má naučiť poľnohospodárstvo a ovládať ešte jedno ďalšie remeslo. J. A. Komenský zastával názor, že dieťa má cvičiť popri rozvíjaní rozumu a pamäti aj reč, ruky a prakticky pracovať. V predškolskom veku sa má oboznámiť s tým, čo bude neskôr potrebovať. Dieťa veci

<sup>2</sup> Franklová, V., Frankl, K. 1963. *Karel Marx a Bedřich Engels: život a dílo*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1963. 635 s.

<sup>3</sup> Mojžišek, L., Zátopková, M. 1982. *Metodika pracovnej výchovy v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1982. 139 s. ISBN 67-289-82.

spontánne presúva, stavia alebo búra. John Locke odporúčal, aby sa aj mladí šľachtici naučili remeslo. Za dôležitú považuje prácu v poľnohospodárstve. Tvrdí, že práca na zdravom vzduchu prospieva fyzickému zdraviu a že znalosť remesla sa môže hodiť praktickému človeku. Jean Jacques Rousseau požaduje fyzickú prácu pre staršie deti, je zástancom názoru, že dieťa sa naučí za jednu hodinu praktickej práce viac, ako počas celodenného učenia. Uvádza, že pracovná výchova vstúpuje deťom cenné povahové vlastnosti a telesná práca je aktívnym oddychom.

Zástancom zavádzania pracovnej výchovy pre deti boli aj Ján Pestalozzi, Rober Owen, Fridrich Fröbel, K. D. Ušinskij, ale aj L.N.Tolstoj, ktorý pokladal prácu za nevyhnutnú podmienku šťastia. V období 19. – 20. storočia, kedy dochádza k rozvoju priemyslu, fyzická práca sa stávala obsahom vzdelávania. Mária Montessoriová zdôrazňovala biologizmus a spontánnu vývoj dieťaťa. Pripisovala význam hre aj manuálnym prácam, nakoľko má dôležité miesto v didaktickom prostredí, kde sa rozvíjajú nielen svaly, ale hlavne myslenie dieťaťa. Veľký význam v oblasti pracovnej výchovy priniesol John Dewey, americký pedagóg, ktorý ju zavádzal na základnú školu. Bol vzorom pre ďalších pedagógov a pracovná výchova sa stala populárna tak v celej Európe, ako aj v USA a začala sa postupne zavádzať aj do predškolského vzdelávania.

Pracovná výchova je dôležitá pre rozvoj mnohých psychických aj fyzických štruktúr v živote dieťaťa, preto je opodstatnené, že sa stala súčasťou predškolského vzdelávania.

### **Pracovná výchova v obsahu vzdelávania vo vzdelávacích programoch od r. 1960 do 2015**

Tak ako sa menili pohľady na pracovnú výchovu a záviseli od doby aj názorov autorov, tak aj záväzné dokumenty, podľa ktorých sa realizovalo predškolské vzdelávanie na Slovensku, prechádzali rôznymi podobami. Oblasť pracovnej výchovy bola do predškolského vzdelávania zaradená v roku 1960. Spoločenské zriadenie v tom čase potrebovalo vychovávať ľudí, ktorí budú

schopní pracovať so strojmi, ale ich aj ovládať, riadiť. Preto prihliadali na všestranný rozvoj človeka a snažili sa o takú výchovu a vzdelávanie, pri ktorej by dochádzalo k súbežnému rozvoju telesnej práce a duševného vzdelávania človeka ale aj oblasť rozumovú, mravnú, estetickú, telesnú, pracovnú a technickú. Do výchovy a vzdelávania sa práve z týchto dôvodov zaradila pracovná výchova, ktorá bola koncipovaná v Osnovách výchovnej práce pre materské školy a mala zabezpečiť žiakom lepšie poklady pre získavanie ďalších zručností. Pracovná výchova bola zaradená do materských škôl práve preto, aby poznanie detí z materských škôl nadväzovalo na vzdelávanie v základnej škole a preto aj dieťa v tomto veku malo byť všestranne rozvíjané<sup>4</sup>.

V roku 1966 bol vydaný dokument s názvom *Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*, ktorý sa orientoval na výchovu detí v jasliach a v materských školách so zameraním na prípravu detí do školy. Obsah bol členený podľa veku detí. Keďže bol určený aj pre jasle, bol pre kategórie 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6 rokov. Neskôr v roku 1975 naň nadväzoval Vzorový program a v roku 1978 sa schválil Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. V programoch boli stanovené ciele pre deti od 1 do 6 rokov. Úlohou pracovnej výchovy bolo získavanie pracovných poznatkov, zručností a získavanie schopností vedieť pracovať s materiálmi. Prostredníctvom pracovnej výchovy deti mali nadobúdať pracovno-morálne vlastností, ale aj kladný vzťah k práci, pracovnej zodpovednosti a disciplíne. Tiež mali nadobúdať cit pre pracovnú estetiku, vzťah k hmote, farbe, ale aj zmysel a vzťah k úprave pracovného prostredia, mali sa učiť vedieť samostatne pracovať, byť pracovne adaptabilné, iniciatívne a učiť sa získavať informácie o charaktere práce, čo malo byť prospešné pre voľbu budúceho povolania.

Obsah pracovnej výchovy sa v ***Programu výchovnej práce v jasliach a v materských školách*** 1978 členil na osem základných okruhov:

---

<sup>4</sup> Princ, J. 1962. *Výchova detí na budúce povolanie*. Bratislava: ROH, 1962. 75 s. ISBN 74-011-62.

1. *Sebaobslužné práce* – dieťa je potrebné viesť k samostatnosti pri starostlivosti o seba, pri hygienických návykoch, pri stolovaní, obliekaní a iné.
2. *Upratovacie práce, pomoc v škole* – dieťa sa má učiť samostatne upratovať hračky, odev, má vykonávať symbolické domáce práce.
3. *Práce s technickým materiálom, práca s papierom, textilom, hlinou, s prírodnými materiálmi, práca s drevom, kovmi* – dieťa si má osvojiť pracovné techniky, pracovať s technickými nástrojmi ako nožnice, pravítko a iné, vždy primerane svojmu veku.
4. *Pestovateľské a chovateľské práce v kútiku živej prírody a v školskej záhrade* – deti majú poznávať živú prírodu, budovať si k nej pozitívny vzťah, učiť sa narábať s náradím ako hrable, motyka, lopata.
5. *Verejnoprospešné práce* – päť ročné deti majú získavať predstavy o práci dospelých, o povolaniach, majú sa starať o prostredie materskej školy a jeho okolia.
6. *Pracovno-orientačne zacielené vychádzky* – učia sa pozorovať prácu ľudí, strojov, či dopravných zariadení.
7. *Hry s technickými hračkami a rozvíjajúce technické predstavy* – deti sa majú hrať a vedieť sa postarať o technické hračky, vedieť ich udržiavať v poriadku a zároveň si majú rozvíjať myslenie a záujem o profesiu.
8. *Pracovné a technické prvky brannej výchovy* – obsahové zameranie súvisí s telesnou výchovou, brannou výchovou, ale len v zmysle získať základné informácie o funkcii a význame služieb vojakov, polície<sup>5</sup>.

V roku 1999 bol schválený **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách**, ktorý stanovoval, že obsah výchovy a vzdelávania sa má realizovať cez oblasti a to *telesná výchova, pracovná výchova, prosociálna výchova, rozumová výchova* (rozvoj poznania, jazyková výchova, matematické predstavy), *estetická výchova* (výtvarná výchova, hudobná a literárna výchova), ktoré sa ďalej členili na tematické celky. Pri rozvíjaní dieťaťa v oblastiach výchovy malo dochádzať ku nadobúdaniu

---

<sup>5</sup> Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: MŠ SR, 1978.



školskej zrelosti a smerovalo sa rozvíjaniu všetkých troch oblastí rozvoja (kognitívna, perceptuálno-motorická a sociomorálna). Vzdelávanie sa malo uskutočňovať formou zamestnania alebo didaktických aktivít.

Obsah pracovnej výchovy bol v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999, pre 3-4, 4-5, 5-6 ročné deti zahrnutý do *piatich* okruhov:

1. *Osobná hygiena, úprava vzhľadu a kultúrne stolovanie* – deti si majú osvojiť hygienické návyky a intuitívne majú zistiť, že súvisia s kultúrou správania.
2. *Čistota, poriadok a úprava prostredia* – deti sa majú aktívne zúčastňovať upratovacích prác, a pravidelne udržiavať poriadok vo svojom okolí, pričom uplatňujú pracovné zručnosti a návyky.
3. *Pracovné činnosti s technickým a odpadovým materiálom, prírodninami a zostrojovanie* – deti majú skúmať vlastnosti rôznych materiálov alebo prírodnín a zhotovovať rôzne výtvary, rozvíjať si jemnú motoriku, zrakovú kontrolu, majú uplatňovať získané poznatky, tvorivosť a fantáziu. Učia sa pri práci používať rôzne techniky práce ako krčenie, lepenie, strihanie, skladanie, pri konštruovaní rešpektujú pevný základ, osvojujú si pracovné postupy a rozvíjajú si estetické cítenie.
4. *Starostlivosť o rastliny a živočíchy* – majú si uvedomovať význam starostlivosti o rastliny a živočíchy a vytvárať si prvotné poznatky o potrebe ochraňovania prírody.
5. *Starostlivosť o životné prostredie* – Deti si majú vytvárať pozitívny vzťah ku prírode a ku jej ochrane<sup>6</sup>.

V roku 2008 vstupuje do platnosti **Štátny vzdelávací program - ISCED 0- predprimárne vzdelávanie**. Podľa tohto vzdelávacieho programu sa v predprimárnom vzdelávaní mali rozvíjať kompetencie psychomotorické, intrapersonálne sebauvedomenie, angažovanosť, interpersonálne, komunikatívne, kognitívne: riešenie problémov, kritické myslenie, tvorivé myslenie, učebné a informačné, pričom vždy išlo o získavanie len základných kompetencií. Ciele v programe boli definované tak, že mali sledovať

---

<sup>6</sup> Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava: MŠ SR, 1999.

rozvoj dieťaťa integrovane v troch vzdelávacích oblastiach rozvoja. Vzdelávacie štandardy v Štátnom vzdelávacom programe s názvom *Dieťa a svet* boli rozpracované do štyroch tematických okruhov: 1. *Ja som*, 2. *Eudia*, 3. *Príroda*, 4. *Kultúra*. Jednotlivé okruhy boli rozdelené na tri podoblasti a to kognitívnu, psychomotorickú a socioafektívnu, v ktorých boli definované obsahové a výkonové štandardy tak, že napr. vzdelávací obsah a výkon bolo možné nájsť v každom okruhu aj v každej oblasti. Pracovná výchova napríklad:

1. Tematický okruh *Ja som*: pracovné návyky v *perceptuálno-motorickej oblasti* ako sebaobslužné činnosti, pracovné a technické činnosti, dodržiavanie poriadku, jemná motorika v činnostiach: práca s rôznym materiálom, pracovné techniky, technická tvorivosť, elementárne základy práce s počítačom, vytváranie produktov z rôznych materiálov, manipulácia so skladačkami, stavebnicami z rôznych materiálov.
2. Tematický okruh *Eudia*: význam práce v *kognitívnej oblasti* a to poznať ľudské činnosti, v hrách vedieť napodobniť prácu rodičov, chápať význam práce, riešiť interaktívne úlohy.
3. Tematický okruh *Príroda*: výtvarná, pracovná a technická tvorivosť v *perceptuálno-motorickej oblasti* a to: pracovné a výtvarné techniky, uplatňovať tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín.
4. Tematický okruh *Kultúra*: hračky a predmety v *kognitívnej oblasti* s cieľom vnímať rôznorodosť predmetov a hračiek, vedieť, že sú z rôzneho materiálu a majú rôzny povrch, veľkosť, či farbu<sup>7</sup>.

Ostatný dokument, z roku 2016, bol schválený s názvom **Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole**, ktorý stanovuje, že dieťa s prihliadaním na kľúčové kompetencie získava v predškolskom zariadení základy v oblasti kompetencií: komunikačných, matematických a v oblasti vedy a techniky, digitálnych, kompetencií učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť, sociálnych a personálnych

---

<sup>7</sup> Štátny vzdelávací program - ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008.

kompetencií, občianskych kompetencií, pracovných kompetencií. Navrhuje, že výchova a vzdelávanie v predškolských zariadeniach sa bude uskutočňovať prelínaním cieľov zo *siedmich* vzdelávacích oblastí a to: 1. *Jazyk a komunikácia*, 2. *Matematika a práca s informáciami*, 3. *Človek a príroda*, 4. *Človek a spoločnosť*, 5. *Človek a svet práce*, 6. *Umenie a kultúra*, 7. *Zdravie a pohyb*. Vo vzdelávacích oblastiach je určený **obsahový a výkonový štandard** a ako pridaná hodnota **evalvačné otázky**.

Pre vzdelávanie orientované na rozvíjanie pracovných zručností, technického myslenia a tvorivosti je určená vzdelávacia oblasť Človek a svet práce. Úlohou učiteľky prostredníctvom obsahového štandardu je vytvárať podnetné situácie pre deti tak, aby boli vedené k tvorbe vlastných postupov, k modifikácii zadaných úloh, k pozorovaniu vlastností predmetov, k tvorivému prístupu pri využívaní materiálov a k práci na základe pokusu a omylu. Deťom sa majú sprostredkovať základy technickej gramotnosti a uviesť ich do sveta práce a pracovných činností. Tvorcovia tohto vzdelávacieho programu sa usilovali o kontinuitu vzdelávania, žiaľ tvorcovia programu pre primárne vzdelávanie opomenuli v 1. a 2. ročníku na tematický okruh Človek a svet práce. Táto vzdelávacia oblasť v predprimárnom vzdelávaní má päť podoblastí:

1. *Materiály a ich vlastnosti* – dieťa vymenúva, využíva prírodné materiály pri výrobe predmetov alebo opisuje predmety a ich vlastnosti.
2. *Konštruovanie* – dieťa chápe technický náčrt, vie zhotoviť predmet podľa náčrtu, pracuje podľa jednoduchého kresleného postupu a vie vytvoriť výrobok, pomenovať jeho účel a postup, akým ho zhotovilo.
3. *Užívateľské zručnosti* – dieťa používa náradie pri výrobe predmetu, využívaní materiálu, manipuluje s drobnými predmetmi a materiálmi, využíva predmety dennej potreby, elementárne pracovné nástroje.
4. *Technológie výroby* – pozná suroviny, ktoré sú potrebné na výrobu bežne používaných výrobkov.

5. *Remeslá a profesie* – pozná niektoré tradičné remeslá a pracovnú náplň vybraných profesií<sup>8</sup>.

Aktuálny vzdelávací program je východiskom k ďalšiemu všeobecnému vzdelávaniu poskytované štátom na ďalších stupňoch vzdelávania. Pri dosahovaní cieľov je kladený akcent na evalváciu vyhodnocovania všetkých činností pri výchove a vzdelávaní v materskej škole. Zabezpečuje a zdôrazňuje dodržiavanie požiadaviek na inkluzívne predprimárne vzdelávanie.

Komparácia obsahov vzdelávania zo všetkých vzdelávacích programov vypracovaných pre primárne vzdelávanie, je prezentovaná v prehľadovej tabuľke č.1.

**Tabuľka 1.** Obsah pracovnej výchovy vo vzdelávacích programoch pre MŠ

<b>Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1978)</b>	<b>Program výchovy a vzdelávania (1999)</b>	<b>Štátny vzdelávací program - ISCED 0 (2008)</b>	<b>Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v MŠ (2016)</b>
1. sebaobslužné práce 2. upratovacie práce 3. práce s technickým materiálom, papierom, textilom, hlinou, prírodnými materiálmi, drevom, kovmi 4. pestovateľské a chovateľské práce 5. verejnoprospešné práce 6. pracovno-orientačne zacielené vychádzky 7. hry s technickými hračkami	1. osobná hygiena 2. čistota, poriadok, 3. úprava prostredia 4. pracovné činnosti s technickým a odpadovým materiálom, prírodninami a zostrojovanie 5. starostlivosť o rastliny a živočíchy 6. starostlivosť o životné	1. sebaobslužné činnosti 2. pracovné a technické činnosti 3. dodržiavanie poriadku 4. práca s rôznym materiálom 5. pracovné techniky 6. technická tvorivosť 7. chápať význam práce 8. tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín	1. materiály a ich vlastnosti 2. konštruovanie 3. užívateľské zručnosti 4. technológie výroby 5. remeslá a profesie

<sup>8</sup> Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole. Btarišlava: ŠPÚ, MŠVVaŠ SR, 2016, s. 112.

8. pracovné a technické prvky branej výchovy	prostredie	9. poznať rôzne materiály ich vlastnosti	
--	------------	--	--

Zdroj: Spracované podľa vzdelávacích programov pre materské školy.

Pri hodnotení postavenia pracovnej výchovy v programoch vzdelávania v rámci komparácie, je možné konštatovať, že kým Programy výchovy a vzdelávania z rokov 1978 a 1999 s podrobným popisom jednotlivých činností boli pre učiteľov dobrým usmernením pri príprave na výchovu a vzdelávanie, však príliš zväzoval ruky tvorivým učiteľom. Obsahový a výkonový štandard v Štátnom vzdelávacom programe – ISCED 0 z roku 2008 nebol logicky rozčlenený do vzdelávacích okruhov tak, aby aspoň náznakom nadväzoval na ďalšie vzdelávanie v škole, znamená to, že bol odtrhnutý od školského vzdelávania, bez kontinuity. Tak ako ostatné, ani pracovná výchova nebola osobitne rozpracovaná, ale bolo potrebné jej ciele vyhľadávať v štyroch vzdelávacích oblastiach programu. Možno konštatovať, že program bol otvorený tvorivosti, ale bol chaoticky usporiadaný, čo spôsobovalo učiteľom v predprimárnej edukácii pri príprave na pracovnú výchovu problémy. Aktuálny Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách z roku 2015 definuje obsahový a výkonový štandard vzdelávania s možnosťou použitia evalvačných otázok. Vzdelávacie štandardy sú zoradené do vzdelávacích oblastí a podoblastí s návrhom námetov na konkrétne témy, ktoré si učitelia podľa vlastného uváženia vyberajú, prispôbujú vlastným, ale aj podmienkam školy a hlavne potrebám detí a ich veku.

## Záver

Cieľom prezentovania problematiky postupného zavádzania pracovnej výchovy do vzdelávania detí predškolského veku v čase s komparáciou, je nielen orientácia na zavádzanie jednotlivých vzdelávacích programov do vzdelávania so zameraním na pracovnú výchovu detí v predškolskom veku, ale poukázať aj na to, ako bolo potrebné v procese vývoja a rozvoja spoločnosti prispôbovať aktuálnym spoločenským potrebám. V súčasnosti, v

dobe prudkého spoločenského, ale hlavne vedecko technického pokroku, v nástupe technologizácie, robotizácie sa ukazuje, že vzdelávacie programy by mali byť koncipované ako otvorené dokumenty s dôrazom prijímať zmeny smerujúce do ďalekej budúcnosti a to už počas výchovy, vzdelávania a prípravy najmladšej vekovej kategórie detí, detí od útleho veku.

## **Bibliografia**

1. Franklová, V., Frankl, K. 1963. *Karel Marx a Bedřich Engels: život a dílo*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1963. 635 s.
2. Mojžíšek, L., Zátopková, M. 1982. *Metodika pracovnej výchovy v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1982. 139 s. ISBN 67-289-82.
3. Princ, J. 1962. *Výchova detí na budúce povolanie*. Bratislava: ROH, 1962. 75 s. ISBN 74-011-62.
4. *Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*. Bratislava: MŠ SR, 1978
5. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999*. Bratislava: MŠ SR, 1999, ISBN 80-967721-1-2, s. 182.
6. *Štátny vzdelávací program - ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ 2008, s. 37.
7. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ a MŠVVaŠ SR, 2016, s. 112.

**Dr hab. Urszula Anna Domżał**

ORCID 0000-0001-9244-9988

*Uczelnia Nauk Społecznych w Łodzi*

**Oskar Osowski**

*Student*

*Uczelnia Nauk Społecznych w Łodzi*

**Mikołaj Zwoliński**

*Student*

*Uczelnia Nauk Społecznych w Łodzi*

## RELIGIA W ŚWIECIE WARTOŚCI MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

### Streszczenie

Artykuł jest częścią raportu z badań nad religijnością młodzieży gimnazjalnej i licealnej. Tekst przedstawia podstawy teoretyczne podjętych badań. Prezentowane są podstawowe terminy, poglądy różnych autorów, życie młodzieży w środowisku wiejskim, jego porównanie do życia młodzieży miejskiej oraz wybrane badania nad religijnością młodzieży. W podsumowaniu znajduje się refleksja dotycząca udziału młodzieży w świętach parafialnych.

**Słowa kluczowe:** religijność młodzieży • religijność wiejska • młodzież wiejska • święta parafialne.

### VALUES AND RELIGION OF RURAL YOUTH

### Abstract

The article is part of a research report on the religiousness of junior high school and high school students in rural environments. The text presents the theoretical basis of the undertaken research. The article then proceeds to explain some terms, views of various authors as

well as the popular images of the life of young people from rural and urban areas. The summary provides a reflection on the participation of young people in parish festivals.

**Keywords:** religiousness of youth • rural religious life • rural young people • parish festivals

## Wprowadzenie

Religia zawsze wywierała ogromny wpływ na całokształt życia społecznego w kulturze polskiej wsi. Jej oddziaływanie przejawiało się niemal we wszystkich etapach życia ludności wiejskiej: obrzędach, obyczajowości, a także świętowaniu. W literaturze przedmiotu na określenie zjawiska religijności ludowej często używa się zamiennie takich terminów, jak: „pobożność ludowa”, „katolicyzm ludowy”, „religia ludowa” lub „religijność tradycyjna”. Uważa się, że religijność ludowa jest codziennością religijną szerokich mas i nie ma charakteru folklorystycznego lub marginalnego. Według definicji U. Altermatta (1995) „katolicyzm ludowy, oznacza przeciętny, codzienny katolicyzm życiowej religijności, którą każdy może zobaczyć, odczuć i usłyszeć – wiarę ludową i obrzędy, symbole i święta ludu kościelnego”.

Cechy religijności ludowej ukształtowały się na przestrzeni XVI–XVIII wieku i przetrwały do wieku XX. Dominacja szlacheckiego stylu życia, słaby rozwój miast i przenoszenie do nich tradycyjnej kultury wiejskiej doprowadziły do ukształtowania się społeczeństwa o cechach szlachecko-chłopskiego systemu wartości. Występowały oczywiście pewne różnice środowiskowe, jednak zasadnicze cechy tradycyjnej religijności ludowej upowszechniły się w całym społeczeństwie polskim, zwłaszcza w okresie międzywojennym (Altermatt, tamże).

Artykuł jest częścią przygotowywanej publikacji na temat religijności młodzieży gimnazjalnej i licealnej. Celem była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie o znaczenie religii w życiu młodzieży na wsi.



## Religijność wiejska a religijność miejska

Religijność wiejska jest zdeterminowana dość dużą liczbą czynników, takich jak:

1. względnie duży wpływ środowiska naturalnego,
2. związek rytmu życia religijnego z kalendarzem prac rolnych,
3. dość trwała i nie podlegająca modyfikacjom obrzędowość,
4. przewaga form zbiorowego uczestnictwa w praktykach religijnych nad indywidualnymi,
5. wielofunkcyjność parafii powodowana izolacją społeczną i przestrzenną wsi,
6. silnie eksponowana rola tradycji i znaczenie rodziny oraz sąsiedztwa jako składników środowiska socjalizującego,
7. rozbudowany kult świętych – obrońców przed siłami natury,
8. rozbudowany kult maryjny,
9. sensualizm, wyrażający się między innymi w niesymbolicznym traktowaniu przedmiotów kultu,
10. zapotrzebowanie na charyzmatycznych przywódców i eksponowanie roli księży, oraz
11. opór przeciw innowacjom (Potocki, 2005).

Procesy laicyzacji i globalizacji nie sprzyjają utrwalaniu tradycji a także hołdowaniu dotychczasowym wartościom. Wartości są ujmowane w pewnym kontekście, w którym jest dynamizowane myślenie zorientowane na ich urzeczywistnienie lub odrzucanie, co implikuje ludzkie postępowanie. Wartości zatem warunkują postępowanie człowieka. Związek między wartościami a postępowaniem nie jest związkiem prostym. Całokształt tego podejścia, czynności, przyczyn i skutku, łączący wartość z postępowaniem człowieka, S. Kunowski nazywa introcepcją wartości. „Pełna introcepcja ma ten skutek, że dana wartość jest z chęcią realizowana, nie jest więc czymś martwym, lecz czymś, co musi być realizowane w świecie rzeczywistym”, (Kunowski, 2003). Postępowanie człowieka ma więc podłoże aksjologiczne, które dzięki introcepcji zostaje zdynamizowane i przynosi spodziewane skutki. Pielęgnacja dotychczasowych ideałów i wartości jest wyraźnie dostrzegalna w środowisku wiejskim.

Wartości wiejskie to te, które z natury są przypisane do wsi, definiują jej tożsamość, decydują o tym, że wieś staje się wartością autoteliczną pożądaną dla jej mieszkańców i innych grup społecznych (Styk, 1993). Wartości są „zakorzenione” w kulturze, wpływają z potrzeb i celów, stanowią czynnik regulacji tychże, są podłożem motywacji, przekonań, działań człowieka oraz nadają sens jego życiu. Ale w warunkach ogromnego przyspieszenia cywilizacyjnego wartości ulegają degradacji i to, co było kiedyś niepodważalnym wzorem, obecnie utraciło status tego wzoru.

Wobec powyższych rozważań pytanie o edukację i wychowanie w gimnazjach wiejskich (wygaszanych) i małych miast to pytanie o człowieka, o sposób bycia w tych środowiskach, o jego człowieczeństwo, ale też pytanie o plan życia, o tożsamość społeczno-kulturową, o możliwości urzeczywistniania wartości, rozwiązywania problemów tychże układów w podmiotowym funkcjonowaniu młodego człowieka w lokalnej, małej społeczności. Pytanie o edukację uczniów w tych środowiskach to również pytanie o kształtowanie lokalnego środowiska wychowawczego. Tę funkcję wzmacniającą w budowaniu człowieczeństwa w człowieku i kształtowaniu środowiska wychowawczego mogą spełniać wartości wiejskie i małego miasta, jeśli są włączane w proces wychowania szkolnego i rodzinnego.

Wiejskie wartości są mocno związane ze specyfiką życia określonej, niewielkiej społeczności. Świat wiejskich wartości kształtuje cechy, takie jak: pracowitość, życzliwość, cierpliwość, które są bardzo pożądane w życiu społecznym. Niewątpliwie wśród wielu istotnych wartości najważniejsze będą praca i wiara. Pracowitość to cecha bardzo ceniona przez mieszkańców wiosek a pracą na wsi zajęci są zwykle wszyscy członkowie rodziny. Tutaj czas pracy jest nienormowany, czyli praca trwa od świtu do późnego wieczora, a czasem i dłużej, zwłaszcza w czasie zbiorów. Niezmiennie istotną wartością w rodzinie wiejskiej jest wiara i religijność przejawiająca się również w świętowaniu. Niektórzy badacze twierdzą, że religijność ludowa ma magiczny charakter, jest nieoświecona i prymitywna, a także „nasiona” rytualizmem. Inni znów sądzą, iż ujemne cechy religijności ludowej nie odnoszą się do katolicyzmu polskiego (Majka, 1980).

Religijność polska jest od dawna przedmiotem badań etnografów i socjologów. Klasyczny opis typowych form i przejawów religijności ludowej został dokonany przez S. Czarnowskiego (1956), który twierdzi, że charakterystyczną cechą polskiej religijności ludowej jest zespolenie elementów polskości i katolicyści, czyli tzw. nacjonalizm wyznaniowy. Religijność ta cechuje się ponadto społecznym, parafialnym i gromadzkim charakterem. Dlatego poczucie wspólnoty sąsiedzkiej, wioskowej, regionalnej lub narodowej jest odnawiane poprzez uczestnictwo w nabożeństwach, odpustach, procesjach i pielgrzymkach. Zdaniem S. Czarnowskiego (1956, tamże) religijność ludowa ma charakter sensualistyczny i pragmatyczny. Katolicyzm jest tutaj przystosowany do sytuacji życiowej rolnika.

Sensualizm pomieszany z rytualizmem o charakterze magicznym uzewnętrznia się w czci oddawanej świętym dostosowanej do ogólnej kultury ludności wiejskiej. W opisie S. Czarnowskiego religijność ludowa jest uboga doktrynalnie. Przeciętny chłop nie czyta Pisma św., zagadnienia doktrynalne są mu nieznanne. Zna jedynie na pamięć kilka pieśni i pacierz. Religijność ludowa jest także tradycyjna i rytualistyczna, czego dowodem ma być przywiązanie do ustalonych obrzędów i niechęć w stosunku do proponowanych zmian w praktykach religijnych. Dalej S. Czarnowski (1956, tamże) stwierdza, że treść etyczna w religijności ludowej odgrywa ważniejszą rolę niż treść dogmatyczna, przy czym moralność ludowa jest uzasadniana przede wszystkim tradycją i obyczajem. Wreszcie chłop polski okazuje głęboki szacunek dla oficjalnych przedstawicieli religii, którzy modlą się za innych i wyrzekają się wszystkiego. Tutaj członek parafialnej społeczności jest wrażliwy na wszystko, co odbiega od ideałów ewangelicznej bezinteresowności.

Przedstawione powyżej modelowe cechy katolicyzmu ludowego ukształtowane w XVII i XVIII stuleciu przetrwały do wieku XX. Jednak już przed wojną S. Czarnowski pisał, iż „wies fermentuje duchowo, przy czym ta fermentacja jest coraz gwałtowniejsza, sięga coraz głębiej i pozostając w ścisłym związku ze zmianami dokonującymi się w całym organizmie narodowym, zdaje się zapowiadać przeobrażenia życia religijnego, niewątpliwie bardzo daleko idące, zarówno w kierunku jego wydzielenia z dotychczasoso-

wego całokształtu życia zbiorowego jak pogłębienia etycznego i doktrynalnego” (Czarnowski, tamże).

Współcześnie socjologowie religii chętnie nawiązują do charakterystyki religijności ludowej w ujęciu S. Czarnowskiego. Według W. Piwowarskiego (1983) religijność tradycyjną cechuje m.in. głębokie i emocjonalne przywiązanie do „wiary ojców”, brak podbudowy intelektualnej i refleksji nad doktryną religijną, swoista moralność, w której akcentuje się bardziej gorliwość obrzędową i obyczajowość praktyczną niż ideały ewangeliczne, rytualizm przejawiający się w masowym uczestnictwie w praktykach religijnych oraz silną więź z parafią jako wspólnotą lokalną (Piwowarski, 1978). Zdaniem J. Mariańskiego (1983) powyższe charakterystyki religijności ludowej, akcentujące różne aspekty tradycyjnego katolicyzmu, mogą służyć jako ujęcie modelowe do opisu *status quo* tego katolicyzmu oraz tendencji rozwojowych w teraźniejszości i przyszłości. Tak opisany model religijności ludowej nie wiąże się z tendencją do sprowadzenia go do elementów folklorystycznych, lecz jest kategorią opisową i neutralną, przystosowaną do diagnozy aktualnych kształtów kościoła w środowisku wiejskim i jego przemian (Mariański, tamże). Religia ludowa jest niezmiennie związana z zabawą i świętowaniem, z możliwością krótkiego choćby odpoczynku od ciężkiej pracy w polu.

Święto to wydarzenie o szczególnym znaczeniu dla człowieka i społeczności świętującej. Jak uważa K. Żygulski (1981) święta przenoszą człowieka w świat wyzwolony od trosk i ograniczeń codziennej egzystencji, w pełni intensywnego życia. W małych społecznościach, zwłaszcza wiejskich, wspólne świętowanie jest okazją do zacieśnienia więzi, do poszukiwania kolejnych świąt. Udział we wspólnej uroczystej mszy, śpiewaniu, modleniu się stwarza poczucie bliskości. Podczas „religijnego świętowania” nawiązuje się mocna więź z parafią i lokalną społecznością. Szczególne „uduchowienie” podczas uroczystości religijnych ma także „właściwości” łagodzenia dotychczasowych konfliktów. Świętowaniu towarzyszą wspólnie uznawane wartości, wspólnie wypowiedane słowa, wspólnie używane przedmioty, wspólnie wykonywane czynności, wspólne przeżycia. Święto jest instytucją społeczną w takim rozumieniu tego terminu, w jakim użyli go Robert M. MacIver i Charles H. Page (1949), którzy instytucję tę

określają jako ustalone formy lub sposoby postępowania, charakterystyczne dla grupowej aktywności ludzi. W przypadku święta jako instytucji mamy do czynienia z trwałością zachowań świątecznych.

Ustalone od dawna i wprowadzane nowe wzory zachowań świątecznych przyporządkowują indywidualne zachowania treściom i formom danego święta. Święta i sposoby świętowania różnicują narody i kultury, regiony, społeczności lokalne i rodziny. Życie społeczne, narodowe i rodzinne pozbawione święta jest bardzo ubożone. Obserwuje się to w wielu dzisiejszych rodzinach, które odeszły od tradycyjnych form świętowania, a nie wypracowały jeszcze nowych.

### **Życie młodzieży w środowisku wiejskim**

Tereny wiejskie często są traktowane jednorodnie jako nie-miasto. Pomijana jest wewnętrzna różnorodność tych obszarów, nie są brane pod uwagę ani różnice pomiędzy poszczególnymi typami miejscowości, ani pomiędzy różnymi statusami społecznymi mieszkańców wsi (Raport z badania Młodzież na wsi, Warszawa 2011).

A wieś nie jest jednolita. Po pierwsze, są gminy bogate i biedne, rozwijające się i popadające w coraz większą stagnację. Po drugie, myślenie w kategorii gmin, jakkolwiek uzasadnione ze względów finansowo-administracyjnych nie w pełni odpowiada lokalnym realiom. Właściwie każdą gminę wiejską można podzielić na miejscowość centralną, która jest siedzibą urzędu gminy, biblioteki, gimnazjum, zespołu szkół, przychodni, i resztę miejscowości. W pozostałych miejscowościach oferta i możliwości mieszkańców są zdecydowanie mniejsze, a życie szczególnie młodzieży trudniejsze. Zaczyna się od codziennych dojazdów do głównej miejscowości, często najpierw do szkoły podstawowej, potem do gimnazjum, a następnie dalej, do szkoły średniej, często położonej poza granicami gminy.

W 1999 roku przeprowadzono reformę systemu oświatowego. W jej wyniku powstały trzyklasowe gimnazja jako III stopień edukacji. W efekcie została strukturalnie wydzielona grupa wie-

kowa młodzieży gimnazjalnej (osobne szkoły, programy nauczania, zadania pedagogiczne). Sens tej zmiany jest ściśle związany z potrzebą dostosowania systemu edukacji do wymagań pedagogicznych pracy z młodzieżą w wieku 13–16 lat. Nowy system okazał się skomplikowany w działaniu i wymaga wielu niestandardowych rozwiązań. Można powiedzieć, że „ujawnił się” problem dorastającej, współczesnej młodzieży, a to wymaga opracowania nowej systemowej oferty edukacyjnej adresowanej do „niespokojnej i nieprzewidywalnej” grupy.

Część młodych ludzi z obszarów wiejskich prowadzi życie nie odbiegające od życia ich rówieśników z miast, z naciskiem na słowo rówieśników. Dzieci miejscowej „śmietanki” często są wozzone na zajęcia dodatkowe do większych miast, uczą się angielskiego u *native speakerów*, jeżdżą do szkół muzycznych i na treningi zespołów piłkarskich. Najczęściej są to dzieci nauczycieli, urzędników bądź lekarzy – czyli wyselekcjonowana kasta. Inaczej jest w przypadku dzieci z rodzin o niższym kapitale społecznym i kulturowym, dla których na miejscu nie ma oferty, nie ma też nikogo kto dowoziłby je na zajęcia do miasta.

Czas nauki w gimnazjum (obecnie wygaszanym) i liceum to bardzo trudny okres w życiu nie tylko dorastającej młodzieży a także dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Problemy te nie omijają małych miejscowości i są znane również na wsi.

Wiesz jak każde inne środowisko wpływa na proces wychowania dzieci i młodzieży. Ale świat wiejskich wartości może być pewnego rodzaju drogowskazem do „komponowania” dalszego, dorosłego już życia. Wiek dorastania jest nacechowany dużą uczuciowością i zmiennością emocjonalną. Niestabilność emocjonalna może wpływać negatywnie na każdą sferę życia, w tym również (a może szczególnie) na religijność. Religijność młodzieży była już przedmiotem badań, m.in. prowadzonych przez Józefa Baniaka z UAM.

### **Badania J. Baniaka nad religijnością młodzieży**

Na świadomość religijną dzieci wpływa w dużym stopniu religijność rodziców. W rodzinach, w których dorośli wierzą i prakty-

kuja, wiara jest traktowana jako czynnik ułatwiający wyjście z kryzysu, np. modlitwa, rozmowa z księdzem, spowiedź, przyjęcie Komunii św. Takie rodziny miała jedna trzecia przebadanych uczniów. Największy odsetek przebadanych gimnazjalistów, bo ok. 80 proc., przyznaje się do wiary katolickiej. Ale na pytanie otwarte: czym jest dla ciebie wiara? – jedynie 18,7 proc. potrafiło podać przybliżoną definicję wiary Kościoła katolickiego. Reszta opisywała wiarę jako coś z pogranicza magii (Baniak, 1990).

Aż 75 proc. badanych deklaruje wiarę w Boga, o jakim naucza Kościół katolicki, ale jedynie 11 proc. potrafiło wymienić cechy Boga według nauki Kościoła katolickiego. Pozostali „zmyślali” cechy Boga, u niektórych można się dopatrzeć cech Boga według islamu czy innych religii. Na pytanie, czy religijność ankietowanego jest głębsza dziś czy w pierwszej klasie szkoły podstawowej, około 6-7 proc. podawało, że kiedyś ich religijność była większa. Pozostali nie dostrzegali różnicy.

Prawie 53 proc. ankietowanych deklaroowało niedzielne uczestnictwo we Mszy św. To dużo, zważywszy, że gimnazjaliści znajdują się w okresie buntu (Baniak 1990, tamże). Udział w codziennej Mszy św. deklaroowało niecałe 9-10 proc., czyli – zdaniem badacza – bardzo niewiele. Niedzielną Mszę św. gimnazjaliści traktują jak obowiązek, ich religijność jest obowiązkowa, a to bardzo źle służy formacji religijnej w tym wieku. Jedna piąta badanych w ogóle nie chodzi na Msze św. Około 6 proc. robi to okazjonalnie – za namową sympatii, babci lub katechety. Do spowiedzi wielkanocnej przystępuje ponad 50 proc. ankietowanych, nie spowiada się w Wielkanoc ponad jedna piąta. Do spowiadania się w innym terminie przyznaje się około 7-8 proc. Jednocześnie odsetek przystępujących na Wielkanoc do Komunii św. jest większy niż odsetek przystępujących do spowiedzi. Świadczy to o braku poczucia grzechu, niewiedzy o tym, czym jest świętokradztwo. Takie zjawisko obserwowane jest także u dorosłych i młodzieży licealnej. „Ostatnia spowiedź była rok, dwa lata temu, ale wszyscy idą do Komunii, więc ja też pójdę. Przykład idzie z rodziny, bo często rodzice bądź rodzice chrzestni przystępują do Komunii św. bez spowiedzi, bo np. są po rozwodzie” – tłumaczy ten mechanizm J. Baniak.

Zdaniem J. Baniaka, z badań wynika, że gimnazjaliści nie wiedzą, jak się modlić ani do kogo. Około połowy ankietowanych nie modli się w ogóle. Poziom wiedzy religijnej jest także mizerny. „Około 43 proc. nie potrafi wymienić w porządku chronologicznym dziesięciu przykazań, jeszcze gorzej z wymienieniem sakramentów czy prawd wiary. Nawet wymienienie Osób Trójcy Świętej stwarza problemy, gimnazjaliści włączali do Trójcy Świętej św. Józefa, Matkę Bożą, a nawet innych świętych”. Prawie 70 proc. gimnazjalistów wolałaby, żeby katecheza odbywała się przy kościele, a nie w szkole. „Wola, by uczono ich religii wyjaśniając symbole, znaki, pokazując liturgię, a nie na podstawie dobrze prowadzonych zeszytów”. Z badań jednak wynika, że młodzież jest słabo związana z parafią, nie rozumie, czym jest parafia jako wspólnota. Według Baniaka, do takiego stanu rzeczy przyczyniło się przeniesienie katechezy do szkoły, co krytykują sami gimnazjaliści.

### **Podsumowanie**

Podczas kilkuletnich obserwacji i badań nad uroczystościami związanymi ze świętami mającymi religijny charakter a zwłaszcza z tzw. odpustem dał się zauważyć duży udział młodych ludzi w celebrowaniu tego święta. Odpust parafialny w Kościele katolickim to uroczystość patrona danego kościoła. Obecnie odpusty parafialne kojarzą się z zewnętrzną „oprawą”, na którą składają się wydarzenia religijne, czyli tzw. suma odpustowa, dekoracja kościoła, uroczysta procesja. Do przystrojenia kościoła są angażowane całe rodziny, często kolejno wyznaczane przez proboszcza i radę kościelną. W procesji uczestniczy bardzo dużo dzieci i młodzieży niosącej ze szczególnym nabożeństwem parafialne sztandary i figury świętych. Uroczystościom tym towarzyszą kramy z zabawkami a także festyny, na których przede wszystkim pokazuje się młodzież. Lokalny festyn „odpustowy” to często pochwalenie się umiejętnościami przez młodych ludzi przed lokalnymi władzami a także zaproszonymi urzędnikami z innych, ościennych gmin. W czasie odpustu parafie wspólnie z lokalnymi władzami dumnie prezentują kolejne osiągnięcia swojej małej społeczności.



Upływ czasu pociąga za sobą wiele różnych zmian w wielu aspektach życia społecznego. Zmiany te dotyczą również tradycji – jedne odchodzą w zapomnienie, inne są kultywowane i wzbogacane. Mimo to można zauważyć nadal duże znaczenie wielu obrzędów dorocznych i rodzinnych zarówno w życiu dorosłych jak i młodzieży. Młodzież w krótkich wywiadach pilotażowych deklaruje swoje przywiązanie do parafii i utożsamia się z lokalnymi tradycjami jak odpusty, procesje, święta kościelne. Obiegowa opinia o „nabożnej wsi” i „świeckim” mieście znajduje swoje potwierdzenie – młodzież z terenów wiejskich regularnie bierze udział w mszy i bawi się na towarzyszących uroczystościom kościelnych festynach – co nie jest udziałem gimnazjalistów i licealistów mieszkających w mieście.

## Bibliografia

1. Altermatt U., *Katolicyzm a nowoczesny świat*, tł. Czesław Porębski, Kraków 1995, Znak (*Katholizismus und Moderne*, 1991).
2. Baniak J., *Między buntem a potrzebą akceptacji i zrozumienia. Świadomość religijna i moralna a kryzys tożsamości osobowej młodzieży gimnazjalnej. Studium socjologiczne*, Kraków 2009.
3. Chałas K., Kowalczyk S., *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym*, Lublin–Kielce 2006.
4. Chałas K., Maj A., Mariański J., *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Lublin–Kielce 2009.
5. Chałas K. (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II*, Lublin–Kielce 2006.
6. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.
7. Czarnowski S., *Kultura religijna wiejskiego ludu polskiego*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1965.
8. Robert M. MacIver, Charles H. Page Society 3rd Edition (textbook), (1949).
9. Kunowski J., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
10. Majka J. 1980, *Uwarunkowania katolicyzmu polskiego*, „Chrześcijańin w świecie” nr 12.
11. Mariański J., *Przemiany religijności ludowej w środowisku wiejskim*, [w:] *Religijność ludowa ciągłość i zmiana*, Ks. W. Piwowarski (red.), Wrocław 1983.

12. Piwowarski W., *Religijność wiejska w warunkach urbanizacji. Studia socjologiczne*, Warszawa 1971.
13. Styk J., *Chłopski świat wartości. Studium socjologiczne*, Włocławek 1993.
14. Potocki A., *Religijność ludowa – wielość wymiarów*, [w:] *Kultury religijne Perspektywy socjologiczne*, A. Wójtowicz (red.), Warszawa – Tyczyn 2005.
15. Projekt badawczy Młodzież na Wsi zrealizowany przez Pracownię Badań i Innowacji „Stocznia” na zlecenie Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, Warszawa 2011.
16. Tomicki R., *Religijność ludowa*, [w:] *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, tom II, M. Biernacka, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Kutrzeba-Pojnarowa, W. Paprocka (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1981.
17. Raport z badań społecznych, A. Miodyńska (red.), Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2008.
18. Robert M. MacIver, Charles H. Page Society 3rd Edition (textbook), (1949).
19. Wolska M., *Wieś – bogactwem tradycji*, [w:] *Świat wiejskich wartości źródłem mojego wzrastania*, Praca zbiorowa gimnazjalistów, Krystyna Chałas (red.), XI Edycja Konkursu, Lublin 2012.

ZgSp2353-7426/20.12.2018/28.12.2018/31.12.2018/09

**кандидат юридических наук, доцент**

**Елена Ильинична Попова**

ORCID 0000-0003-2050-2633

*Восточно-Сибирский государственный  
университет технологий и управления*

## **ЮРИЙ ПЕТРОВИЧ ГАРМАЕВ – УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ, НОВАТОР!**

### **Аннотация**

Статья посвящена одному из известных и авторитетных ученых-криминалистов России – Юрию Петровичу Гармаеву. Освещаются основные этапы практической и научной деятельности. Подробно рассматривается деятельность профессора и его учеников, единомышленников в направлении развития концепции правового просвещения силами науки криминалистики.

**Ключевые слова:** криминалистика • ученый • профессор • правовое просвещение.

**YURI PETROVICH GARMAEV –  
SCIENTIST, TEACHER, INNOVATOR!**

### **Abstract**

The article presents the activities of one of the most important Russian forensic scientists - Yuri Pietrovich Garmayev. The stages of

practical and scientific work of the researcher are discussed in detail together with the achievements of his colleagues and students in the field of the development of the system based on legal arguments justifying the admissibility of evidence.

**Keywords:** criminology • scientist • Professor • legal education.

## **JURIJ PIETROWICZ GARMAJEW – NAUKOWIEC, NAUCZYCIEL, INNOWATOR!**

### **Streszczenie**

Artykuł przedstawia działalność jednego z najważniejszych kryminalistów Rosji – Jurija Pietrowicza Garmajewa. Omówiono etapy praktycznej i naukowej pracy badacza. Zaprezentowano aktywność profesora, jego współpracowników i uczniów w dziedzinie rozwoju systemu argumentów prawnych uzasadniających dopuszczalność dowodów.

**Słowa kluczowe:** analiza • naukowiec • profesor • edukacja prawna.

\* \* \*

В настоящее время доктор юридических наук, профессор Юрий Петрович Гармаев, несмотря на относительно молодой возраст<sup>1</sup>, широко известен юридической общественности в России и за ее пределами как талантливый ученый, развивающий не только теоретико-методологические основы науки криминалистики, но и ее прикладную и просветительскую составляющую. Продуктивная научная деятельность в этих трех обозначенных направлениях стала возможной во многом благодаря богатому опыту практической работы в правоохранительных органах. Поступивший на службу в 1993 году, тогда еще юный Юрий Гармаев, прошел путь от стажера, следователя Бурятской транспортной прокуратуры до заместителя Бурятского транспортного прокурора Восточно-Сибирской транспортной прокуратуры. Однако врожденная острая потребность в

---

<sup>1</sup> Гармаев Юрий Петрович родился 2 сентября 1970 г. в селе Кударасомон Кяхтинского района Бурятской автономной Советской Социалистической Республики в составе СССР.

саморазвитии, а также размышления о путях повышения эффективности расследуемых им и его коллегами уголовных дел стали причиной того, что уже в 1996 году молодой следователь начал заниматься научной и педагогической деятельностью, трудоустроившись по совместительству на должность преподавателя в Бурятский государственный университет. Это достаточно новое для действующего следователя направление деятельности сыграло, вероятно, определяющую роль в его карьере, поскольку в 2002 году по основному месту работы в органах прокуратуры по решению руководства он был переведен на должность заведующего кафедрой организации прокурорско-следственной деятельности Иркутского института повышения квалификации прокурорских работников Генеральной прокуратуры РФ<sup>2</sup>.

Годы службы в органах прокуратуры были наиболее значимыми в плане становления молодого ученого. В 1998 году, работая в должности старшего следователя, Юрий Петрович защищает кандидатскую диссертацию по теме: «Актуальные проблемы теории и практики расследования должностных преступлений в таможенных органах», которая во многом была основана на материалах расследованных самим автором уголовных дел. Диссертация была подготовлена и защищена под руководством авторитетного советского и российского ученого-криминалиста, Заслуженного юриста Российской Федерации, доктора юридических наук, профессора, Владимира Ивановича Шиканова<sup>3</sup> в научно-исследовательском институте проблем укрепления законности и правопорядка при Генеральной прокуратуре Российской Федерации (далее - НИИ<sup>4</sup>). А уже в 2004 году в том же НИИ состоялась блестящая защита докторской диссертации по теме: «Теоретические основы

---

<sup>2</sup> Ныне – Иркутский юридический институт (филиал) академии Генеральной прокуратуры РФ.

<sup>3</sup> Более подробно об этом видном ученом-криминалисте см., например: *Профессор Владимир Иванович Шиканов* / А. В. Боровлев, А. Н. Бурзунов (сост.), Т. Н. Волкова (ред.), Иркутск 2009. Вып. 5. 33 с. (Наука БГУЭП в библиографическом отражении).

<sup>4</sup> Ныне – Университет прокуратуры Российской Федерации.

формирования криминалистических методик расследования преступлений». Научным консультантом выступил выдающийся ученый-криминалист, доктор юридических наук, профессор Александр Федорович Лубин. После защиты ученик и учитель издали совместную монографию по материалам, в том числе, диссертационного исследования<sup>5</sup>. Следует отметить, что обе диссертационные работы составляют теоретическую основу весомого числа современных исследований авторов, разрабатывающих криминалистические методики расследования преступлений. Значимо, что присуждение Юрию Петровичу Гармаеву ученой степени доктора юридических наук в 33 года сделало его одним из самых молодых ученых-криминалистов – докторов наук России.

Подготовка двух диссертационных исследований в течение непродолжительного времени выработали у ученого потребность постоянного научного поиска, осознание необходимости создания научных продуктов, отвечающих самым высоким критериям качества и, что особенно важно, эффективности и полезности для практики. Именно это обстоятельство во многом определило решение об оставлении работы в органах прокуратуры, откуда Ю.П. Гармаев уволился в конце 2005 года, имея классный чин «старший советник юстиции» (полковник органов прокуратуры). 1 января 2006 г. ученый перешел на постоянную работу в Бурятский государственный университет, где плодотворно занимался и по сей день занимается научной и преподавательской деятельностью<sup>6</sup>. Сегодня он не только профессор кафедры уголовного процесса и криминалистики, но и заведующий лабораторией сравнительного правоведения в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (далее – АТР).

---

<sup>5</sup> Гармаев Ю.П., Лубин А.Ф. *Проблемы создания криминалистических методик расследования преступлений: теория и практика*, Санкт-Петербург. 2006, 303 с.

<sup>6</sup> Ю.П. Гармаев в разное время работы в Бурятском государственном университете занимал должности заведующего (2007-2009 гг.) и профессора (2006-2007 гг., с 2009 г. по настоящее время) кафедры уголовного права и процесса, кафедры уголовного процесса и криминалистики.

С 2007 года по инициативе и при непосредственном участии Ю.П. Гармаева на базе юридического факультета Бурятского государственного университета проводятся две постоянные крупные международные научно-практические конференции по тематике правоведения в странах АТР. В том числе и благодаря этим научным мероприятиям, юридический факультет вуза получил широкую известность как один из центров компаративистики, изучения азиатского права. Как отмечают участники и организаторы этих ежегодных научных форумов, они, безусловно, способствуют укреплению международного правового сотрудничества между государствами, научными сообществами и молодежью России, стран АТР, других стран по трём основным направлениям: установление и развитие деловых контактов с другими учеными, вузами, научно-исследовательскими организациями, центрами сравнительно-правовых исследований; содействие сотрудничеству России с другими странами АТР, иными государствами в судебной и правоохранительной, правозащитной сфере; эволюция компаративистики в направлении развития дидактики, качества подготовки будущих юристов в странах АТР. Масштабы и несомненная польза этих научных мероприятий привлекли внимание организаций, финансово поддерживающих научные коллективы. Так, например, в 2016 профессорско-преподавательский состав под руководством профессора Ю. П. Гармаева выиграл грант Российского фонда фундаментальных исследований на проведение конференции «Сравнительное правоведение в странах АТР».

В настоящее время профессор Юрий Петрович Гармаев – крупный ученый, автор и соавтор около 50-ти монографий, учебников и пособий; ответственный редактор и соавтор 19 коллективных монографий и сборников научных трудов. Его перу принадлежат свыше 400 научных работ, более 100 из которых опубликованы в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Минобрнауки России; в журналах, индексируемых в международных базах данных «Scopus», «Web of Science».

Ю. П. Гармаев - член редакционных советов ряда крупных российских и зарубежных журналов: «Российский следователь» (г. Москва, рекомендован ВАК), «Вестник криминалистики» (г. Москва, рекомендован ВАК) «European Scientific Journal», университет Кирилла и Мефодия (г. Скопье, Республика Македония), «Бюллетень Международной ассоциации содействия правосудию» (г. Москва-Екатеринбург), «Вопросы национальной безопасности» (г. Иркутск), «Гуманитарные науки и образование в Сибири» (г. Новосибирск), «ГлаголЪ правосудия» (г. Иркутск), и др.

Ю.П. Гармаев осуществляет активное взаимодействие с судебными органами в качестве члена научно-консультативного совета при Верховном суде Республики Бурятия. Под его научным руководством готовят диссертации 2 докторанта, свыше 20 аспирантов. По состоянию на декабрь 2018 года защищено 11 диссертаций на соискание ученой степени кандидата и 1 – доктора юридических наук.

Активная жизненная позиция Юрия Петровича, его профессионализм, высокоэффективная деятельность неоднократно поощрялись. За период работы в органах прокуратуры (1993-2005 гг.) он награждался Генеральным прокурором Российской Федерации, прокурором Республики Бурятия, Восточно-Сибирским транспортным прокурором, опыт его следственной работы освещался в Бюллетене Генеральной прокуратуры Российской Федерации, журнале «Следственная практика», «Законность» и др.

В 1996 году Указом Президента Республики Бурятия он был награжден дипломом первой степени «Лучший следователь Республики Бурятия» по результатам расследования уголовных дел о должностных преступлениях. В 1998 году в порядке поощрения Генеральным прокурором Российской Федерации Ю.П. Гармаеву был присвоен внеочередной классный чин – младший советник юстиции (майор), за успешное расследование ряда уголовных дел о должностных и внешнеэкономических преступлениях.

За многолетний и плодотворный труд в области высшего профессионального образования Ю.П. Гармаев награжден



Почетной грамотой Народного Хурала Республики Бурятия «За большой вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов» (2004 г.), Почетной грамотой Министерства образования и науки Республики Бурятия «За высокие достижения в научно-педагогической работе и значительный вклад в дело подготовки высококвалифицированных юридических кадров» (2014 г.), Грамотой первого Дальневосточного регионального конкурса «Лучшее учебное пособие в номинации «Юридические науки» за издание: Гармаев Ю.П. Основы методики расследования и поддержания государственного обвинения по делам о взяточничестве: специализированный курс. (2007 г.). В 2013 году региональным отделением Общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России» награжден премией «Юрист года Республики Бурятия» в номинации «За вклад в юридическую науку». В 2018 году награжден почетным званием «Заслуженный юрист Республики Бурятия».

Следует отметить, что годы работы в правоохранительных органах оказали существенное влияние на область научных интересов ученого и методику преподавания. На сегодняшний день профессор, помимо обучения студентов, магистрантов и аспирантов, на постоянной основе проводит занятия по повышению квалификации государственных, муниципальных служащих и других практических работников. Такие занятия преимущественно организуются в рамках антикоррупционного просвещения. С участием профессора проводятся и курсы повышения квалификации сотрудников правоохранительных и работников судебных органов. Будучи в прошлом опытным практическим работником, Юрий Петрович успешно освещает важные для этих категорий слушателей особенности оперативно-розыскной, следственной и судебной деятельности. Подобного рода занятия неизменно пользуются популярностью<sup>7</sup>. Дело в

---

<sup>7</sup> Подтверждением тому служат поступающие из правоохранительных органов и судов на постоянной основе приглашения о

том, что лектор, прекрасно владеющий ораторским искусством, подает материал в интересной для слушателей форме, с множеством ярких примеров. А для целей повседневного использования практическим работникам в их профессиональной деятельности ученый предлагает разработанные им лично или совместно с учениками и единомышленниками прикладные рекомендации, облеченные в форму небольших по объему электронных и печатных пособий, по типу Памяток и Руководств к действию<sup>8</sup>, а также мобильных приложений<sup>9</sup>.

Еще одним направлением своей деятельности профессор видит правовое просвещение широких слоев населения силами науки криминалистики<sup>10</sup>. Дело в том, что согласно данным официальной статистики, в России значительная доля преступлений совершается «непрофессиональными» преступниками, зачастую не осознающими, что их деяния

---

проведении занятий по повышению квалификации. На данный момент проведено свыше 100 занятий в 12 субъектах Российской Федерации.

<sup>8</sup> См., например: Степаненко Р.А., Гармаев Ю.П. *Противодействие коррупционным преступлениям, связным с мнимым посредничеством во взяточничестве: памятка для следователей Следственного комитета Российской Федерации и работников других правоохранительных органов*, Ю.П. Гармаев (отв. ред.), Новосибирск 2015; Гармаев Ю.П., Попова Е.И. *Руководство по использованию норм об особом порядке (гл. 40 УПК РФ) в рамках досудебного производства по уголовному делу (с памятками и протоколами для подозреваемого, обвиняемого и потерпевшего)*, Новосибирск 2015; Гармаев Ю.П., Фалилеев В.А. *Предупреждение коррупции и реализация мер антикоррупционного просвещения органами прокуратуры РФ и органами Следственного комитета РФ*, Новосибирск 2015 и др.

<sup>9</sup> Боровских Р.Н., Гармаев Ю.П. *Предупреждение мошенничества в сфере страхования и защита от преступных посягательств в сфере обязательного страхования гражданской ответственности владельцев транспортных средств (ОСАГО): что о нем следует знать и как ему противостоять (краткие методические рекомендации)*, 2016 (Приложение доступно для бесплатного скачивания по ссылке). Mode of access. [Date of access: 23.11.2018], <<https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.pamyatka.android>>; Гармаев Ю.П., Чумаков А.В. *Мошенничество в сфере: что о нем нужно знать и как его предупредить*, 2018 (Приложение доступно для бесплатного скачивания по ссылке). Mode of access. [Date of access: 23.11.2018] <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.paymentsfraud>>.

<sup>10</sup> В силу недостаточного теоретического обоснования в науке криминалистике концепции правового просвещения широких слоев населения, значимости такого рода деятельности для общества в целом, полагаем целесообразным остановиться на этом вопросе более подробно.

запрещены уголовным законом. Заметим, что подобного рода преступные посягательства характерны для нашей страны на протяжении достаточно длительного времени. Так, например Н.А. Добролюбов, анализируя криминальные проявления в обществе еще в дореволюционный период, отмечал, что большинство преступлений совершается по невежеству, недостатку должных представлений, неумению оценить положение и последствия своего поступка<sup>11</sup>. Высказывание этого видного российского общественного деятеля 19 века не потеряло своей актуальности и по сей день. В этой связи, Ю.М. Антонян, приводя данные исследования, проведенного с его участием, отмечает, что среди рассматриваемой категории правонарушителей значительную долю составляют и такие лица, для которых социальная деформация и тем более антиобщественная установка не являются характерными<sup>12</sup>.

Понимая остроту обозначенной проблемы, руководство страны предпринимает усилия для ее решения<sup>13</sup>. В 2011 году Президентом России утверждены «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (далее – Основы)<sup>14</sup>. Как обозначено в самом документе, содержащиеся в нем предписания направлены на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства (п. 3 Основ).

---

<sup>11</sup> Добролюбов Н.А. *Избранные философские произведения*, М 1948, Т.1, с. 259. по Векленко С.В. *Понятие, сущность, содержание и формы вины в уголовном праве*, Омск 2002. с. 152.

<sup>12</sup> Антонян М.Ю. *Проблемы неосторожной преступности*, „Вестник Воронежского института МВД России” 2011, №1, С. 7.

<sup>13</sup> Далее приводятся выдержки из российских нормативных документов, направленных на решение обозначенной проблемы.

<sup>14</sup> Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, утвержденные Президентом РФ 4 мая 2011 года № 1465р. Mode of access. [Date of access: 06.02.2016], <<http://kremlin.ru/events/president/news/11139>>.

Заметим, что первыми среди прочих направлений осуществления государственной политики в рассматриваемом нормативном акте названы правовое просвещение и правовое информирование граждан (п. 1 ст. 15 Основ). Однако в документе определения названных направлений государственной политики не предлагается. В то же время, например, в «Модельном законе о просветительской деятельности» правовое просвещение понимается как распространение знаний о гражданских правах, свободах и обязанностях человека и о способах их реализации (ч. 2 ст. 18)<sup>15</sup>. В Концепции правового просвещения на период до 2020 года, подготовленной Общественным советом при Уполномоченном по правам человека в Хабаровском крае говорится, что правовое просвещение следует понимать как целенаправленную и систематическую деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечения процесса духовного формирования личности без которого нельзя обойтись, реализуя идею построения в России правового государства<sup>16</sup>. В свою очередь правовое информирование, в самом общем смысле, предлагается понимать как процесс распространения правовой информации<sup>17</sup>.

Основа концепции правового просвещения в настоящее время активно разрабатывается Ю.П. Гармаевым и его последователями. По мнению ученого, правовое просвещение

---

<sup>15</sup> Модельный закон о просветительской деятельности (принят в г. Санкт-Петербурге 07.12.2002 Постановлением 20-15 на 20-ом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ) // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2015.

<sup>16</sup> Концепция правового просвещения на период до 2020 года, подготовленная Общественным советом при Уполномоченном по правам человека в Хабаровском крае, Официальный сайт Уполномоченного по правам человека в Хабаровском крае. Mode of access. [Date of access: 02.08.2018], <[pravo.khv.ru](http://pravo.khv.ru)>.

<sup>17</sup> Шмелев, А.А. *Что такое правовая информация?* Mode of access. [Date of access: 29.01.2018], <<http://www.jurprofs.ru/pages.php?p=406>>; Официальный сайт администрации муниципального образования Переволоцкий район. Mode of access. [Date of access: 17.06.2018], <<http://www.perevolock.ru>>.

в уголовном процессе и криминалистике – это реализуемая с учетом назначения уголовного судопроизводства деятельность ученых-разработчиков, а также сотрудников правоохранительных и судебных органов по формированию, распространению и разъяснению адресно, то есть отдельным категориям лиц и в широких слоях населения специально адаптированной правовой информации (включая рекомендации об эффективных способах ее реализации), в целях повышения правосознания и правовой культуры, противодействия правовому нигилизму<sup>18</sup>.

Отметим, что названные в п. 1 ст. 15 Основ направления государственной политики приняты на «вооружение» правоохранительными и судебными органами, иными органами государственной власти, а также органами местного самоуправления. Сегодня на официальных сайтах большинства из них присутствуют разделы, посвященные вопросам правового, антикоррупционного просвещения антикриминальной профилактики<sup>19</sup>. Размещаемая информация посвящена актуальным вопросам, находящимся в ведении соответствующих органов власти и, безусловно, способствует преодолению правового нигилизма и повышению правовой грамотности и культуры граждан.

Вместе с тем необходимо отметить, что изучение данной информации показывает, что в большинстве своем она является кратким изложением («выжимкой») положений определенных нормативных правовых актов<sup>20</sup>. Конечно,

<sup>18</sup> Гармаев Ю.П. *Правовое просвещение и правовое информирование в уголовном процессе и криминалистике*, „Библиотека криминалиста” 2015, № (22), с. 258-270.

<sup>19</sup> См., например сайт Прокуратуры Нижегородской области. Mode of access. [Date of access: 15.08.2018], <<http://proc-nn.ru>>; Комитета гражданской обороны и защиты населения Республики Марий Эл. Mode of access. [Date of access: 15.02.2014], <[http://gov.mari.ru/kgov/prav\\_prosv.shtml](http://gov.mari.ru/kgov/prav_prosv.shtml)>; Агентства по обеспечению деятельности мировых судей Иркутской области. Mode of access. [Date of access: 15.08.2018], <<http://irkobl.ru/sites/mirsud>>; Прокуратуры Приморского края Mode of access. [Date of access: 15.08.2018], <<http://prosecutor.ru/education>> и многие другие.

<sup>20</sup> Таким образом, по сути, реализуется правовое информирование населения, заключающееся, по сути, лишь, в доведении до адресата какой либо информации правового характера. Более подробно об этом см., например: Шмелев, А.А. *Что такое правовая информация?* Mode of access. [Date of access: 29.01.2018], <<http://www.jurprofs.ru/pages.php?p=406>>;

подобного рода знания необходимы гражданам, зачастую недостаточно осведомленным в вопросах права. Однако не менее важной для них является информация, касающаяся особенностей реализации норм права, и разъяснения, позволяющие выбрать наиболее приемлемый вариант законопослушного поведения в той или иной ситуации. Именно наличие ситуационно обусловленных рекомендаций гражданам по применению правовой информации отличает правовое просвещение от правового информирования<sup>21</sup>. Думается, что научно-обоснованные рекомендации и разъяснения обозначенной категории позволили бы достичь указанные в ст. 7 Основ условия, обеспечивающие осведомленность граждан о характере, способах и пределах осуществления и защиты их прав, охраняемых законом интересов в административном и судебном порядке.

В этой связи интересны рассуждения Ю.П. Гармаева, который полагает, что для криминалистики (равно как и других наук антикриминального цикла) раскрываются широчайшие перспективы не только и не столько формирования (создания «с нуля»), сколько преобразования криминалистических разработок для профессионалов<sup>22</sup> в рекомендации просветительского характера. При этом вновь разрабатываемые средства правового просвещения могут сопровождаться технико- тактико- и методико-криминалистическими рекомендациями по их использованию соответствующими субъектами<sup>23</sup>.

---

Сайт Прокуратуры Иркутской области. Mode of access. [Date of access: 15.07.2018], <<https://www.irkproc.ru/qa/285.html>>; Сайт Прокуратуры Томской области. Mode of access. [Date of access: 15.02.2014], <<http://www.prokuratura.tomsk.gov.ru>> и др.

<sup>21</sup> Более подробно об этом см.: Гармаев Ю.П. *Правовое просвещение и правовое информирование в уголовном процессе и криминалистике*, Официальный сайт Международной ассоциации содействия правосудию. Mode of access. [Date of access: 23.11.2018], <<http://www.iaaj.net>>.

<sup>22</sup> Речь идет о массиве криминалистических знаний прикладного характера.

<sup>23</sup> Более подробно об этом см.: Гармаев Ю.П. *Правовое просвещение и правовое информирование в уголовном процессе и криминалистике*, Официальный сайт Международной ассоциации содействия правосудию. Mode of access. [Date of access: 23.11.2018], <<http://www.iaaj.net>>

Разумно и то, что средства правового просвещения и правового информирования населения могут быть облечены в форму разнообразных печатных и электронных памяток, пособий, лекций, видео-роликов, плакатов, буклетов, а также электронных приложений, мультимедийных презентаций и т.п., в которых в краткой, наглядной и доступной для широких слоев населения форме излагались бы основные требования действующего законодательства, а также вытекающие из них советы гражданам, вновь вступающим или могущим вступить в правоотношения, либо находящимся в «группе риска» совершения противоправных действий или наоборот – рискующим стать жертвами посягательств<sup>24</sup>.

Идеи Ю.П. Гармаева о правовом просвещении населения, предложения об их практической реализации в настоящее время находят свое отражение в различного рода вариациях: озвучиваются на научных мероприятиях, излагаются на страницах публикаций, внедряются в практическую деятельность путем взаимодействия с органами государственной власти и местного самоуправления. Подходы к правовому просвещению, предлагаемые Юрием Петровичем и поддерживаемые его учениками, нашли поддержку и на самом высоком уровне. Так, в начале 2018 года коллектив научной школы криминалистики Бурятского государственного университета под руководством Ю.П. Гармаева одержал победу в конкурсе грантов Президента Российской Федерации. Тема заявленного исследования: «Концепция антикриминального просвещения в Российской Федерации и участие юридических вузов, студенческой молодежи в ее реализации». Получение гранта дало мощный импульс развития рассматриваемому направлению деятельности.

Так, была организована и успешно проведена Международная летняя Байкальская юридическая школа, собравшая известных российских и зарубежных ученых, в том числе 13 докторов юридических наук. В рамках научного мероприятия активно обсуждались проблемы современного развития криминалистики и места в ней правового

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*

(антикриминального) просвещения. По итогам работы ученых сформирован специальный выпуск одного из известных в России научных изданий<sup>25</sup>.

Одновременно ведется активная работа по вовлечению студентов юридических факультетов вузов страны в деятельность по правовому просвещению населения. Представители бурятской научной школы по уникальной, разработанной Ю.П. Гармаевым методике обучают бакалавров и магистрантов особенностям донесения до слушателей специально адаптированной для тех или иных категорий граждан информации, содержащей разъяснение норм закона, особенностей их реализации, а также направленной на предупреждение преступлений и правонарушений. Это направление поддерживается Бурятским государственным университетом, Красноярским государственным аграрным университетом, Забайкальским государственным университетом, Новосибирским юридическим институтом (филиалом) Томского государственного университета и другими вузами.

Наряду с этим, представители бурятской научной школы с целью правового просвещения создают курсы кратких видео- и аудио лекций, готовят печатные издания (пособия, памятки, руководства, научные статьи, монографии) и мобильные приложения. На сегодняшний день уже около 100 таких научных продуктов получили активное распространение<sup>26</sup>. В перспективе – дальнейшая плодотворная работа в этом направлении.

<sup>25</sup> См. ГлаголЪ правосудия. – 2018. -

<sup>26</sup> См., например: Научная школа профессора Ю.П. Гармаева. Mode of access. [Date of access: 15.02.2014], <<https://www.youtube.com/channel/UCFfSuoyOBMRuDawuimAaRMw>>; Боровских Р.Н., Гармаев Ю.П. *Предупреждение мошенничества в сфере страхования и защита от преступных посягательств в сфере обязательного страхования гражданской ответственности владельцев транспортных средств (ОСАГО): что о нем следует знать и как ему противостоять (краткие методические рекомендации)*, 2016 (Приложение доступно для бесплатного скачивания по ссылке). Mode of access. [Date of access: 23.11.2018], <<https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.pamyatka.android>>; Гармаев Ю. П., Поликарпов Б. А. *Памятка для лиц, содержащихся под стражей*. Mode of access. [Date of access: 15.02.2014], <<https://www.litres.ru/boris-polikarpov/pamyatka-dlya-lic-soderzhaschihsya-pod-strazhey/?track=>



Деловые, профессиональные качества профессора органично соседствуют и с иными его талантами, в числе которых – умение вдохновлять. Не будет преувеличением сказать, что любое его выступление, а уж тем более личная беседа с профессором практически никого не оставляют равнодушными. У большинства появляется острое желание заниматься наукой, работать на благо общества. В то же время профессор требователен, не терпит проявлений поверхностности, недобросовестности, непорядочности в научной деятельности. Исследования Ю.П. Гармаева и его учеников характеризуются репрезентативностью эмпирической базы, теоретической и практической значимостью.

Высокая степень образованности, эрудиция, смелость мысли, дальновидность сделали Юрия Петровича Гармаева одним из ведущих ученых криминалистов России. Уверены, что впереди у профессора множество новых свершений!

### **Библиография**

1. Авакьян М. В. *Методика расследования и поддержания государственного обвинения по делам об умышленном причинении тяжкого вреда здоровью*, Калининград 2018.
2. Антонян М.Ю. *Проблемы неосторожной преступности*, „Вестник Воронежского института МВД России” 2011, №1.
3. Векленко С.В. *Понятие, сущность, содержание и формы вины в уголовном праве*, Омск 2002.
4. Воткин В.А. *Особенности первоначального этапа расследования разбоев (по материалам Северо-Кавказского федерального округа)*, Калининград 2018.
5. Гармаев Ю.П. *Правовое просвещение и правовое информирование в уголовном процессе и криминалистике*, „Библиотека криминалиста” 2015, № (22).

---

namebookavtor> 2018, 60 с; Гармаев Ю. П., Поликарпов Б. А. *Руководство для следователя и оперативного сотрудника по преодолению противодействия уголовному преследованию в следственных изоляторах (сопровождается Памяткой для лиц, содержащихся под стражей)*. Mode of access. [Date of access: 15.02.2014], <<https://www.litres.ru/boris-polikarpov/rukovodstvo-dlya-sledovatelya-i-operativnogo-sotrudnika-p/?track=namebookavtor>>, 2018. 80 с; *Юридическая памятка для граждан Монголии на территории России*, Ю.П. Гармаев, Э.Л. Раднаева, Е.И. Попова, Н. Гантулга (сост.), Улан-Удэ 2016, Вып. 1., 28 с. и др.

6. Гармаев Ю.П., Лубин А.Ф. *Проблемы создания криминалистических методик расследования преступлений: теория и практика*, Спб. 2006.
7. Гармаев Ю.П., Попова Е.И. *Руководство по использованию норм об особом порядке (гл. 40 УПК РФ) в рамках досудебного производства по уголовному делу (с памятками и протоколами для подозреваемого, обвиняемого и потерпевшего)*, Новосибирск 2015.
8. Гармаев Ю.П., Фалилеев В.А. *Предупреждение коррупции и реализация мер антикоррупционного просвещения органами прокуратуры РФ и органами Следственного комитета РФ*, Новосибирск 2015.
9. Давыдов В. О. *Методика расследования транснациональной преступной деятельности экстремистского характера*, Тула 2018.
10. Добролюбов Н.А. *Избранные философские произведения*, М 1948, Т.1.
11. Киселев Д.Г. *Методика расследования и судебного следствия по делам о преступлениях, совершенных в отношении представителя*, Калининград, 2017.
12. Ломшин А.М. *Методика расследования преступлений, создающих препятствия малому и среднему бизнесу*, Калининград 2016.
13. Норец А.М. *Анализ прокурором материалов уголовного дела о преступлениях коррупционного характера*, Ростов-на-Дону 2017.
14. *Профессор Владимир Иванович Шиканов / А. В. Боровлев, А. Н. Бурзунов (сост.), Т. Н. Волкова (ред.)*, Иркутск 2009. Вып. 5. (Наука БГУЭП в библиографическом отражении).
15. Степаненко Р.А., Гармаев Ю.П. *Противодействие коррупционным преступлениям, связным с мнимым посредничеством во взяточничестве: памятка для следователей Следственного комитета Российской Федерации и работников других правоохранительных органов*, Ю.П. Гармаев (отв. ред.), Новосибирск 2015.
16. Шмелев, А.А. *Что такое правовая информация? Mode of access*. [Date of access: 29.01.2018], <<http://www.jurprofs.ru/pages.php?p=406>>;
17. *Юридическая памятка для граждан Монголии на территории России*, Ю.П. Гармаев, Э.Л. Раднаева, Е.И. Попова, Н. Гантулга (сост.), Улан-Удэ 2016, Вып. 1.

ZgSp2353-7426/15.11.2018/30.11.2018/31.12.2018/10

## **Dr Ewa Romanowska**

ORCID 0000-0002-2933-8246

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna W Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Katedra Pedagogiki*

## **PROGRAM LLP-ERASMUS+. POBYT W KONSTANTIN PRESŁAVSKY EPISKOP UNIVERSITY OF SHUMEN W BUŁGARII Shumen, Bułgaria 23 – 27 kwietnia 2018**

W dniach od 23 do 27 kwietnia 2018 roku uczestniczyłam aktywnie w PROGRAMIE LLP-ERASMUS+ w Konstantin Preslavsky Episkop University of Shumen w Bułgarii. Była to moja pierwsza wizyta w tej partnerskiej uczelni.

Uniwersytet w Shumen został założony w 1964 roku jako filia Uniwersytetu w Sofii. W 1971 roku uzyskał autonomię i zaczął organizować kształcenie na wydziale filologicznym, edukacyjnym i nauk przyrodniczych. Obecnie struktura Uniwersytetu obejmuje pięć wydziałów w Szumen, the College w Dobrich oraz departament edukacji nauczycieli w Warnie (*In-Service Teacher Training Department*).

Uniwersytet w Shumen zapewnia kształcenie około 7 000 studentów w zakresie nauk humanistycznych, przyrodniczych, technologii komputerowych, nauk technicznych, nauk społecz-

nych i edukacji. Oferuje ponad sto programów studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich na różnych kierunkach.

W Warnie w Departamencie Informacji, Kwalifikacji i Kształcenia przez Całe Życie (DIQLL) kształcą się nauczycieli i dyrektorów szkół, doradców edukacyjnych, wychowawców i ekspertów Ministerstwa Edukacji i Nauki. Departament współpracuje ściśle z nauczycielami, od stażystów po ekspertów ministerialnych na wszystkich szczeblach edukacji.

Uniwersytet w Shumen uczestniczył w wielu krajowych i międzynarodowych projektach finansowanych z różnych programów, w tym cyklicznych takich jak na przykład: Erasmus i Erasmus +, Comenius, Grundtvig.

W latach 2014–2017 Uniwersytet w Shumen był partnerem projektu *Schools: Future Labs*, który służył opracowaniu metodyki nauczania o tej samej nazwie, opartej na:

- uczeniu się w oparciu o zadania (TBL),
- zintegrowanej nauce treści i języka (CLIL),
- podejściu specyficznym dla przedmiotów (STEM).

Metodyka *Schools: Future Labs*, koncentruje się na uczniu i z założenia musi być dostosowana do możliwości i poziomu rozwoju uczniów.

W ramach programu podczas pobytu wygłosiłam wykłady dla studentów oraz pracowników Wydziału Edukacyjnego na temat przemian w moralności personalnej, społecznej i obywatelskiej w Polsce i w Europie oraz norm i wartości akceptowanych i zabronionych w etyce studentów w Polsce. Studentów z Bułgarii interesowały problemy związane z przemianami społecznymi w Polsce, możliwość kontynuowania studiów w Polsce, sytuacja ekonomiczna studentów w Polsce oraz aktywność społeczna polskich studentów. W czasie dyskusji studenci analizowali problem nasilenia się zjawiska emigracji a nawet wyludniania miasta Shumen.

W kularach przedmiotem dyskusji i rozmów były też problemy mobilności zawodowej, bezrobocia, niskich płac, sytuacji społeczno-ekonomicznej nauczycieli w Polsce i w Bułgarii, opuszczenia przez młodsze pokolenie kraju, które są zjawiskami znanymi w Polsce po 2004 roku.

W czasie pobytu w Shumen odbyło się szereg spotkań z władzami i pracownikami naukowymi Wydziału, które dotyczyły badań i zainteresowań naukowych oraz możliwości dalszej współpracy Uczelni goszczącej i Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

Zapoznałam się z funkcjonowaniem i organizacją biblioteki oraz rodzajem systemów informatycznych wykorzystywanych w celach edukacyjnych w Szumen.

Ważną częścią realizowanego PROGRAMu LLP- ERASMUS + w Konstantin Preslavsky Episkop University of Shumen w Bułgarii były całodzienne warsztaty zorganizowane przez Uczelnię goszczącą w Warnie w *Karin Dom*. Placówka ta została ufundowana w 1996 roku przez filantropa i dyplomatę Ivana Stancioffa. Obecnie stanowi centrum terapeutyczne przeznaczone dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz prowadzi poradnictwo rodzinne dla rodziców dzieci do 3 roku życia. Zatrudnia szereg specjalistów a opieką obejmuje rocznie ponad 300 dzieci.

Program warsztatów obejmował prezentację poszczególnych pracowni, ich wyposażenia oraz środków dydaktycznych wykorzystywanych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele przedstawili misję placówki, zasady przyjęcia i uczestniczenia dzieci w programach *Karin Dom*, a także zorganizowali pokazy wykorzystania różnego materiału dydaktycznego w pracy z dziećmi autystycznymi. Zaproszeni goście mogli zapoznać się z wytworami dzieci uczęszczających do ośrodka oraz z regulaminem i funkcjonowaniem placówki.

Szczególne zainteresowanie wzbudziły środki dydaktyczne ściśle związane z systemem edukacyjnym Marii Montesorri oraz sala umożliwiająca aktywny wypoczynek i zabawy ruchowe. Podkreślano wagę współpracy nauczycieli i rodziców wychowanków opartą na stałych systematycznych kontaktach i wspólnych wysiłkach ukierunkowanych na sukcesy w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stanowi ona jeden z głównych filarów działalności *Karin Dom*.

Następnie odbyła się gorąca debata – wymiana doświadczeń i dyskusja dotycząca zagadnień dydaktyczno-wychowawczych prezentowanych przez pracowników *Karin Dom*. W warsztatach uczestniczyli również nauczyciele bułgarscy, którzy dążyli do

zdobycia nowych doświadczeń zawodowych oraz pogłębienia i poszerzenia własnych kompetencji pedagogicznych.

Koordynatorem wyjazdu oraz organizatorem warsztatów w *Karin Dom* ze strony bułgarskiej była **doc. Penka Kozhuharova** (Katedra Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu w Shumen). Miałam przyjemność zapoznać się z publikacjami Pani Docent oraz najnowszym, przygotowywanym do druku opracowaniem dotyczącym profilaktyki uzależnień dzieci i młodzieży. Pani Docent publikowała również w czasopiśmie „Zagadnienia Społeczne” w numerze 1(3) z 2015 roku wydawanym przez Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Białymstoku.

PROGRAM ERASMUS + w Konstantin Preslavsky Episkop University of Shumen w Bułgarii umożliwił wymianę doświadczeń naukowych i dydaktycznych. Nawiązane zostały kontakty naukowe, które powinny zaowocować bardziej efektywną współpracą między Uczelnią goszczącą a Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Białymstoku.

**Dr hab. Małgorzata Jagodzińska**

ORCID 0000-0002-9741-4378

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Katedra Pedagogiki*

**PROGRAM ERASMUS+**  
**POBYT W KONSTANTIN PRESLEVSKY**  
**UNIVERSITY OF SHUMEN, BUŁGARIA**  
**Shumen, Bułgaria 30 kwietnia – 04 maja 2018**

Na czas pobytu w Shumen, w ramach programu ERASMUS+, zaplanowano realizację następujących celów:

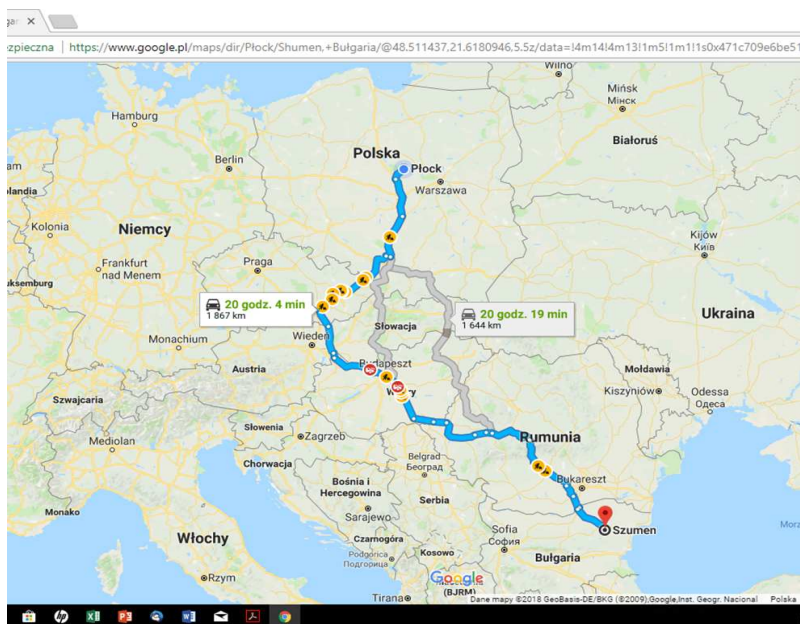
- przedstawienie metod pracy i dobrych praktyk stosowanych w Polsce w zakresie edukacji ekologicznej dzieci przedszkolnych i w klasach I-III szkoły podstawowej z wykorzystaniem edukacji poza formalnej (LOP, ZOO, itp.),
- prezentacja metod badawczych w edukacji małego dziecka,
- wymiana poglądów na temat praktyki pedagogicznej w zakresie edukacji ekologicznej,
- zainicjowanie wspólnych działań między uczelniami na płaszczyznach: nauczyciel-nauczyciel oraz student-student.

Droga Płock – Shumen liczy 1644 km (Rycina 1) i wiedzie przez Słowację, Węgry i górzystą Rumunię. Szczególnie w Rumunii można było podziwiać piękne widoki (Rycina 2).

Pierwszy dzień (30 kwietnia) wizyty upłynął na poznawaniu uczelni i spotkaniu z Goranem Prodanovem – Koordynatorem Programów Międzynarodowych w Uniwersytecie oraz profesor Penką Kozhuharovą (Rycina 3). Poznałam strukturę uczelni,

specyfikę pracy ze studentami na różnych kierunkach kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem organizacji i realizacji praktyk zawodowych.

**Rycina 1.** Trasa przejazdu Płock – Szumen



**Rycina 2.** Przejazd obfitował w piękne widoki





**Rycina 3.** Spotkanie 30 kwietnia 2018 r. z Goranem Prodanovem oraz profesor Penką Kozhuharova



**Rycina 4.** Autorka przed głównym wejściem do Szumeńskiego Uniwersytetu



Shumen University jest jednym z pięciu klasycznych uniwersytetów publicznych w Bułgarii (Rycina 4). Uczelnia jest uznawana za wiodącą w Bułgarii, oferującą nowoczesne zaplecze edukacyjne, naukowe i twórcze. Na Konstantin Preslavsky University of Shumen studiuje ponad 7000 osób. Studia licencjackie i magisterskie są realizowane na wydziałach: Humanistycznym, Matematyki i Informatyki, Nauk Przyrodniczych, Nauk Technicznych oraz na Wydziale Edukacji. Warto nadmienić, iż Uniwersytet jest położony w przepięknym starym parku, który jest wykorzystywany jako przestrzeń edukacyjna przez studentów botaniki.

1 maja – drugi dzień pobytu – w Bułgarii jest świętem narodowym. Jest to dzień wolny od pracy. Ten wolny czas przeznaczyłam na zwiedzanie i poznawanie tego pięknego kraju. Zwiedziłam miasteczko Nesebyr, które jest uznane za perełkę bałkańskiej architektury (Rycina 5). Specyficzny klimat nadają miastu piętrowe domy z czerwonymi dachówkami, których parter jest zbudowany z jasnego kamienia, natomiast piętra z drewna (Rycina 6). Miasteczko liczy ponad 14 tysięcy mieszkańców i jest rezerwatem architektonicznym i archeologicznym. W 1983 roku zostało wpisane na listę światowego dziedzictwa kultury UNESCO.

**Rycina 5.** Autorka w Nesebyr



**Rycina 6.** Domy w Nesebyr

Miasteczko jest położone na skalistym skrawku łądu o długości 850 m i szerokości 300 m, na którym, oprócz wspomnianych charakterystycznych domów mieści się około 40 cerkwi i kaplic. Wszystkie budowane w tym samym stylu, przez naprzemienne nakładanie białego kamienia i czerwonej cegły.

Atrakcją okolic Szumen jest także Madara, wieś, w której zachowały się liczne zabytki archeologiczne z okresu średniowiecza. Tym co przyciąga tu wielu turystów z całego świata jest znajdujący się na terenie Narodowego Rezerwatu Historyczno-Archeologicznego wykuty w pionowej skale (na wysokości około 20 metrów) monumentalny średniowieczny relief naskalny zwany Jeźdźcem z Madary. W 1979 roku Jeździec z Madary został wpisany na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO (Rycina 7).

W pobliżu reliefu znajduje się interesujące Muzeum Archeologiczne, w którym obejrzeć można liczne artefakty, jakie udało się odnaleźć w czasie prac archeologicznych, które były prowadzone w okolicy Madary. Spacerując po okolicy warto także udać się do źródeł rzeki Madary, gdzie odnaleziono niegdyś wielkie gliniane dzbany wkopane w ziemię oraz zwiedzić okoliczne groty skalne zamieszkiwane dawniej przez mnichów (Rycina 8).

**Rycina 7.** Jeździec z Madary



**Rycina 8.** Autorka w okolicach Madary



Kolejne dwa dni, czyli 2 i 3 maja obfitowały w intensywną pracę (Rycina 9). Przeprowadziłam przewidziane programem zajęcia dydaktyczne dla studentów pedagogiki, dotyczące:

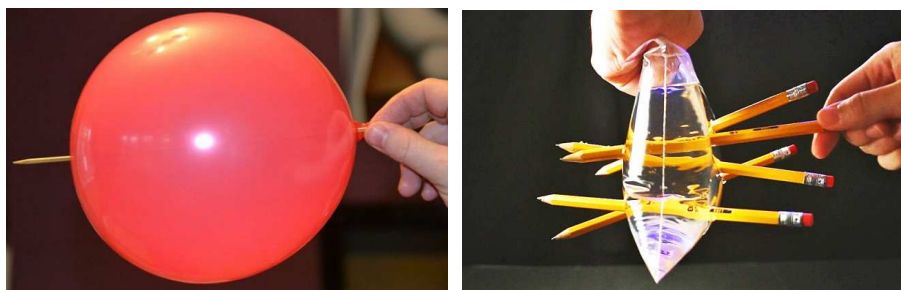
- edukacji dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu wczesnoszkolnym,
- wykorzystania edukacji poza formalnej w edukacji ekologicznej dzieci przedszkolnych oraz w klasach I-III,
- a także z zakresu metodyki prowadzenia zajęć przyrodniczych.

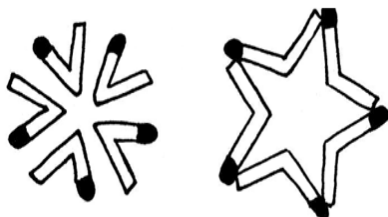
**Rycina 9.** Autorka w trakcie prowadzenia zajęć dla studentów pedagogiki



W czasie całego pobytu na Uniwersytecie z jego pracownikami oraz studentami porozumiewałam się w języku angielskim, rosyjskim i polskim. Moje zajęcia polegały nie tylko na przekazie słownym, ale także obfitowały w liczne demonstracje i doświadczenia przyrodnicze. Stanowiły one propozycje do wykorzystania w nauczaniu przez działanie (Rycina 10).

**Rycina 10.** Demonstracje i doświadczenia przyrodnicze proponowane przez Autorkę do wykorzystania w nauczaniu przez działanie





4 maja w piątym dniu wizyty nastąpiło pożegnanie z Szumen i powrót do Polski. Pobyt w Konstantin Preslavsky University of Shumen był bardzo owocny, zacieśniły się nowe przyjaźnie, które zaowocują współpracą pomiędzy wykładowcami Uniwersytetu i Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

**Mgr Iwona Piętak**

*Zespół Placówek Resocjalizacyjno-Wychowawczych  
w Skarżysku-Kamiennej*

**I NAUKOWA KONFERENCJA:  
„TWÓRCZA RESOCJALIZACJA  
MOŻLIWOŚCIĄ USAMODZIELNIENIA”,  
Skarżysko-Kamienna, 15 – 16 listopada 2018**

Zespół Placówek Resocjalizacyjno-Wychowawczych w Skarżysku-Kamiennej zajmuje się pracą z trudną młodzieżą. Pod opieką kadry ośrodka uczą się i wychowują młodzi ludzie, mający problemy z zaburzeniem zachowania i emocji oraz przestrzeganiem zasad i norm społecznych. W codziennej pracy kadra placówki skupia się na stopniowym niwelowaniu deficytów poznawczych i emocjonalnych, uczy prawidłowych relacji interpersonalnych oraz właściwego funkcjonowania młodych z całej Polski w społeczeństwie. Praca wychowawców koncentruje się na zasobach wewnętrznych i zewnętrznych, możliwościach intelektualnych, a także zainteresowaniach podopiecznych placówki.

W dniach 15. i 16. listopada 2018r. w placówce odbyła się I Konferencja Naukowa, której tematem była twórcza resocjalizacja jako możliwość usamodzielnienia. Pierwszoplanowym celem konferencji była wymiana wiedzy i doświadczeń między środowiskiem pracowników nauki z różnych ośrodków akademickich oraz praktyków zajmujących się działalnością profilaktyczną oraz resocjalizacyjną.

Konferencja była skierowana do wychowawców, nauczycieli i pracowników placówek resocjalizacyjnych. Prezentowane możliwości, doświadczenia oraz wiedza naukowa miały pokazać od-

biorcom spotkania, że predyspozycje i umiejętności podopiecznych mogą być fundamentem rozwijania pasji i talentów. Tematyka spotkania zmierzała ku uświadomieniu, iż skuteczna resocjalizacji i socjalizacja może bazować jedynie na autentyczności i podmiotowości.

Po uroczystym powitaniu gości przez Dyrektora placówki Pana mgra Artura Szumielewicza, Konferencję rozpoczęła Dyrektor placówki w latach 1992–2005 Pani mgr Jolanta Bodak, która przedstawiła krótką historię rozwoju ośrodka. Następnie głos zabrali władarze miasta, powiatu i województwa, między innymi Pan Jan Maćkowiak – Wicemarszałek Województwa Świętokrzyskiego, Pan Jerzy Żmijewski – Starosta Powiatu, przedstawicielka Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie Pani mgr Teresa Kaniowska oraz wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Kielcach. Ponadto swoją obecnością zaszczytili nas przedstawiciele zaprzyjaźnionych MOS i MOW. Na spotkaniu nie zabrakło przedstawicieli Komendy Powiatowej Policji w Skarżysku-Kamiennej, Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej oraz Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie. Wśród grona zaproszonych gości stanowiących komitet naukowy znaleźli się: dr hab. Małgorzata Jagodzińska, prof. NWSP (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), dr Grażyna Kędzierska (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), dr Anna Strumińska-Doktór (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), dr Zbigniew Siemak (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), dr Anna Dąbrowska (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), dr Renata Mischuk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), dr Elżbieta Buchcic (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach).

Pierwszego dnia konferencji wykłady wygłosili między innymi:

- dr hab. Małgorzata Jagodzińska omawiając *Profilaktyka zachowań ryzykownych*,
- mgr Teresa Kaniowska przedstawiając *Negatywne skutki wadliwej socjalizacji nieletnich*,
- dr Zbigniew Siemak i dr Wiesław Smolski wskazując *Zagrożenia przestępczością internetową*,
- dr Grażyna Kędzierska rozważając kwestie *Identyfikacji biometrycznej w zapobieganiu przestępczości*,



- dr Anna Strumińska-Doktór poruszając problematykę *Orientacji wartościująco-normatywnych osób przebywających w Zakładzie Poprawczym*,
- dr Anna Dąbrowska komentując *Projekt Bohaterskiej Wyobraźni oraz Rozumienie Ludzkiej Natury jako nowatorskie narzędzia pracy z młodzieżą marginalizowaną*,
- mgr Renata Majcherska zapoznając zebranych z *Planami na przyszłość według wychowanków MOW*
- oraz dr Elżbieta Buchcic, która zajęła się *Przyrodą jako miejscem twórczej resocjalizacji*.

Dzień drugi konferencji zarezerwowano na tematyczne warsztaty, które poprowadzili między innymi:

- mgr Jolanta Mruz pt. „Aspekty resocjalizacji twórczej”,
- mgr Iga Bielecka pt. „Uzależnienie – złodziej wolności”,
- pracownicy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Skarżysku-Kamiennej mgr Dorota Ciura i mgr Iwona Włodarczyk pt. „Metody Aleksandry Karasowskiej pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania”.

Nauczyciele praktycznej nauki zawodu w ZPRW mgr Anna Ochap-Tasak i mgr Katarzyna Herman wraz z uczniami, zaprezentowały efekty zajęć warsztatowych przeprowadzonych na zajęciach szkolnych. Wytwory warsztatu pt. „Mam pomysł na przekąskę”, pozwoliły prelegentom i uczestnikom konferencji skosztować tych niezwykłych „dzieł sztuki” wykonanych przez uczniów.

Całość konferencji uatrakcyjniły występy byłych i obecnych utalentowanych wychowanków, prezentujących swój dorobek osiągnięty w ramach twórczej resocjalizacji. Atrakcją dla obecnych podopiecznych były relacje absolwentów, którzy w sposób humorystyczny opowiadali o swoich przeżyciach w placówce oraz o osiągnięciach w dorosłym życiu.

Najważniejszym osiągnięciem Konferencji była możliwość prezentacji jej uczestnikom różnorodnych form oddziaływań stosowanych w procesie twórczej resocjalizacji nieletnich. Naszym dążeniem była wymiana wiedzy i doświadczeń przez nawiązanie dialogu między środowiskiem naukowców i praktyków zajmujących się działalnością resocjalizacyjną i profilaktyczną. Jednym z wielu celów konferencji była naukowa refleksja nad tym, w jaki sposób owoce działań pedagogiki jako nauki są, mogą i powinny

być wykorzystywane w działalności wszelkich instytucji zajmujących się profilaktyką społeczną, wsparciem społecznym oraz twórczą resocjalizacją.

Konferencja spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem ze strony, zarówno środowisk naukowych, instytucji i stowarzyszeń zajmujących się resocjalizacją oraz profilaktyką społeczną. Aktywny udział wzięli także przedstawiciele środowiska nauczycielskiego, dyrektorzy szkół, pedagodzy, reprezentanci służb mundurowych oraz pracownicy instytucji zajmujących się problematyką resocjalizacji z powiatu skarżyskiego.

Kończąc spotkanie konferencyjne Dyrektor Zespołu Placówek Resocjalizacyjno-Wychowawczych w Skarżysku-Kamiennej zdecydował, że konferencje o tematyce resocjalizacyjnej staną się tradycją placówki. Myślą przewodnią I Konferencji były słowa Janusza Korczaka:

*„Dziecko chce być dobre. Jeśli nie umie – naucz.  
Jeśli nie wie – wytłumacz. Jeśli nie może – pomóż”.*



Zdjęcia: mgr Agata Kuształ



















**Dr Hanna Hamer**

ORCID 0000-0001-7877-9024

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*Wydział nauk Społecznych*

*Katedra Psychologii*

**KONFERENCJA:  
MASOWA KONSUMPCJA PORNOGRAFII  
PRZEZ DZIECI  
JAKO ISTOTNY PROBLEM SPOŁECZNY  
Warszawa, 21 listopada, 2018**

Zawiązane w 2008 roku z inicjatywy grupy rodziców krajowe Stowarzyszenie TWOJA SPRAWA już po raz trzeci w ciągu trzech lat zorganizowało konferencję na temat niebezpiecznej społecznie, nadmiernej i uprzedmiotowionej, seksualizacji kobiet oraz niszczącego wpływu pornografii na rozwój dzieci. Patronat nad tym wydarzeniem objęli: Rzecznik Praw Obywatelskich dr Adam Bodnar i Instytut Wymiaru Sprawiedliwości. W hotelu Bellotto w Warszawie spotkało się prawie 400 osób zainteresowanych tą kwestią.

Konferencję otworzyła członkini zarządu Stowarzyszenia TWOJA SPRAWA Urszula Sowińska, przedstawiając skalę problemu wpływu pornografii na rozwój dzieci oraz osiągnięcia Stowarzyszenia, np. usuwanie kontrowersyjnych reklam z billboardów, bardziej cywilizowaną ekspozycję pism pornograficznych w kioskach i na stacjach benzynowych, liczbę szkoleń dla rodziców pt. *Jak chronić swoje dziecko przed pornografią?* stworzenie portalu opornografii.pl, w którym kompleksowo i systemowo wspiera się ochronę dzieci. Podkreśliła przy tym uznawanie prawa osób dorosłych do korzystania z pornografii, o ile nie są realnie krzywdzone inne osoby.

Następnie Izabela Karska, także z tego Stowarzyszenia, uzasadniła merytorycznie tytuł konferencji, podkreślając zwłaszcza niektóre rodzaje negatywnych skutków pornografii dla dzieci, jak:

- uzależniający charakter pornografii,
- szukanie coraz bardziej ekstremalnych/obscenicznych wrażeń i form pornografii,
- negatywne zmiany w mózgu hamujące jego prawidłowy rozwój,
- zmniejszenie odczuwania satysfakcji seksualnej przy próbach realnych kontaktów po wieku dorastania i pojawianie się dysfunkcji seksualnych,
- kryzysy w związkach,
- negatywne postrzeganie i traktowanie kobiet.

Prelegentka rozdała chętnym listę odrażających polskich tłumaczeń tytułów filmów pornograficznych, do których dzieci mają niestety w Polsce bardzo łatwy i wręcz nieograniczony dostęp w swoich komórkach/smartfonach, na przykład: „Wąska brunetka bierze trzy kutasy na raz”, „Ojczym ruha córkę, która nie poszła do szkoły”, „Pięciu starych perwersów rżnie młodą pielęgniarke”, „Potrójna penetracja analna”, „Mamuśka ssie penisa i daje w cipę synalkowi”, „Moja macocha chce wielkiego chuja”, „Dziadek posuwa małolatę”, „Nastoletnia kurwa” itp.

Temat uzależnienia od pornografii i negatywnych konsekwencji dla dzieci rozwinął też w ciekawym wystąpieniu dr hab. Mateusz Gola, psycholog, neurokognitywista z PANu i Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego. Przytoczył szereg badań swojego zespołu wykazując, dlaczego rozregulowany przez częste oglądanie pornografii mózg jest tak bardzo podatny na uzależnienie. Nagminne korzystanie z pornografii przez dzieci rodzi samowyzwalający się mechanizm powtarzania patologicznych czynności – obcych ewolucyjnie mózgowemu układowi nagrody – bo prowadzący do działań dających coraz mniej satysfakcji przy maksymalnym natężeniu oglądania materiałów dewiacyjnych pedo- i zoofilskich oraz związanych z przemocą. To powoduje lęki, kłopoty z koncentracją, agresję, obniżenie jakości pracy szkolnej, depresję, zaniedbywanie pozaszkolnych form aktywności, rozregulowanie relacji społecznych, prowadzące do nadmiernego izolowania się. Wpadnięcie przez dzieci w uzależnienie od porno ma

dewastujące skutki dla rozwoju kory przedczołowej odpowiedzialnej za kontrolę zachowania. Oplakane skutki obserwowano następnie u młodzieży.

Prof. Gola udowodnił istnienie korelacji między wczesnym kontaktem z pornografią a uzależnieniem od tejże oraz – to wynik z badania rezonansem magnetycznym – istotnie mniejszą ilość istoty szarej w układzie nagrody w mózgu u dzieci uzależnionych w ten sposób. Negatywne skutki dotyczyły zwłaszcza chłopców. Największy potencjał uzależniająca ma pornografia internetowa. Ryzyko kompulsywnego korzystania z sieci w tym przypadku stwierdzono u dzieci już po roku. Internet daje nieskończoną możliwość zaspokajania fantazji i znajdowania coraz mocniejszych wrażeń. Łatwość dostępu do silnych podnieć jest istotnym czynnikiem uzależniania się od pornografii.

Kolejne wystąpienie, seksuologa Bogdana Stelmacha, nie wywołało entuzjazmu audytorium, głównie z powodu długiego przedstawiania historii życia swoich długoletnich (po 3 lata terapii!) młodocianych pacjentów, za to bez szczegółów dotyczących istoty terapii, co byłoby znacznie bardziej interesujące.

Natomiast nadzwyczajny aplauz widowni wzbudził wygłoszony po angielsku (rozdawano słuchawki z symultanicznym tłumaczeniem!) referat pt. *„Brytyjskie doświadczenia w ograniczaniu dostępu dzieci do pornografii”* Johna Carra, członka Rady ds. Bezpieczeństwa Dzieci w Internecie w Wielkiej Brytanii, doradcy rządu i ONZ. Najbardziej zaawansowane projekty antyporno chroniące dzieci zostały wdrożone właśnie w UK. W konstruktywne debaty są tam włączeni ludzie o różnych poglądach: politycy, urzędnicy, organizacje pozarządowe i biznesowe. Współpraca decydentów z kilku ministerstw z operatorami sieci komórkowych nie wymagała dużych nakładów finansowych, a łatwe do wprowadzenia zmiany okazały się korzystne dla rozwoju dzieci. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby także w Polsce natychmiast wprowadzono np. wiarygodną weryfikację (na wzór brytyjskiej) wieku internauty, który chce uzyskać dostęp do dowolnej strony pornograficznej.

Po przerwie kawowej odbyły się panele z udziałem publiczności, w których poszukiwano środków zaradczych w trzech obszarach:

- 1) zapobieganie – edukacja rodziców i nauczycieli z wykorzystaniem najnowszych rozwiązań technologicznych,

- 2) ochrona – rola nowych wdrożonych i przestrzeganych przepisów prawa,
- 3) diagnostyka i pomoc – wsparcie dla uzależnionych od pornografii.

W panelu *Diagnostyka i pomoc – wyzwania terapeutyczne związane z uzależniającym wpływem korzystania z pornografii przez dzieci. Stan obecny i możliwe rozwiązania* najciekawsze pomysły prezentowali: prof. Mateusz Gola, prof. Michał Lew-Starowicz (Polskie Towarzystwo Seksuologiczne), mgr Marta Mauer-Włodarczak (terapeutka par), mgr Rafał Porzeziński (trener terapii uzależnień, autor programu Ocaleni w TVP1), mgr Aleksandra Januszewicz (psychoterapeutka, Związek Dużych Rodzin 3+), dr Katarzyna Hamer den Heyer (Instytut Psychologii PAN), dr Hanna Hamer (psychoterapeutka poznawczo-behawioralna, wykładowczyni psychologii w NWSW w Białymstoku).

Po lunchu przedstawiono wnioski i postulaty uzupełnione sesją pytań i odpowiedzi.

Głównym pozytywnym konferencji była obecność przedstawicieli decyzyjnych ośrodków władzy w Polsce, deklarujących wykorzystanie w praktyce osiągnięć brytyjskich, najlepszych na świecie w kwestii profilaktyki i zwalczania wpływu pornografii na dzieci. Powołano też specjalny zespół roboczy w celu wypracowania konkretnych propozycji zmian systemowych chroniących dzieci przed zbyt łatwym dostępem do pornografii, z udziałem rzecznika praw obywatelskich, instytutu wymiaru sprawiedliwości, ministerstwa cyfryzacji, organizacji społecznych i organizacji przedsiębiorców (ci ostatni zainteresowani głównie z powodu spadku aktywności zawodowej zwłaszcza młodych pracowników, oglądających pornografię w czasie pracy).

Budzi uznanie sprawność organizacyjna w przygotowaniu tej Konferencji przez Stowarzyszenie TWOJA SPRAWA, a ważność społeczna tematyki wydaje się bezdyskusyjna dla przedstawicieli bardzo różniących się środowisk. Wszyscy uczestnicy Konferencji zgodzili się, że problem społeczny, jakim stało się uzależnienie dzieci od pornografii, wymaga natychmiastowych systemowych i konkretnych działań. Optymizm budzi fakt, że interes i zdrowie dzieci okazały się w Polsce najważniejsze.



*Мероприятие проводится  
в рамках гранта Президента РФ  
для государственной поддержки  
ведущих научных школ России НШ-  
4484.2018.6  
«Концепция антикриминального  
просвещения  
в Российской Федерации  
и участие юридических вузов, студенческой молодежи  
в ее реализации»*

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

**Уважаемые коллеги!**

БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ВЕРХОВНЫЙ СУД РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ  
АРБИТРАЖНЫЙ СУД РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ  
АДМИНИСТРАЦИЯ ГЛАВЫ И ПРАВИТЕЛЬСТВА  
РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ  
АССОЦИАЦИЯ ЮРИСТОВ МОНГОЛИИ  
МОНГОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
АССОЦИАЦИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО ПРАВОВЕДЕНИЯ КИТАЯ  
ИНСТИТУТ СРАВНИТЕЛЬНОГО ПРАВОВЕДЕНИЯ  
ПРИ ПОЛИТИКО-ЮРИДИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КИТАЯ

вновь приглашают молодых ученых, преподавателей вузов,  
аспирантов, магистрантов, студентов  
из России и других стран принять участие  
в ежегодной Международной молодежной  
научно-практической конференции  
**«Сравнительное правоведение в странах  
Азиатско-Тихоокеанского региона-Х»,**  
которая состоится **18 апреля 2019 года**

*Десятая юбилейная молодежная конференция пройдет параллельно с XIV Всероссийской молодежной научно-практической конференцией «Криминологические чтения», посвященной 25-летию Юридического факультета БГУ» (см. отдельное информационное письмо [https://yadi.sk/i/Zms0\\_GSrgUXL\\_Q](https://yadi.sk/i/Zms0_GSrgUXL_Q)).*

**Цель конференции:** укрепление международного правового сотрудничества между государствами, научными сообществами и молодежью России, стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), других стран.

**Задачи:**

- установление и развитие деловых контактов с другими учеными, вузами, научно-исследовательскими организациями, центрами сравнительно-правовых исследований;
- содействие сотрудничеству России с другими странами АТР, иными государствами в судебной и правоохранительной, правозащитной сфере;
- эволюция компаративистики в направлении развития дидактики, качества подготовки будущих юристов в странах АТР;
- развитие концепции и идей правового просвещения населения в Азиатском регионе.

Россия – крупнейшая евразийская держава. Большая часть ее территории географически является частью Азии, что во многом обуславливает перспективы развития всего региона. Успех политического, торгово-экономического, культурного взаимодействия между РФ и странами АТР во многом предопределяется тем, насколько глубоко мы понимаем особенности законодательства, правовой и общей культуры соседних государств и оцениваем все различия. В связи с этим особенно актуальными становятся сравнительные исследования в различных областях знания, в том числе и права. Для их реализации необходим мощный научный потенциал вузов и научных учреждений.

Оргкомитет традиционно уделяет повышенное внимание молодежной аудитории конференции. Уважаемые молодые ученые и правоприменители, аспиранты, магистранты и



студенты! Именно вы уже в настоящем либо в самом недалеком будущем возьмете на себя всю полноту ответственности не только за развитие собственной страны, но и за укрепление дружбы и сотрудничества во всем Азиатско-Тихоокеанском регионе, во всем мире. И именно юристы со знанием восточных языков, знакомые с законодательством России и других стран АТР в сравнительно-правовом аспекте становятся одними из самых востребованных специалистов. Уже сейчас в своей профессиональной подготовке вы можете ориентироваться на Азию. И это направление может дать вам – будущим и действующим юристам – высокие гарантии успешного трудоустройства и блестящей карьеры!

Международная молодежная научно-практическая конференция «Сравнительное правоведение в странах Азиатско-Тихоокеанского региона-Х», проводимая нами уже в десятый раз, вызывает большой интерес как в России, так и в других ведущих странах АТР, таких как Китай, Япония, Монголия, Южная Корея, Индия, а также в странах СНГ. С нами в заданном направлении активно взаимодействуют вузы, научные центры Европы и других стран.

Конференция традиционно ведет свою работу по 5 секциям:

Секция № 1. **«Конституционно-правовые и административно-правовые проблемы сравнительного правоведения в странах АТР».**

Секция № 2. **«Международное право и международные отношения».**

Секция № 3. **«Гражданско-правовые проблемы сравнительного правоведения в странах АТР».**

Секция № 4. **«Уголовно-правовые и криминологические проблемы сравнительного правоведения в странах АТР».**

Секция № 5. **«Уголовно-процессуальные и криминалистические проблемы сравнительного правоведения. Правоохранительные органы в странах АТР».**

В рамках работы молодежного научного форума также 18 апреля 2019 года будет проведен круглый стол по теме: «Антикриминальное просвещение в мировой практике и участие юридических вузов, студенческой молодежи в его реализации».

О точном времени и месте можно будет узнать в программе молодежной конференции, рассылаемой в электронном виде не менее чем за 3 дня до начала научного мероприятия.

Рекомендуемая тематика докладов может быть скорректирована и расширена по усмотрению исследователя. Однако тема доклада определяется рамками **сравнительного правоведения** в странах АТР. По результатам работы конференции планируется издание сборника научных трудов. Сборник будет проиндексирован в РИНЦ, ему будут присвоены номера DOI и IDSP, а также SPLN-код с QR-кодом<sup>1</sup>. Материалы конференции, включая мультимедийные презентации, будут опубликованы на сайте БГУ (режим доступа: <http://www.bsu.ru/university/departments/faculties/uf/13244/>). Авторам лучших публикаций будет оказана помощь в работе по грантам, а также по размещению их научных трудов в журналах ВАК и в других ведущих рецензируемых изданиях.

Подробная информация о приоритетных направлениях исследований размещена на том же сайте.

**Оргкомитет конференции оставляет за собой право  
отклонения докладов (статей)  
в случае нарушения требований по их тематике и  
оформлению**

Те участники, кто нуждается в дополнительных материалах по вопросам сравнительного правоведения, могут обратиться на сайт [www.bsu.ru](http://www.bsu.ru). На главной странице в разделе Юридический факультет – Международная научно-

---

<sup>1</sup> О значении этих терминов и сокращений см.: <http://www.doi.org/>; <http://lib.sciencepublic.ru/>.

практическая конференция в странах АТР <http://www.bsu.ru/university/departments/faculties/uf/13244/> размещены **ссылки для скачивания предшествующих сборников**. В архиве размещены отдельные НПА стран АТР на русском и английском языках, литература, мультимедийные презентации, подборка адресов сайтов по тематике конференции и многое другое. Кроме того, необходимую информацию Вы можете найти на сайте [www.garmaev.com](http://www.garmaev.com) в разделе «Сравнительное правоведение в странах АТР».

**Время проведения конференции:** 18 апреля 2019 г. Начало в 9.30.

**Место проведения:** 670000, Российская Федерация, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-Батора, 6, Бурятский государственный университет, корпус № 7, ауд. 7409.

**Форма участия:** очная или заочная.

**Рабочие языки конференции:** русский, английский, китайский, монгольский.

Напоминаем также, что очные участники, помимо молодежной конференции, могут принять участие в параллельно проводимой 19 апреля 2019 года МНПК **«Криминологические чтения»** (см.: [https://yadi.sk/i/Zms0\\_GSrgUXL\\_Q](https://yadi.sk/i/Zms0_GSrgUXL_Q)).

В рамках подготовки к конференциям 17.04.2019 г. в 16.00 состоится мастер-класс на тему: «Методика публичных выступлений на конференциях» (проводит руководитель оргкомитета, д.ю.н., профессор Ю.П. Гармаев).

Для участия в форуме необходимо в срок **до 8 апреля 2019 года** прислать в адрес оргкомитета одним письмом заявку в электронном виде на русском или английском языках (бланк заявки прилагается ниже), текст доклада (статьи), а также копию квитанции об оплате орг.взноса (реквизиты см. ниже).

Мультимедийные презентации для сопровождения выступлений при очном участии представляются не позднее **12 апреля 2019 г.** (советы по составлению презентаций см., например: <http://dgorlin.blogspot.ru/2010/01/10-kak-delat-prezentaciyu-10-sovetov.html>).

### **Требования к оформлению публикации**

1. Статья представляется в электронной форме на русском или на родном языке (в последнем случае она должна быть дополнительно переведена на английский; в таких случаях возможно опубликование статьи на двух языках) отдельным файлом: в имени файла следует указать фамилию автора и первые три слова названия статьи (на русском или английском языке).

2. Оргкомитет требует от авторов тщательно проверять перед отправкой общую орфографию и пунктуацию материалов, а также правильность написания соответствующих юридических терминов, корректность ссылок на НПА и т.д.

3. Материалы аспирантов, магистрантов, студентов принимаются после их проверки научным руководителем. Письменной рецензии не требуется, но оргкомитет оставляет за собой право связаться с научным руководителем по данному вопросу.

4. Объем статьи - до 8 страниц.

Текст статьи оформляется в редакторе «Microsoft Word» (версии не позднее MS Word 2007), шрифтом Times New Roman кегль 14, межстрочный интервал – 1,5. Положение на странице – по ширине текста. Поля: все по 20 мм. Абзацный отступ – 1,25. Нумерацию страниц не ставить.

5. Название статьи располагается по центру страницы полужирным шрифтом, прописными буквами.

6. Сведения об авторе (авторах) указываются под названием статьи полужирным шрифтом строчными буквами, выравнивание по правому краю (ФИО, организация, город, страна, адрес электронной почты).

7. Аннотация (3-5 предложений) и ключевые слова (до 5-7 слов) приводятся на русском и английском языках.

8. Ссылки в тексте статьи следует помещать в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и номера страницы: [1, с. 5].

9. Список использованных источников дается в алфавитном порядке в конце текста под рубрикой «Литература» с нумерацией каждого источника арабскими цифрами. При использовании электронного ресурса его включение в список литературы обязательно.

10. Каждая статья будет проверяться на наличие заимствований по системе «Антиплагиат»<sup>2</sup>. Необходимый уровень оригинальности – 80 %.

Все расходы, связанные с пребыванием на конференции (проезд, проживание, питание, культурная программа и т.п.), оплачиваются участниками или за счет направляющей стороны.

#### **Размещение:**

Бронирование мест для проживания в гостинице БГУ предусмотрено до 1 апреля 2019 года. Количество мест ограничено. Оплата гостиницы производится отдельно за наличный расчет в день заселения.

**Культурная программа** включает посещение буддистских святынь и иных достопримечательностей Бурятии. Планируется выезд на оз. Байкал 19-20.04.2019 г. Выезд осуществляется участниками самостоятельно, по самостоятельной предварительной договоренности. Оргкомитет рекомендует Туристическо-развлекательный комплекс «Авангард» (пос. Горячинск) <http://www.avangardtrk.ru/> , тел. +7 (9025) 35-78-00.

Если участие в таком выезде планируется, рекомендуем приобретать билеты обратно не ранее 22.00 местного времени (+5 от московского) 20.04.2019 г.

---

<sup>2</sup> Данная процедура является обязательной для дальнейшего размещения материалов конференции в РИНЦ. Оргкомитет при подготовке материалов сборника будет централизованно проверять каждую статью. В случае несоответствия уровня оригинальности заявленным требованиям (ниже 80%) статья не будет опубликована.

**Организационный взнос с участников конференции не взимается.**

**Публикация статьи в сборнике – 600 рублей** (оплата 1 экземпляра сборника и проверка университетом статьи на плагиат), плюс стоимость почтовой рассылки (будет определяться при отправке наложенным платежом).

**Организационный взнос** можно оплатить перечислением на карту Сбербанка:

номер карты 5469 0900 1290 2882, привязана к номеру телефона +79243926692 (перевод на имя Натальи Ивановны Ш.). В назначении платежа обязательно указывать: «Оргвзнос конф. АТР-10, ФИО (полностью)». Электронный вариант квитанции после оплаты просим обязательно отправлять на E-mail: labatr@mail.ru.

**Контактная информация:**

670000, Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. ул. Смолина 24 а, каб.0311.

Факс: +7 (3012) 21-23-27 (пометка: «Для кафедры уголовного процесса и криминалистики ЮФ БГУ»).

E-mail: labatr@mail.ru

тел: +7 (3012) 29-71-60

Координаторы:

Латыпова Кристина Сергеевна. Тел. моб: +79149895915

Шаликова Наталья Ивановна. Тел. моб.: +79243926692

Председатель оргкомитета,  
заведующий лабораторией  
сравнительного правоведения,  
профессор кафедры  
уголовного процесса и криминалистики  
Юридического факультета БГУ,  
доктор юридических наук, профессор Ю.П. Гармаев

**ЗАЯВКА<sup>3</sup>**  
**на участие в конференции**  
**«Сравнительное правоведение в странах Азиатско-**  
**Тихоокеанского региона-IX»**  
 18 апреля 2019 года, г. Улан-Удэ

Ф.И.О. (полностью)	
Тема доклада	
Название секции конф.	
Страна, город	
Учебное заведение	
Ученая степень, ученое звание, либо: - курс (для студента), - год учебы (для аспиранта), - место работы (для правоприменителя)	
Адрес почтовый, индекс - для отправки сборника	
E-mail	
Контактный телефон	
Ф.И.О. научного руководителя, его должность, ученая степень и ученое звание (для студентов, магистрантов, соискателей и аспирантов), <b>контактный телефон и E-mail</b>	
Форма участия ( <b>очная</b> или <b>заочная</b> ). Необходимость индивид. приглашения ( <b>да</b> или <b>нет</b> )	
Будет ли использована мультимедийная презентация (представить до 12.04.2019 г.)	
Нужна ли гостиница <sup>4</sup>	
Планируете ли поездку на оз. Байкал 19-20.04.2019 г.	

<sup>3</sup> Можно на русском и/или на английском.

<sup>4</sup> Если на момент составления заявки уже есть такая информация, то просим сообщить время прибытия, номер поезда (№ рейса) и т.п.





## NOTY

**Dr Tatiana Aniskevich** – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki. Miejsce pracy to Brzeski Państwowy Uniwersytet imienia A.S. Puszkina. Docent na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katedrze Nauk Kształcenia Ogólnego oraz Metod ich Nauczania. Jest także pracownikiem Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Zainteresowania naukowe rozwija w dwóch kierunkach: przygotowanie kadry pedagogicznej na uczelniach wyższych i problemy socjalizacji młodzieży i studentów we współczesnych warunkach. Badania znajdują odzwierciedlenie w licznych publikacjach, zarówno w polskich, jak i zagranicznych czasopismach naukowych.

Kontakt z Autorką: onis501@mail.ru

**Dr Elżbieta Buchcic** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Biologii w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, wcześniej nauczyciel biologii, przyrody i pracownik biblioteki, doradca metodyczny. Prowadzi badania dotyczące zrównoważonego rozwoju, przedsiębiorczości i doradztwa zawodowego oraz edukacji środowiskowej formalnej i nieformalnej w różnych grupach społecznych. Autorka bądź współautorka ponad 240 publikacji. Na uwagę zasługują: *Zielone szkoły – działalność i możliwości podwyższania skuteczności edukacyjnej* (2005), M. Jagodzińska, E. Buchcic *Nauczyciel przyrodnik. Zasoby, konteksty, działanie pedagogiczne* (2011), I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic *Proces dydaktyczno-wychowawczy w edukacji biologicznej Kompendium – nauczyciel na starcie* (2016).

Kontakt z Autorką: ebuchcic2@wp.pl

**Dr Hanna Hamer** – psycholog społeczny i psychoterapeutka (poznawczo-behawioralna), wykładowczyni akademicka w NWSP od utworzenia kierunku Psychologia, trenerka miękkich umiejętności społecznych. Autorka 23 książek (m.in. nagroda I stopnia przyznana przez rektora SGGW za podręcznik akademicki *Psychologia Społeczna. Teoria i Praktyka*) oraz 32 rozdziałów w różnych publikacjach. Wieloletnia kie-

rowniczka Zakładu Psychologii w Katedrze Nauk Społecznych oraz Studium Doskonalenia Pedagogicznego w SGGW w Warszawie. Trzykrotnie przebywała na stypendiach naukowych w Anglii i Szkocji. W latach 1994–2016 prowadziła firmę szkoleniowo-doradczą. Meżatka, matka dwóch dorosłych córek. Kocha Mazury, Tatry i ludzi z poczuciem humoru.

Kontakt z Autorką: hannahamer@hannahamer.eu

**PaedDr. Zlatica Huľová, 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 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 skupia 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

**Dr Agata Jacewicz** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (UwB, 2004). Od 2013 r. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych NWSP w Białymstoku. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół szeroko rozumianych problemów związanych z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, a w szczególności dotyczą dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, wspierania i aktywizowania jego wszechstronnego rozwoju, komparatystyczne ujęcie ścieżki zawodowej nauczyciela i wczesna edukacja w krajach europejskich. Liczne udziały w polskich i zagranicznych konferencjach naukowych, oraz międzynarodowych szkoleniach m.in. w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Włoszech, Wielkiej Brytanii, Belgii, Holandii, Finlandii i Słowacji. Od 2001 roku jest członkiem Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire), zaś od 2016r. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP). Autorka ponad 60 artykułów w opracowaniach zbiorowych i w czasopiśmie (w tym zagranicznych). Najważniejsze publikacje: A. Jacewicz, *Początki kariery*

szkolnej na tle przemian edukacyjnych, Białystok 2013, A. Jacewicz, *Zabawy i zajęcia gimnastyczne w przedszkolu. Podstawy teoretyczne – badania – praktyka*, Białystok 2013, A. Jacewicz, *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Białystok 2011, J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro*, Białystok 2010, A. Jacewicz (red.), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Źródła – profilaktyka – terapia*, Białystok 2009.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

**Dr hab. Małgorzata Jagodzińska** – doktor habilitowany nauk społecznych, profesor nadzwyczajny w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku, wcześniej nauczyciel biologii, przyrody, konsultant metodyczny. Prowadzi badania w obszarach: edukacja ekologiczna/środowiskowa, bezpieczeństwo zdrowotne i jakość życia, pedagogika społeczna. Autorka bądź współautorka ponad 180 publikacji.

Kontakt z Autorką: gosia.jagod@gmail.com

**Dr Grażyna Kędzierska** – absolwentka chemii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Praca doktorska z kryminalistyki na Wydziale Prawa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przez wiele lat pracownik wyższej uczelni policyjnej w Szczytnie. Naukowy teren poznawczy odzwierciedlony w publikacjach to kryminalistyka i kryminologia. W latach 1999–2012 pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Dydaktycznie przez wiele lat związana z Uniwersytetem w Białymstoku. Od 2000 roku w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Zainteresowania: historia kryminalistyki, film. Autorka ponad stu publikacji oraz redaktorka i współredaktorka pozycji książkowych takich jak: *Leksykon policyjny* (2001), *Policja-Etyka-Kościół* (2002), *Unia Europejska – wyzwanie dla polskiej Policji* (2003), *Policja a przemoc. Przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci* (2004), *85 lat polskiej policji* (2004), *Kryminologia wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* (2010), *Kryminalistyka. Wybrane zagadnienia techniki* (2011).

Kontakt z Autorką: gkedzierska@op.pl

**Kpt. SG mgr Robert Łachacz** – ukończył prawo na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zainteresowania poznawcze koncentruje na przestępczości samochodowej i przestępczości transgranicznej. Uczestnik wielu konferencji kryminologicznych. Autor i współautor kilkunastu publikacji.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

**Кандидат юридических наук, доцент Елена Попова** – кафедра уголовно-правовых дисциплин Института экономики и права Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. В 2013 году защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата юридических наук на тему: «Криминалистическое обеспечение деятельности следователя по применению норм об особом порядке принятия судебного решения при согласии обвиняемого с предъявленным ему обвинением по уголовным делам о хищениях» Автор и соавтор свыше 80 публикаций, в том числе монографий, пособий, научных статей в журналах

Письма направлять: popovaelena03@yandex.ru

**Kandydat nauk prawnych, docent Elena Popova** – Katedra Prawa Karnego Instytutu Ekonomii i Prawa Wschodnio-Syberyjskiego Państwowego Uniwersytetu Technologii i Zarządzania w Ułan Ude, Buriacja, Rosja. W 2013 roku obroniła pracę na stopień kandydata nauk prawnych na temat: *Kryminalistyczne zapewnienie działalności śledczego w sprawie stosowania przepisów dotyczących specjalnego orzeczenia sądowego, kiedy oskarżony zgadza się z oskarżeniem w sprawach karnych o kradzieżach*. Jest autorką i współautorką ponad 80 publikacji, w tym monografii, podręczników, artykułów naukowych.

Kontakt z Autorką: popovaelena03@yandex.ru

**Dr Ewa Romanowska** – absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filii w Białymstoku, nauczyciel akademicki macierzystej Uczelni, Uniwersytetu w Białymstoku i Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Autorka rozpraw naukowych dotyczących najnowszych dziejów oświaty polskiej i mniejszości narodowych w Polsce; ważny nurt badań stanowią problemy andragogiki (wczesna dorosłość – wartości życiowe, postawy moralne, wzory osobowe, kompetencje i jakość życia dorastającej młodzieży) i gerontologii (uniwersytety trzeciego wieku, zainteresowania edukacyjne starszych ludzi, robotyzacja a proces starzenia, dialog i współpraca międzypokoleniowa). Stypendystka Erasmusa (Matej Bel University, Università degli studi di Macerata; Universidade de Beira Interior, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Viana Do Castelo; Trnava University).

Kontakt z Autorką: ewarom10@wp.pl

**Dr Anna Strumińska-Doktór** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Jest nauczycielem akademickim – starszym wykładowcą NWSP w Białymstoku oraz na uczelniach warszawskich. Na-

uczyciel dyplomowany, wcześniej wieloletni nauczyciel i dyrektor szkoły podstawowej. Rzecznik MEN do spraw podręczników w zakresie geografii, a także wielokrotny egzaminator OKE, ekspert MEN ds. awansu zawodowego. Laureatka licznych nagród m.in. MEN, KEN, Prezydenta Warszawy. Zajmuje się tematyką związaną z edukacją dziecka w wieku wczesnoszkolnym, edukacją ekologiczną, pedeutologią i zarządzaniem oświatą. Jest autorem wielu artykułów z tego zakresu. Bierze udział w konferencjach naukowych, uczestniczy w projektach europejskich na rzecz społeczności lokalnych.

Kontakt z Autorką: [anis@wp.pl](mailto:anis@wp.pl)



## WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.

### Struktura artykułu

- Redakcja przyjmuje teksty w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań, artykuł przeglądowy, artykuł recenzyjny, artykuł popularnonaukowy, studium przypadku, sprawozdanie z kongresu, konferencji, sympozjum lub seminarium.
- Tekst w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań lub artykuł przeglądowy powinien być podzielony na części opatrzone śródtytułami. Dla dobrego i poprawnego odbioru tekstu należy wyróżnić następujące części: wprowadzenie w tematykę (np. definicje, klasyfikacje, stan badań, informacje statystyczne o zjawisku), rozwinięcie prezentowanych kwestii (np. metodologia badań własnych, opis badań własnych, oraz podsumowanie (zakończenie, wnioski). Część będąca rozwinięciem może dzielić się na mniejsze części, każda opatrzona śródtytułem.
- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków, lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne, końcowe oraz bibliografię załącznikową.
- Poniżej tytułu artykułu należy umieścić streszczenie (100 do 200 wyrazów lub 1000 do 1500 znaków) i słowa kluczowe (5 – 10) w języku artykułu, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, jeśli tekst jest opracowany w innym języku.
- Informacje o autorze: stopień lub tytuł naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą* należy umieścić w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej,

zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście z podaniem adresu mailowego lub za pośrednictwem redakcji).

### **Tekst podstawowy**

- Wielkość czcionki tekstu podstawowego – 11 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu podstawowego – 1,5 wiersza.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Tytuł artykułu powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowane.
- Śródtytuły powinny być wyśrodkowane, nie numerowane.
- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Jako sposób wyróżnienia w tekście stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim wytłuszczenie.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem — .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się inicjał imienia i nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.

### **Przypisy**

- Tekst przypisu dolnego powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt.
- Interlinia (światło) przypisów – 1,0 wiersz.
- Tekst wyjustowany.
- Tytuł książki podaje się kursywą, tytuł czasopisma w „cudzysłowie”.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych



stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.

- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Format przypisów: jest dopuszczalny wg systemu harwardzkiego *autor–rok*, systemu vancouverskiego *autor–numer* lub oksfordzkiego *tradycyjnego*.
- Przypisy w systemie oksfordzkim *tradycyjnym* powinny być zamieszczone u dołu strony (przypisy dolne).
- Niezależnie od stosowanego systemu przypisów jest wymagana bibliografia załącznikowa posortowana alfabetycznie według nazwisk autorów.

### **Tabele, wykresy i ryciny**

- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Opisy tabel, wykresów i rycin (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad nimi (bez światła).
- Tabele, wykresy i ryciny powinny być numerowane w każdej kategorii oddzielnie.
- Tytuły tabel, wykresów i rycin powinny być wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło należy umieścić pod tabelą, wykresem i ryciną, wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt, interlinia 1,0.

### **UWAGA!**

Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.

## РЕДАКЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стиль шрифта: Bookman Old Style.

### Структура статьи

- Редакция принимает материалы следующих категорий: авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья, статья-рецензия, научно-популярная статья, тематическое исследование, отчет о конгрессе, конференции, симпозиуме или семинаре.
- Авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья должны состоять из следующих частей: введение (например, определения, классификации, состояние исследований, статистические данные о проблеме или явлении), основная часть – развитие представленной проблемы (например, методология, описание собственного исследования) и заключение (итоги, выводы). Каждая из вышеназванных частей должна быть снабжена заголовками. Основная часть, в свою очередь, может содержать несколько меньших частей, начинающихся с подзаголовка.
- Объем статьи должен составлять от 20 тыс. до 30 тыс. знаков. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски, а также библиографические источники.
- После заголовка статьи помещается аннотация (от 100 до 200 слов или от 1000 до 1500 знаков), ключевые слова (5 – 10) на языке статьи, заголовок, аннотация и ключевые слова на английском языке, а также заголовок, аннотация и ключевые слова на польском языке.
- Информация о авторе: научное звание и степень, должность, имя, фамилия, название учреждения (учебное заведение, факультет, кафедра) размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье следует приложить краткую биографию автора, содержащую следующие сведения: образование, название, факультет и год окончания высшего учебного заведения, этапы профессиональной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с

другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ контакта с читателями (лично с указанием e-mail или через редакцию).

### Основной текст

- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Поля - все 2,5 см. Выравнивание текста по ширине.
- Абзацный отступ одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Название статьи должно быть написано шрифтом 14 пт. Bookman Old Style полужирным шрифтом, выравнивание по центру страницы.
- Подзаголовки пишутся шрифтом Bookman Old Style, 12 пт. полужирным начертанием, выравнивание по центру.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **жирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Маркированные списки оформляются с помощью знака — .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия и инициалы.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы.
- Не используйте автоматическую расстановку переносов.

### Сноски

- Текст постраничных сносок должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 9 пт.
- Междустрочный интервал сноски – 1,0.
- Названия книг выделяются курсивом, названия журналов берутся в "кавычки".
- В сносках не указываются названия издательств.
- В сносках, относящихся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает там же).

- Каждая сноска должна заканчиваться точкой.
- Допускается один из следующих стилей формата сносок: Гарвардский *автор-год*, Ванкуверский *автор-номер* или Оксфордский *традиционный*.
- Сноски в Оксфордском традиционном стиле должны быть размещены в конце текущей страницы (постраничные сноски).
- Независимо от используемого стиля сносок, обязательным является наличие библиографического списка, который оформляется в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

### **Таблицы, графики и рисунки**

- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.
- Описания таблиц, и рисунков (фотографий, схем, карт и т.п.) должны быть расположены непосредственно над ними (без интервала).
- Таблицы, графики и рисунки нумеруются отдельно.
- Название располагается над таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 11 пт.
- Источник таблицы или рисунка располагается под таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 9 пт. через 1 интервал.

### **ВНИМАНИЕ!**

Издатель оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих требованиям редакции, и сокращения статей, объем которых превышает установленные пределы.

## RECENZOWANIE TEKSTÓW

- Do oceny tekstu powołuje się dwóch recenzentów.
- Recenzentów wskazuje Redaktor Naczelny uwzględniając zalecenia Rady Naukowej.
- W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
- Recenzenci nie uzyskują informacji o autorze(rach) tekstu. Autor(rzy) nie uzyskują informacji o recenzentach tekstu.
- Recenzja jest w formie pisemnej i kończy się wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Procedura recenzowania publikacji i formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej *Czasopisma*.
- Rada Naukowa i Kolegium Redakcyjne czasopisma Zagadnienia Społeczne są przeciwne wszelkim przejawom nierzetelności naukowej oraz łamaniu i naruszaniu zasad etyki obowiązujących w nauce.

## РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ

- Для рецензирования предоставленных материалов привлекается два рецензента.
- Рецензентов назначает главный редактор с учетом рекомендаций Ученого Совета.
- Для рецензирования статьи на иностранном языке хотя бы один из рецензентов приглашается из учреждений зарубежных стран, за исключением страны автора.
- Рецензенты не получают информацию об авторе(ах) материалов. Автор(ы) не получают информацию о рецензентах статьи.
- Рецензия предоставляется в письменной форме и заканчивается выводом о рекомендации статьи к публикации либо ее отклонении.
- Порядок рецензирования публикаций и бланк рецензии размещены на интернет-странице журнала *Социальные проблемы*.

- Ученый Совет и Редакционная Коллегия журнала выступают против любых проявлений научной недобросовестности и нарушения этических норм, принятых в науке.

**PROJEKT OKŁADKI**

Adam Jakoniuk

**REDAKCJA TECHNICZNA**

Grażyna Kędzierska  
Ewa Frymus-Dąbrowska

**SKŁAD I ŁAMANIE**

Ewa Frymus-Dąbrowska

**WYDAWCA**

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku  
Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok  
tel.: 85 742 01 99; e-mail: [nwsp@nwsp.bialystok.pl](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

Na stronie internetowej [www.czasopismo.nwsp.pl](http://www.czasopismo.nwsp.pl)  
zgodnie z polityką otwartego dostępu do nauki są do pobrania:  
całe wydanie każdego tomu oraz osobno każdy artykuł naukowy

Wymogi edytorskie, zasady recenzowania tekstów,  
druki recenzji (PDF i WORD)  
są dostępne na stronie internetowej: [www.czasopismo.nwsp.pl](http://www.czasopismo.nwsp.pl)  
W wersji papierowej są dostępne wymogi edytorskie  
i zasady recenzowania tekstów

Polityka publikacyjna Czasopisma opiera się na  
Kodeksie Etyki Pracownika Naukowego  
[http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014\\_02/  
2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf) oraz  
wytucznych Komitetu do spraw Etyki Publikacyjnej  
(COPE – Committee on Publication Ethics)

Ciąg znaków w nagłówku każdego tekstu oznacza:  
skrót nazwy czasopisma z numerem ISSN/  
datę wpływu tekstu do Redakcji/  
datę zatwierdzenia do druku/datę opublikowania/  
kolejny numer w wydaniu.

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy.

**ISSN: 2353-7426**

**AFILIACJA**

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

NAKLAD: 100 egzemplarzy

**DRUK**

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski

ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok

tel. 602 766 304, e-mail: [prymat@biasoft.net](mailto:prymat@biasoft.net); [www.prymat.biasoft.net](http://www.prymat.biasoft.net)



Oferta edukacyjna  
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej  
w Białymstoku

# ADMINISTRACJA

STUDIA LICENCJACKIE



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Białymstoku

**BEZPIECZEŃSTWO  
WEWNĘTRZNE**

• studia licencjackie • studia magisterskie

Al. Jana Pawła II 91 [www.nwsp.bialystok.pl](http://www.nwsp.bialystok.pl)



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Białymstoku

**PEDAGOGIKA**

• STUDIA LICENCJACKIE • STUDIA MAGISTERSKIE

Al. Jana Pawła II 91 [www.nwsp.bialystok.pl](http://www.nwsp.bialystok.pl)



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Białymstoku

**PSYCHOLOGIA**

NOWY KIERUNEK • studia magisterskie

Al. Jana Pawła II 91 [www.nwsp.bialystok.pl](http://www.nwsp.bialystok.pl)

