

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 2 (6) 2016

RECENZENT NAUKOWY TOMU

Dr hab. Agata Tyburska

RADA NAUKOWA

Dr Janusz Bryk
Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy
Dr hab. Małgorzata Dajnowicz
Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska
Prof. dr Bogusław Gruzewski, Litwa
Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa
Dr Marek Jasiński
Dr hab. Katarzyna Klimkowska
Doc. dr Annika Lall, Estonia
Dr hab. Katarzyna Laskowska
Prof. dr Henryk Malewski, Litwa
Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas
Doc. dr Elita Nimande, Łotwa
Dr hab. Inetta Nowosad
Dr hab. Wiesław Pływaczewski
Dr Michał Shepitko, Ukraina
Dr Zbigniew Siemak
Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja
Dr hab. Bolesław Sprengel
Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny	Dr hab. Agata Popławska
Sekretarz	Dr Grażyna Kędzińska Mgr Barbara Burzyńska
Redaktor językowy	Dr Tatiana Aniskevich PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.
Redaktor statystyczny	Mgr Małgorzata Bogdanowicz
Redaktor tematyczny	Dr Marek Strzoda Dr Agata Jacewicz Dr Hanna Hamer

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

Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT)

oraz

 **BazHum**



SPIS TREŚCI

STUDIA I MATERIAŁY

11

Dr hab. Agata Popławska

Kompetencje nauczyciela w zmieniającej się w szkole
Teachers' competencies in a changing school (selected issues)

30

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

PaedDr. Tatiana Homolová

Mgr. Mária Buganová

Aggressive behavior in pupils younger school age
Agresywne zachowania uczniów
w młodszym wieku szkolnym

50

Dr Monika Kotowska

Geneza odpowiedzialności prawnej nieletnich.

Wybrane zagadnienia

The origin of legal liability of minors.

Chosen issues

63

Prof. dr Henryk Malewski

Implementacja aktów prawnych Unii Europejskiej
i ich wpływ na działalność ekspercką na Litwie
The implementation of laws of the European Union
and their impact on expert activity in Lithuania

81

Mgr Ewa Joanna Borodziej

Obchody 8 marca w PRL

w świetle propagandowego periodyku kobiecego

„Zwierciadło. Pismo Ligi Kobiet Polskich”

The celebration of march 8 in Communist Poland,

as presented in a propaganda female journal

'Mirror. The Journal of the League of Polish Women'

94

Jurgita Baltrūnienė

Remarks on the Qualification and Competence

of Pre-Trial Investigation Officers

during the Investigation of Cigarette Smuggling Offences

Uwagi o kwalifikacjach i kompetencjach

funkcjonariuszy organów ścigania

badających przestępstwa przemytu papierosów

Z BADAŃ

117

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Poczucie trudności

w realizacji czynności zawodowych

u nauczycielek wychowania przedszkolnego

Perception of the difficulty of implementation

of professional activities done by kindergartner teacher

129

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.

Interpretowanie wybranych pojęć przyrodniczych

przez dzieci w wieku przedszkolnym

Interpretation of selected science terms

by children of pre-primary age

151

Mgr Elżbieta Pogorzelska

Badania nad tolerancją dorosłych i dzieci
wobec uchodźców pochodzenia czeczeńskiego
Research on tolerance adults and children
to refugees Chechen origin

177

Mgr Monika Pawelec

Perspektywy postrzegania czasu
a
perfekcjonizm adaptacyjny i dezadaptacyjny
Time perspectives and adaptive and maladaptive perfectionism

195

Adam Czaplejewicz

Handel dopalaczami w Internecie
Trade in designer drugs in the Internet

DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE

215

Доктор юридических наук, профессор, Юрий Гармаев
Кандидат юридических наук Елена Попова
Доктор экономических наук, профессор Ирина Шаралдаева
Направления профессиональной адаптации
студентов юридических вузов России
Areas of professional adaptation of students
of law universities in Russia
Kierunki profesjonalnej adaptacji
studentów uczelni prawniczych w Rosji

230

Dr Hanna Hamer

Coaching czy psychoterapia?

238

PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.

Eliminácia agresívneho správania detí
prostredníctvom prvkov arteterapie
Eliminating child's aggressive behavior
using the elements of art therapy
Eliminowanie agresywnego zachowania dzieci
za pomocą wybranych elementów terapii sztuka

RECENZJE

247

Dr hab. Agata Popławska

Tożsamość w warunkach zmiany społecznej
Redakcja naukowa Zbyszko Melosik, Mirosław J. Szymański,
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej,
Warszawa 2016, ss. 246, ISBN 978-83-64953-43-9

257

Dr Ewa Romanowska

Szkoła – wspólnota dążeń?
Pod redakcją
Aleksandry Minczanowskiej, Anny Szafrąńskiej-Gajdzicy,
Mirosława J. Szymańskiego,
Wydawnictwo Adam Marszałek,
Toruń 2016, ss. 322, ISBN 978-83-8019-416-8

20 LAT

**NIEPAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BIAŁYMSTOKU**

263

Mgr Adam Jakoniuk

20 lat od powstania
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w Białymstoku

276

Dr Agata Jacewicz
Praca studentów
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w Białymstoku
na rzecz środowiska lokalnego

284

T. С. Онискевич, кандидат педагогических наук, доцент
Международное сотрудничество
НВПШ (Польша, Белосток)
и
Бргу Имени А.С. Пушкина (Беларусь, Брест)
в рамках болонского процесса
Współpraca międzynarodowa między
Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną
(Polska, Białystok)
oraz
Brzeskim Państwowym Uniwersytetem imienia A.S. Puszkina
(Białoruś, Brześć)
w ramach procesu bolońskiego

293

PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.
Medzinárodná mobilita ako dobrý základ
pre rozvoj kvalitnej spolupráce
v mnohých aspektoch pedagogicko-psychologických
teórií, vedy a výskumu
Międzynarodowa mobilność jako dobra podstawa
dla rozwoju wysokiej jakości współpracy
w aspektach pedagogiczno-psychologicznych
teorii, nauki i badań

299

Prof. zw. dr hab. Ewa Gruza
Zagadnienia Społeczne – czytać czy nie czytać?

302

Dr hab. Piotr Gawliczek

Rola komunikacji strategicznej w kreowaniu wizerunku NATO.
Refleksje po szczycie w Warszawie.
Wykład inauguracyjny 2016/2017

KOMUNIKATY

315

Dr hab. Mieczysław Goc

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne
– co robimy, dokąd zmierzamy?

334

Dr Zbigniew Siemak

Międzynarodowa Interdyscyplinarna
Konferencja Naukowa:
Mniejszości narodowe – szansą, wyzwaniem
czy zagrożeniem bezpieczeństwa narodowego?
Wilno 28–30 kwietnia 2016

345

Dr Zbigniew Siemak

IV Ogólnopolskie Warsztaty
Studenckich Kół Naukowych Kryminalistyki
Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie
Szczytno 23–25 maja 2016

354

Dr Ewa Romanowska

Dr Agnieszka Ilendo-Milewska

Dr Wiesław Smolski

Mgr Karolina Kondrat

Konferencja Naukowa:
Od poszanowania inności do obojętności
– wizerunek tolerancji we współczesnym świecie
Białystok 4 czerwca 2016

366

Dr Zbigniew Siemak

Ogólnopolska Konferencja Naukowa:

225 lat policji w Polsce

Olsztyn 23–24 czerwca 2016

374

Dr Katarzyna Hamer

31 Międzynarodowy Kongres Psychologiczny.

Różnorodność w harmonii: spostrzeżenia psychologii,

Jokohama 24–29 lipca 2016

O AUTORACH

379

Noty o Autorach

ZASADY PUBLIKOWANIA

389

Wymogi edytorskie/Редакционные требования

396

Recenzowanie tekstów/Рецензирование материалов

Recenzenci w roku 2016

Marcin Adamczyk, Tatiana Aniskevich, Krystyna Cywa-Fetela,
Maciej Duda, Jacek Dworzecki, Janusz Gierszewski,
Lech Grochowski, Agata Jacewicz, Monika Jurewicz,
Bernard Kayzer, Edyta Kimera, Monika Kotowska,
Olga Łachacz, Dorota Mocarska, Adam Miodowski,
Marian Mráz, Izabela Nowicka, Justyna Olędzka,
Danuta Opozda, Agata Popławska, Denis Sołodov,
Agata Tyburska, Andrzej Urbanek, Andrzej Wawrzusiszyn,
Krzysztof Wołodkiewicz, Magdalena Zubańska

W następnym numerze:

Dr Grzegorz Łyko
Strategic Communication
in a Changing Security Environment
Komunikacja strategiczna
w zmieniającym się środowisku bezpieczeństwa

Елена И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент
Криминалистическое обеспечение деятельности
представителей стороны обвинения
и по достижению компромисса со стороны защиты
на основе норм об особом порядке,
предусмотренном главой 40 УПК РФ.
Проблемы и пути их решения
Kryminalistyczne wsparcie przedstawicieli prokuratury
w celu osiągnięcia kompromisu z obroną
w oparciu o normy szczególnej procedury przewidzianej
w rozdziale 40 kodeksu postępowania karnego Federacji Rosyjskiej.
Problemy i rozwiązania

Dr hab. Agata Popławska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ SZKOLE (WYBRANE ZAGADNIENIA)

Streszczenie

Współczesność wymaga, by człowiek odpowiedzialnie kreował zarówno siebie (swoją świat wewnętrzny), jak i rzeczywistość go otaczającą (świat zewnętrzny), przeżywał własną sprawczość, korzystał z wolności wyboru odwołując się do przyjętego systemu wartości i podejmował autonomiczne działania w różnych sferach. Stanie się tak, gdy podmiot dążąc do rozwoju zdobędzie i wykorzysta określone kompetencje. W artykule skoncentrowano się na zagadnieniach dotyczących kompetencji nauczyciela. Podkreślono istotną rolę nauczycieli w podnoszeniu jakości edukacji. Przedstawiono wybrane klasyfikacje nauczycielskich kompetencji. Szczególną uwagę poświęcono kompetencjom poznawczym i kompetencjom emocjonalnym. Kompetencje emocjonalne i kompetencje poznawcze należy uznać za potencjał niezbędny do twórczego funkcjonowania w życiu codziennym i w pracy nauczyciela. Kompetencje te pozwalają na optymalne postępowanie w konkretnych sytuacjach i służą samorealizacji.

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje nauczyciela, kompetencje poznawcze, kompetencje emocjonalne, szkoła

TEACHERS' COMPETENCIES IN A CHANGING SCHOOL (SELECTED ISSUES)

Abstract

Our times require us to responsibly create both ourselves (our internal world) and the surrounding reality (the external world), to experience our agency, to use the freedom of choice referring to the adopted system of values, and to take autonomous actions in different spheres. This will be achieved when the subject, trying to develop, will acquire and use certain competencies. The article focuses on issues concerning competencies teacher. It highlights the important role of teachers in improving the quality of education. Selected classifications of teacher competences are presented, with particular consideration of cognitive, emotional competence, cognitive competence. Emotional competence and cognitive competence should be treated as a potential, which is essential to the creative function in everyday life and in the work of the teacher. These competencies allow for optimal behaviours in particular situations and promote self-fulfilment.

Keywords: competence, competence teacher, cognitive competence, emotional competence, teacher, school

Wprowadzenie

Współczesność otwiera przed ludźmi znacznie większe niż poprzednio możliwości osiągnięcia różnorodnych celów życiowych, ale jednocześnie człowiekowi towarzyszy często niepewność co do przyszłości, którą trudno przewidzieć. Z jednej strony, świat zdaje się otwarty dla każdej ambitnej jednostki, która może skorzystać z bogatej oferty edukacyjnej, z drugiej zaś – rozbudowuje pokłady niepewności dotyczącej przydatności aktualnych dokonań w perspektywie dynamicznej rzeczywistości¹. Miejscem, które może przygotowywać do funkcjonowania w zmieniającym się świecie jest szkoła, oferująca dobre warunki do rozwoju i nabywania potrzebnych kompetencji. Ważnymi podmiotami funkcjonującymi w tej instytucji, pomiędzy którymi zachodzi szereg związków i zależności, zgodnie z ideą trójpodmiotowości są uczniowie, nauczyciele

¹ M.J. Szymański, *O specyfice i znaczeniu współczesnych problemów edukacyjnych*, [w:] M.J. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, Warszawa 2015, s. 15.

i rodzice. Osoby te mają do wypełnienia określone role, wykonują zadania, które umożliwiające osiągnięcie założonych celów. Oprócz wskazania długoterminowych celów ogólnych, ważne staje się określenie zasobów tkwiących w poszczególnych podmiotach edukacyjnych rozpoznanie możliwości uczenia się i kreowanie właściwego środowiska uczenia się. Każda szkoła rozwija swój specyficzny charakter, który odróżnia ją od innych placówek. Różnice te wynikają z określonych zewnątrz- i wewnątrzszkolnych warunków m.in. przestrzeni społecznej w której placówka funkcjonuje, konkretnych środków finansowych, z bazy materialnej, dostępu do nowoczesnych technologii, składu rodziców i uczniów, klimatu szkoły, postaw i kompetencji nauczycieli².

Kategoria kompetencje³

Pojęciu kompetencja jest nadawanych wiele znaczeń. W słowniku znajdujemy między innymi określenie: „kompetencja – posiadanie wiedzy i doświadczenia w jakiejś dziedzinie umożliwiające prawidłowe wypełnianie obowiązków i podejmowanie właściwych decyzji”⁴.

Biorąc pod uwagę etymologię tego terminu – *competentia* – oznacza „odpowiedniość”, „zgodność”. W Słowniku wyrazów obcych „kompetencję” definiuje się jako „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”⁵.

Szeroki zakres treści kategorii „kompetencja” wyznacza jej interdyscyplinarny charakter. Zagadnienie kompetencji podejmowane jest zwłaszcza w psychologii i w pedagogice.

Psycholog R.W. White proponuje uznać, że kompetencja oznacza pragnienie, potrzebę człowieka do wywierania skutecznego

² Por. I. Nowosad, *Tworzenie programów szkolnych jako narzędzi doskonalenia praktyki szkolnej*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra 2010, s. 168.

³ Pisałam na ten temat w: A. Popławska, *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Białystok 2013, s. 86-93.

⁴ E. Sobol (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, Warszawa 1999.

⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i bliskoznacznych*, Warszawa 2000.

wpływu na otoczenie. Jest to motywacja wewnętrzna do efektywnego oddziaływania na otoczenie, prowadząca do gromadzenia wiedzy, nabywania nowych umiejętności, które umożliwiają coraz lepsze radzenie sobie. W późniejszych pracach R.W. White'a znajdujemy stwierdzenie, że kompetencja może być też traktowana jako pewien wzorzec, pożądany kierunek dążeń i rozwoju⁶.

Dość często termin ten stosuje się do określenia efektywności, z jaką funkcjonuje osoba w różnych, zmieniających się warunkach czy rolach społecznych.

Kinga Tucholska odwołując się do poglądów Ravena opisuje dwa podstawowe wyznaczniki efektywnych zachowań:

1. **Komponent wartości** – tzw. tendencje wartościujące – czyli to, co ceni osoba, ku czemu się ona skłania. Oceniany jest on ze względu na to, jakie są – przejawiające się w zachowaniu – kierunki dążeń osoby⁷.

2. **Komponent skuteczności** – wiąże się z tym, czy osoba jest w stanie zaangażować się w różne działania, które umożliwią jej osiągnięcie tego, co stanowi dla niej wartość. Składa się nań szereg kognitywnych, afektywnych, wolitywnych aktywności oraz zachowań o charakterze społecznym. Wymienia wśród nich: „(a) **aktywności o charakterze poznawczym**, takie jak: zdolność podejmowania decyzji, planowanie tego, co i jak ma być osiągnięte, monitorowanie efektów własnej pracy, myślenie o mogących się pojawić trudnościach oraz o sposobach ich ominięcia; (b) **emocjonalne** (...) – zdolność uświadamiania sobie przeżywanych emocji i włączania ich w proces rozwiązywania problemu, czerpanie radości z odnoszonych sukcesów i umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami w razie porażki; (c) **wolitywne** (...) – niepoddawanie się w obliczu niepowodzeń, determinacja i upór w dążeniu do celu; (d) **społeczne** (...) – umiejętność zwracania się do innych o pomoc i wsparcie, (...) zdolność kierowania działaniem innych i dostrzegania trudności oraz konfliktów pojawiających się w zespole pracującym nad danym problemem”⁸ [podkr. A.P.].

⁶ K. Tucholska, *Kompetencje temporalne jako wyznaczniki dobrego funkcjonowania*, Lublin 2007, s. 9.

⁷ Ibidem, s. 63.

⁸ Ibidem, s. 63-64.

Określenie „kompetentny/kompetentna” stosuje się wobec osoby, która:

- przejawia naturalną potrzebę bycia skuteczną w działaniu, efektywną w oddziaływaniu na otoczenie i w przystosowaniu się do jego zmieniających się warunków;
- ujawnia pozytywną postawę względem siebie, łączącą się z przekonaniem o własnej skuteczności i możliwości porażenia sobie w danej sytuacji;
- funkcjonuje w sposób optymalny;
- charakteryzuje się określonym układem psychospołecznych cech i właściwości, które zapewniają efektywność w zakresie podejmowanych przez nią zadań i ról życiowych⁹.

W pedagogice także znajdujemy różne propozycje definiowania pojęcia kompetencje. Raportie Delorsa¹⁰, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* kompetencje opisuje się jako system wiedzy, umiejętności działania i osobistego zaangażowania się człowieka w proces zmiany. Kompetencja jest kategorią podmiotową, odnosi się zawsze do konkretnej osoby lub grupy osób.

Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* podaje – kompetencja oznacza zdolność do osobistej samorealizacji, zdolność do określonych obszarów zadań¹¹. Osoba mająca kompetencje efektywnie radzi sobie w danym zakresie, wykorzystując wiedzę teoretyczną, własne umiejętności i sprawności, odczuwa potrzebę danego zachowania i jest świadoma jego konsekwencji.

Interesującą definicję zaproponowała Maria Dudzikowa – kompetencja: „jest to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespoleniu przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami”¹².

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak kompetencja to – szczególnie właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczo-

⁹ Ibidem, s. 69.

¹⁰ J. Delors, (red.) *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 129.

¹² M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.

nym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie¹³.

Kompetencje przejawiają się w zdolności do wykonywania określonych czynności w sposób zgodny z przepisami określonej roli społecznej. Jest to zdolność do stosowania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach, a jednocześnie sytuacje te wpływają na zmianę kompetencji, ich rozwój. Krótko rzecz ujmując, jest to posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu adekwatnego i odpowiedzialnego wypełnienia roli.

Można uznać, że kompetencje są podstawową cechą „determinującą istnienie możliwości skutecznego realizowania ról życiowych”¹⁴.

Kompetencja jako zdolność do czegoś może być rozpatrywana z wielu perspektyw. A. Męczkowska wyróżnia pięć kategorii uwzględniając różny charakter aktywności podmiotu: kompetencja jako podstawa sprawności działania, jako warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, jako zdolność refleksyjnego działania, jako warunek dystansującego rozumienia, jako potencjał działania o charakterze emancypacyjnym¹⁵.

Szeroko rozumiana kategoria kompetencje obejmuje zarówno pragnienia, potrzeby, wewnętrzną motywację do działania oraz umiejętności i pełnomocność człowieka. Może też być uznana za wzorzec, ideał, do którego człowiek dąży. Wiąże się także kompetencję z efektywnością zachowań, której wyznacznikami są tendencje wartościujące (kierowanie się w podejmowaniu działania tym co człowiek, ceni, co uznaje za ważne) oraz zaangażowanie w szereg działań (aktywność poznawcza, emocjonalna, wolitywna, społeczna). Podkreśla się zdolność do samorealizacji, wykorzystywanie zdolności, posługiwanie się nabytymi umiejętnościami w ce-

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 88.

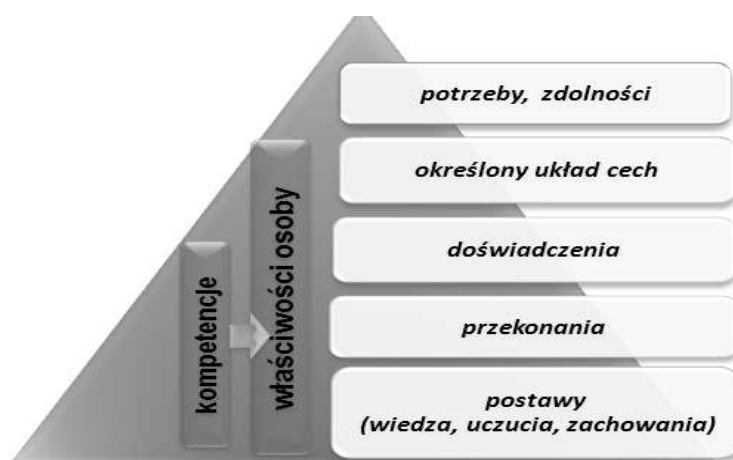
¹⁴ Dubois D, W. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice 2004, s. 33.

¹⁵ A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002, s. 123.

lu skutecznego działania. Umiejętność adekwatnego zachowania łączy się ze świadomością potrzeby i skutków określonego zachowania i przyjęcia na siebie odpowiedzialności za nie.

Strukturę kompetencji rozumianych jako właściwości osoby, gdzie zintegrowane są takie komponenty jak: określony układ cech, potrzeby, zdolności, umiejętności, przekonania, postawy (wiedza, uczucia, zachowania) można przedstawić w sposób następujący (ryc. 1).

Rycina 1. Komponenty kompetencji



Źródło: opracowanie własne, por. A. Popławska, *Kompetencje podmiotowe uczniów wyznacznikiem dobrego funkcjonowania w dynamicznej współczesności*, [w:] A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol (red.) *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, Toruń 2016, s. 55.

Kompetencje człowieka posiadającego określony potencjał (cechy, zdolności, potrzeby) powstają w wyniku zintegrowania wiedzy, różnych umiejętności, w ich kształtowaniu się istotną rolę odgrywają wcześniejsze i aktualne doświadczenia, a do pełnego zaangażowania się niezbędne są przekonania o konieczności takiego a nie innego działania. Posiadane przez człowieka kompetencje nie są statyczne, ich rozwój polega zazwyczaj na przeobrażaniu się, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe. Ulegają przekształceniom w toku rozwoju i ustawicznego uczenia się człowieka.

To dzięki kompetencjom człowiek uzewnętrznia swoją podmiotowość, aktywnie rozwija swoje potencjalności zgodnie z przyjętym systemem wartości i efektywnie działa, korzystając z posiadanej wiedzy i umiejętności, zmienia odpowiedzialnie otaczającą go rzeczywistość a jednocześnie zmienia siebie. Kompetencje te pozwalają na optymalne postępowanie w konkretnych sytuacjach¹⁶.

Kompetencje nauczyciela

Zdaniem J. Szempruch kompetencje nauczyciela mogą być rozumiane jako „struktura poznawcza złożona z wiedzy, umiejętności, cech osobowości i wartości, którymi charakteryzuje się nauczyciel w wykonywaniu zadań zawodowych, przejawiają się w określonych zachowaniach, podlegają rozwojowi i są mierzalne”¹⁷.

Kompetencje nauczyciela można uznać za byt samoorganizujący się i wewnętrznie motywowany, co wiąże się z wykorzystywanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego działania w nowych sytuacjach¹⁸.

Robert Kwaśnica wyróżnia dwie grupy kompetencji:

1. praktyczno-moralne (które są wyznacznikiem całej działalności nauczyciela), należą do nich: kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne, kompetencje komunikacyjne,
2. kompetencje techniczne (które warunkują powtarzalność pracy), należą do nich: kompetencje postulacyjne, kompetencje metodyczne, kompetencje realizacyjne¹⁹.

¹⁶ Por. A. Popławska, *Kompetencje podmiotowe uczniów wyznacznikiem dobrego funkcjonowania w dynamicznej współczesności*, [w:] A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol (red.) *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, Toruń 2016, s.55.

¹⁷ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 103.

¹⁸ J. Michalik-Surówka, *Kompetencja do uczenia się przyszłych nauczycieli – analiza jakościowa*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela – stan, potrzeby, kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, s. 183.

¹⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, LXI, s. 18.

Zestaw standardów kompetencji zawodowych nauczyciela, który przedstawia w swoich pracach K. Denek to:

- kompetencje prakseologiczne,
- współdziałania,
- kreatywne,
- informacyjne
- moralne
- kompetencje komunikacyjne²⁰.

Na kolejny projekt standardów zawodowych kompetencji nauczycieli składają się standardy: interpretacyjno-komunikacyjny, kreatywny, współdziałania, pragmatyczny i informatyczno-medialny²¹. Zmianie ulega standard prakseologiczny, który nazwano pragmatycznym. Rozszerzono standard komunikacyjny o interpretacyjny, a informatyczny o medialny oraz zrezygnowano ze standardu kompetencji moralnych. Jolanta Szempruch uzupełnia te listę o kompetencje osobiste²².

Natomiast W. Strykowski proponuje następujące obszary kompetencji ważnych dla zawodu nauczyciela, akcentując otwarty charakter przedstawionej listy:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,

²⁰ por. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 214-217.

²¹ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, s. 263-269.

²² J. Szempruch, *Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji zawodowych.*, [w:] B. Bugajska-Jaszczołt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.) *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, Kielce 2013, s. 62.

- kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym²³.

Kazimierz Denek zwraca uwagę, że obecnie od nauczycieli oczekuje się nie tylko starannego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, ale też kompetencji do realizowania dwóch dopełniających się przedmiotów nauczania oraz kompetencji wychowawczych z zakresu pracy z młodzieżą trudną i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, a także współpracy z rodzicami, samorządem szkolnym i lokalnym²⁴.

W opinii E. Gaweł-Luty w rozważaniach wielu autorów obejmujących kompetencje nauczyciela występują odmienne podejścia metodologiczne co prowadzi do odmienności formalnej, znaczeniowej i zadaniowej. Uważa ona, że „strukturą porządkującą byłoby potraktowanie kompetencji nauczyciela jako zakresu jego wiedzy poznawczo-merytorycznej, umiejętności realizacyjnych oraz prezentowanej postawy etycznej”²⁵.

W dalszej części tekstu podjęto analizę wybranych obszarów kompetencji nauczyciela związanych z jego funkcjonowaniem w sferze intelektualnej oraz intra- i interpersonalnej oraz istotnych w realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej zmieniającej się szkoły, jednak rzadziej przedstawianych w literaturze przedmiotu.

Kompetencje poznawcze nauczycieli

Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, które m.in. charakteryzuje: wzrost znaczenia wiedzy teoretycznej jako źródła innowacji; wzrost znaczenia tzw. technologii intelektualnych jako podstawy podejmowania decyzji; szybkość obiegu informacji; kompresja przestrzeni i czasu; możliwość podjęcia komunikowania w dowolnym czasie; „rzeczywistość wirtualna” w obrazach, dźwiękach, tekstach, w życiu społecznym; rosnąca różnorodność w sposobach wypowiedania się i twórczej ekspresji; wielość alternatywnych

²³ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 24 i następne.

²⁴ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 219.

²⁵ E. Gaweł-Luty, *Dialog podmiotów edukacyjnych a problemy współczesności*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Toruń 2016, s. 51.

źródeł informacji; zalew informacji, często zniekształconych i nieumiejętność ich selekcji; przenikanie informacyjnych technologii cyfrowych do nauki, sztuki, gospodarki, polityki, życia codziennego i bezpowrotne uzależnienie funkcjonowania wielu sfer życia od komputerów; zmiany w komunikowaniu się ludzi, a tym samym zmiany w funkcjonowaniu więzi społecznych²⁶.

Funkcjonowanie nauczycieli w cywilizacji informacyjnej wymaga odpowiedniego przygotowania. Następuje przyspieszony rozwój wiedzy (co kilka lat zasób wiedzy podwaja się, w niektórych dziedzinach nawet szybciej) i jednocześnie dochodzi do jej starzenia się. Nauczyciele stają się poszukiwaczami i twórcami wiedzy, która pomaga im skutecznie działać, rozwijać samych siebie i tworzyć optymalne warunki sprzyjające rozwojowi uczniów. Należy pamiętać, że wiedza jest terminem znacznie szerszym niż informacja. Wiedza to połączenie odpowiednio dobranych informacji, doświadczeń i ocen wartości oraz analitycznego wglądu w dane zagadnienie²⁷. Ważne jest nie tylko posiadanie wiedzy, ale także przetworzenie jej na zbiór reguł którymi kierujemy się podejmując różne działania.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymaga, aby każdy nauczyciel ustawicznie uczył się. Katarzyna Borawska-Kalbarczyk proponuje, aby ciągle uczenie się w traktować jako autonomiczne zachowanie ludzi zorientowanych na wiedzę, które przekształca się w swoistą koncepcję istnienia w świecie, gdzie wiedza, kwalifikacje, umiejętności stają się zasobem najważniejszym²⁸. Można powiedzieć, że w społeczeństwie informacyjnym kapitał intelektualny nauczyciela jest podstawą jego działania, od niego zależy rozwój zawodowy i osobisty oraz osiągnięcie sukcesu w pracy pedagogicznej.

Kompetencje poznawcze stanowią „kategorię bardzo ogólną i pojemną, w której skład wchodzi wiele umiejętności, a mianowicie: (1) przetwarzania informacji (związane z ich wyszukiwaniem,

²⁶ M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008, fragment online <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/9056>, [16.03.2013].

²⁷ J. Wołoszyn, *Wiedza kluczowym zasobem w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Partycki (red.), *Człowiek a rynek*, Lublin 2004, tom 2, s.363.

²⁸ K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015, s. 45.

analizowaniem, dokonywaniem ich syntezy, raportowaniem, planowaniem wykorzystania wiedzy i projektowaniem rozwiązań określonych problemów); (2) planowania czynności poznawczych; (3) organizowania uczenia się (w tym samodoskonalenia); (4) korzystania z wielu źródeł wiedzy; (5) współdziałania z innymi w procesie uczenia się; (6) właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą²⁹.

Tadeusz Pilch podkreśla znaczenie kompetencji poznawczych w rozwoju człowieka. Wskazuje na kompetencje poznawcze (poszukiwanie, myślenie), wymienia też kompetencje regulacyjno-poznawcze (umożliwiające komunikację) oraz kompetencje regulacyjne (współpraca, działanie, adaptacja)³⁰.

Natomiast M. Czerepaniak-Walczak kompetencje poznawcze uznaje za kondycję intelektualną i moralną osoby, którą charakteryzuje otwartość na zmiany, gotowość do posługiwania się nowymi informacjami o sobie i świecie, umiejętność aktualizowania wiedzy³¹. „Kompetencje poznawcze refleksyjnego praktyka są zatem przejawem jego świadomości, która umożliwia mu wykraczanie poza bezpośrednią sytuację³².

Kompetencje poznawcze nauczyciela przejawiają się w umiejętnościach: zdobywania informacji z wielu różnych źródeł, ich krytycznej interpretacji, konstruowania wiedzy i posługiwania się nią zarówno w sytuacjach modelowych jak i w sytuacjach problemowych. Zdolności konstytuujące kompetencje poznawcze to: myślenie, wyobraźnia, zdolność obserwacji, umiejętność słuchania, komunikowania się. Bardzo ważne w tym zakresie kompetencji stają się zdolności umysłowe niezbędne do przetwarzania licznych, często sprzecznych informacji: analiza i synteza, uogólnianie, ocenianie, abstrahowanie i refleksja. Do komponentów omawianych kompetencji zaliczyć należy także umiejętności: planowania czyn-

²⁹ R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011, s. 134.

³⁰ T. Pilch, *Wyzwania przyszłości a wychowanie prorodzinne*, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna, księga dedykowana Profesorowi Marianowi Śnieżyńskiemu*, Kraków 2000, s. 85.

³¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87.

³² Ibidem, 93.

ności poznawczych, organizowania uczenia się, współdziałania z innymi w procesie uczenia się oraz właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą.

Jak pisze S. Palka myślenie nauczyciela powinny charakteryzować takie właściwości jak elastyczność, oryginalność, krytycyzm, niezależność – nieuleganie stereotypom i naciskom wywieranym przez innych³³.

Zdaniem J. Szempruch coraz silniej akcentuje się intencje samokształcenia i samorozwoju nauczyciela, potrzebę pobudzania indywidualnych wysiłków każdej osoby w kierunku uczenia się, poznawania świata i samego siebie oraz kierowania własnym rozwojem. Ważne staje się urzeczywistnianie koncepcji edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, zarówno sprzyjając pogłębianiu dyspozycji poznawczych, jak też dla wzbogacaniu życia osobowego³⁴.

Kompetencje emocjonalne nauczycieli

Do pożądanych kompetencji nauczyciela w zmieniającej się szkole należy zaliczyć także kompetencje emocjonalne. Można przyjąć, że jest to świadomość i sprawność działania w przestrzeni emocji, zdolność do osobistej refleksji, umiejętność skutecznej regulacji własnych zachowań emocjonalnych i regulacji społecznej. Kompetencje emocjonalne pedagoga należy uznać za potencjał niezbędny do twórczego funkcjonowania w życiu zawodowym i osobistym. Kompetencje emocjonalne pozwalają na optymalne postępowanie w konkretnych sytuacjach i służą samorealizacji. Wysoki poziom umiejętności emocjonalnych nauczycieli umożliwia dobre porozumienie w szkole, współdziałanie na rzecz dobra własnego i innych oraz sprzyja eliminowaniu destrukcyjnych zachowań.

Carolyn Saarni pojęcie kompetencje emocjonalne definiuje jako „nabyte w toku rozwoju umiejętności i sprawności emocjonal-

³³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 159.

³⁴ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, s. 170.

ne oraz wiedza o sposobach i wzorach zachowań emocjonalnych w relacjach interpersonalnych”³⁵. Wyróżnia ona kilka komponentów wchodzących w skład kompetencji emocjonalnych: świadomość stanów emocjonalnych, umiejętność różnicowania emocji przeżywanych przez innych, zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji, zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z emocjami negatywnymi, zdolność do emocjonalnej samowystarczalności, zdolność do akceptacji perspektywy interakcyjnej w relacjach interpersonalnych emocjonalnie angażujących³⁶.

Mirosława Leopold³⁷ odwołując się do propozycji C. Saarni, zwraca uwagę na 3 grupy czynników:

1. elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnej (świadomość własnych stanów emocjonalnych, rozróżnianie emocji u innych, nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych);
2. wiedza i umiejętności budujące poczucie skuteczności emocjonalnej (adekwatny poziom głębokości przeżywania, adaptacyjne radzenie sobie z emocjami, poczucie emocjonalnej skuteczności);
3. wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach (empatia, rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób, wykorzystywanie posiadanych informacji o innej osobie, wiedza dotycząca wpływu ekspresji emocjonalnej na zachowania innych, wiedza dotycząca wpływu emocji na inne procesy, świadomość tego co wyznacza naturę relacji interpersonalnych) (ryc.2).

Charakteryzując kompetencje emocjonalne nauczyciela warto przypomnieć ciekawe ujęcie, które zaproponowały J. Madalińska-Michalak i R. Góralska³⁸ odwołując się do propozycji Majorsa. Nauczyciel kompetentny emocjonalnie nie tylko powinien posiadać umiejętności rozpoznawania, jakie uczucia odczuwa i jak są one

³⁵ C. Saarni, *The development of emotional competence*, cyt. za T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998, s. 107.

³⁶ C. Saarni, *The development*, op. cit., s. 109-117.

³⁷ M. Leopold, *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2, s. 191-204.

³⁸ J. Madalińska-Michalak i R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

silne, ale też uświadamiać sobie dlaczego je okazuje. Niezbędne w pracy nauczyciela jest identyfikowanie emocji innych osób, a zwłaszcza uczniów. Rozpoznawanie ich mocnych stron i motywacji. Nieodzowne staje się rozwijanie umiejętności wyrażania i/lub ukrywania uczuć³⁹.

Rycina 2. Struktura kompetencji emocjonalnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Leopold, *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2, s. 191-204

Taki model kompetencji emocjonalnych nauczyciela opiera się na założeniu, że to nauczyciel ponosi odpowiedzialność za tworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej zaangażowaniu uczniów, bowiem myślenie, emocje i zachowanie są nierozzerwalnie ze sobą związane, a także samo uczenie się jest uwarunkowane emocjami.

Nauczyciel rozwijając swoje umiejętności intra- i interpersonalne oraz nadając nauczaniu wymiar kulturowy, może rozwinać także umiejętność prowadzenia zajęć, które stają się ciekawe i motywujące dla uczniów oraz sprzyjają osiągnięciu sukcesu w szkole. Nauczyciel świadomy tego, w jaki sposób emocje mogą wpływać na przebieg i rezultaty uczenia się oraz funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej, stara się, by jego reakcje i sposób zachowania

³⁹ Ibidem, s. 123.

były źródłem pozytywnych emocji, które pozwalają uczniowi poczuć się komfortowo oraz wierzyć, że jest w stanie wiele osiągnąć. Korzyści takiego podejścia do nauczania to m.in. wyższe osiągnięcia uczniów, bardziej efektywne zarządzanie klasą, mniej problemów z zachowaniem oraz większe zadowolenie zarówno uczniów, jak i nauczycieli⁴⁰.

Na omawiany model kompetencji emocjonalnych nauczycieli składają się takie atrybuty jak: empatia (umiejętność współodczuwania i nawiązywania odpowiedniego kontaktu z uczniami), entuzjazm (zaangażowanie, zapał i gorliwość w dzieleniu się wiedzą), przebaczenie (umiejętność pozbywania się negatywnych uczuć w stosunku do innych i siebie), optymizm (pogoda ducha, radość, wiara w uczniów i osiągnięcie dobrych efektów w pracy z nimi), władza wychowawcza („duchowy” autorytet nauczyciela), budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych, pewność siebie (tj. niezależność i umiejętność radzenia sobie z trudnościami i porażkami), sprawiedliwość społeczna (umiejętność dostrzegania i przeciwstawiania się wszelkiej nietolerancji), zaufanie (wzbudzanie zaufania i szacunek w kontaktach z uczniami), znajomość kultury uczniowskiej (wiedza o uczniach i środowisku w którym żyją)⁴¹.

Kompetentny emocjonalnie nauczyciel skuteczniej może motywować do uczenia się oraz efektywnie się z uczniami komunikować, dobrze zna środowisko uczniowskie i jest dobrze przygotowany do tego, aby zarządzać zachowaniem uczących się.

Podsumowanie

Kompetentny nauczyciel dąży do poznania i zrozumienia otaczającego go świata i samego siebie. Diagnostuje sytuacje w których się znajduje i samodzielnie podejmuje adekwatne decyzje zgodnie z tym co ceni i uważa za słuszne. Kształtuje samego siebie i otaczająca go rzeczywistość. Umie także przewidywać jak interesujące go sytuacje mogą się kształtować w przyszłości. Stara się też poznać ucznia i zrozumieć, zaakceptować jego uczucia i opinie,

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 124-130.

wyzwalać jego aktywność, uwzględniać jego propozycje i pomysły oraz umożliwiał mu także decydowanie o tym co ważne. Nauczyciel nie narzuca informacji o określonej treści, ale wspólnie ze uczniem odkrywa nowe znaczenia, tworzy warunki do samodzielnego konstruowania systemu użytecznej dla ucznia wiedzy. Nauczyciel stosuje różne rodzaje wsparcia (emocjonalne, wartościujące, instrumentalne i informacyjne) na wszystkich etapach rozwiązywania zadań, problemów twórczych, zarówno w pracy indywidualnej czy zespołowej.

Dzięki tak zorganizowanej przestrzeni edukacyjnej w szkole uczeń podejmuje różnorodne działania, śmiało wyraża swoje uczucia i myśli, stawia pytania, zgłasza propozycje, formułuje i rozwiązuje problemy, wybiera zadania i osoby do współdziałania, dzięki czemu wzrasta jego poczucie wpływu, sprawstwa i odpowiedzialności i możliwość dobrego przygotowania się do funkcjonowania dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia

1. Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa 2015.
2. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
3. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
4. Delors J., (red.) *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
5. Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.
6. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
7. Dubois D, W. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice 2004.
8. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.
9. Gawel-Luty E., *Dialog podmiotów edukacyjnych a problemy współczesności*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Toruń 2016.

10. Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008, fragment online <http://wiedzaedukacja.eu/archives/9056>, [16.03.2013].
11. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i bliskoznacznych*, Warszawa 2000.
12. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, LXI.
13. Leopold M., *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2.
14. Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.
15. Męczkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002.
16. Michalak R., *Poznanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011.
17. Michalik-Surówka J., *Kompetencja do uczenia się przyszłych nauczycieli – analiza jakościowa*, [w:] E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela – stan, potrzeby, kierunki zmian*, Zielona Góra 2002.
18. Nowosad I., *Tworzenie programów szkolnych jako narzędzi doskonalenia praktyki szkolnej*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra 2010.
19. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
20. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
21. Pilch T., *Wyzwania przyszłości a wychowanie prorodzinne*, [w:] M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna, księga dedykowana Profesorowi Marianowi Śnieżyńskiemu*, Kraków 2000.
22. Popławska A., *Kompetencje podmiotowe uczniów wyznacznikiem dobrego funkcjonowania w dynamicznej współczesności*, [w:] A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol (red.) *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, Toruń 2016.
23. Popławska A., *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Białystok 2013.
24. Saarni C., *The development of emotional competence*, cyt. za T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.

25. Sobol E. (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, Warszawa 1999.
26. Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
27. Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.
28. Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013.
29. Szempruch J., *Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji zawodowych*, [w:] B. Bugajska-Jaszczołt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.) *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, Kielce 2013.
30. Szymański M.J., *O specyfice i znaczeniu współczesnych problemów edukacyjnych*, [w:] M.J. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, Warszawa 2015.
31. Tucholska K., *Kompetencje temporalne jako wyznaczniki dobrego funkcjonowania*, Lublin 2007.
32. Wołoszyn J., *Wiedza kluczowym zasobem w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Partycki (red.), *Człowiek a rynek*, Lublin 2004, tom 2.

PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

PaedDr. Tatiana Homořová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

Mgr. Mária Buganová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PUPILS YOUNGER SCHOOL AGE

*Contribution originated as part of the grant project VEGA no.
1/0072/15.*

*Emotional-Social Aspects of aggression in younger school age
in context of the modern school.*

Principal investigator doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Abstract

Authors in contribution present aggressive behavior among pupils of younger school age with emphasis on his emotional aspects and possibilities for prevention. Aim is to highlight on importance to deal mainly with emotional aspects of aggressive behavior, which act at its exerting even if we realize that it is difficult to consider them individually and separate them from other aspects. We start from characterizing specifics of emotional development of pupil younger school age. We mention specific causes, types of aggressive behavior during in this period. Furthermore draws attention to the prevention of aggressive behavior from perspective of experts , which propose various forms of prevention and prevention programs useful particularly within the frame of school prevention. From this reason, we consider it justified to point out to possibility of teacher as main organizer of educational process, to participate in solving this issue.

Keywords: aggressive behavior, child of younger school age, emotional development, prevention of aggressive behavior, teacher.

AGRESYWNE ZACHOWANIA UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**Streszczenie**

Autorzy tekstu rozpatrują zachowania agresywne uczniów w młodszym wieku szkolnym, zwracając uwagę na aspekt emocjonalny oraz możliwości zapobiegania. Istotne znaczenie aspektu emocjonalnego, wynika z jego wpływu na zachowanie agresywne. Niemniej oddzielne rozpatrywanie tych kwestii i oddzielenie ich od innych aspektów jest bardzo trudne. Na początku podano charakterystykę specyfiki emocjonalnego rozwoju ucznia w młodszym wieku szkolnym. Dalej opisano konkretne przyczyny i rodzaje zachowań agresywnych w tym okresie. Ponadto omówiono profilaktykę zachowań agresywnych z perspektywy ekspertów, którzy proponują różne formy programów profilaktycznych i prewencyjnych użytecznych, w szczególności, w ramach profilaktyki szkolnej. Z tego powodu jest uzasadnione, aby zwrócić uwagę na możliwości nauczyciela, jako głównego organizatora procesu edukacyjnego, w rozwiązywaniu tego problemu.

Słowa kluczowe: agresywne zachowanie, dziecko w młodszym wieku szkolnym, rozwój emocjonalny, profilaktyka zachowań agresywnych, pedagog.

Introduction

In child's life we encounter many surprises, twists and unexpected situations. We are talking about increasingly aggressive behavior whose incidence has registered teachers at primary level. Between teacher and student is a bond, which is on primary level strongest and therefore has this force on positive effect on pupil. It is difficult to penetrate the feelings of child, but if we succeed, we show our respect and many ambiguities which may hide behind his inappropriate behavior. Each child is unique personality and therefore signs of aggressive behavior are to each their own, as well as the survival and expression of emotions. It is skill of teacher their capture and subsequently them dedicate attention. From that reason is necessary priority should be to uncover emotional aspects of inappropriate up to aggressive behavior of pupils. Integral part in aggressive behavior is its prevention, which plays equally important role.

Child of younger school age and its emotional development

Already in early childhood, we can see that child can get into situations which lead to frustration, deprivation, and that even our educational activity. We can influence its behavior, conduct and especially the fact that a child can understand, empathize with what it is experiencing. It is necessary understand him, promoted and encouraged not to underestimate and ignore him. Just younger school age is period when we can still intervene, whether in role of teacher or role of parents so that from our children grew up polite, sensitive, empathetic and decent people.

According Oravcová (2010), younger school age defines as period from the 6th to 11th-12th year of life. It is a period of sober realism, where there aren't abrupt to hard changes. This period is rather calmly. Lower limit of period introduces enter to school and upper limit is associated with appearance of the first signs of sexual maturation. Child in period younger school age takes world as it is. It is trying to perceive reality and primary it focuses on her, but not passively. Vice-versa is interested in world events, council examines things, experiments. From that reason it is frustrated when they have finished knowledge and ways of behaviors. The best is learning when he can with subject of knowledge to experiment and explore his essence active way.

Child develops at all points, what making from him holistic personality. However, we focus on the emotional development of pupils because of that we can claim that its behavior can be influenced by emotional aspects, we need to know whether and how pupil develops in this period emotionally.

Psychoanalysis described period of younger school age as latent stage of life. This means that is end of one part of psychosexual development and instinctive and emotional component of personality napping. Will be reflected till in the early pubescence. On the other hand, there are psychological studies that promote opposite. They argue that child development continues constantly, continuously and child achieves significant progress in all directions, which are often decisive for his future (Langmeier – Krejčířová, 1998). We inclined in to second view. Suffice when we

compare pupil who comes to school first day and pupil who is leaving after four years to second stage. For these four years will happen in lives of younger schoolboy too much to have are we told that emotional side of his personality napping. Tears, fear of failure, joy of first signs, first loves, first disappointments, behavioral change, which is based on pressure of social group. With all this we encounter in period of younger school age.

According Langmeier and Krejčířová (2006), in child increases ability of self-control and it is influenced by two factors:

- emotional reactivity – is based on biological temperament (it is extent of irritability and impulsivity). Age emotions become more stable and their operation doesn't require same effort,
- free control of emotional responses – child is able to interchange primary emotional response, or impulse to action to better suppress will and act in a planned and deliberate. This allows for more focus on selected activities and control intensity of internal living.

Child when they enter school acquires new role of schoolboy. His emotional manifestations are different from previous period. Steps back his egocentrism, impulsiveness and emotional lability. The child is able to adapt their behavior standards, but motivation for their execution remains individual emotional – he wants to please parents, teachers. Child is identified with teacher, which helps him to overcome uncertainty in foreign school environment and adapt to school requirements. School helps to develop pupil's self-awareness and leads to reflection of his own actions (Kolláriková - Pupala, 2010).

One of conditions of school readiness is the child's ability to postpone immediate satisfaction of their needs for a period of time and devote to schoolwork. Child with this ability emotionally developed this ability and is capable of self-regulation. It is able at will to suppress their feelings or conversely express them clearly. It comes as a consequence of understanding of their own feelings in a given situation, but on other hand takes into account the expectations of society. Child with good emotional competence is aware of their feelings and also emotions of other people. Expresses its experiences in appropriate manner, is able

to control his feelings and controlled by immediate situation to make it easier to cope with the present problem. During this period, child already knows that feelings, wishes or motives can hide ahead of society, it can suppress expression of their feelings, but they never withdraw itself from itself. A child on that of Langmeier – Krejčířová (1998) recognizes ambivalence of feelings, which means that around 10 year survival is aware of two or more conflicting emotions. With delayed emotional development in children we meet hyperprotektivnych parents or for those who are overlooked.

In emotional there is change in content in children younger school age, continuance, and duration of survival as well as the external expression of feelings. At the beginning of this period they express their feelings directly and violently through facial expressions, gestures and speech. Over time, it is showing greater restraint and awareness. They are able to control external manifestations, especially in school environment and in presence of adults. Feelings are developing from site of content, but merely outward manifestation in spite of intense experience. Children can external expressions conceal their true feelings. It happens that in this period still not fully control his emotional impulsivity as adults and explosion. During this period, first encounter positive emotions, so we consider it a happy life period (Končeková, 2010).

It is true that children are able to mask his feelings, but we believe that at this period they can also very easily explode and impulsively respond to different stimuli. We think that such behavior they show as a defensive reaction to inappropriate and irritating action from environment.

Pupil during this period readily associates, is extrovert. Prevail rather positive moment of affection, joy, carelessness. Emotionally it is rather desultory and shallow. Can't long be angry with your friends, his attention to get rid of their anger rather quickly, which does not mean it's a loyal friend. Exceptions occur around tenth year of life. Then friendships formed on basis of temperament traits. It is a friendship that have something in common or different. As reported Ričan (2004), very little we meet with compassion and sad is that outweighs opposite sense,

which is to ridicule the people who suffer from certain defects. Already teasing is a superficial relationship to classmates may turn into elements of aggressive behavior, bullying. The pupil is capable of negative behavior and hurt more when second hasn't closer ties.

According Vágnerová (2004) is typical of this period an increase in emotional stability and resilience to stress. Children are optimistic at this period. Important is development ability to understand emotional experiences and give them meaning. It is way of interpreting emotions. During this period also developing emotional intelligence – children better understand own feelings. Are able accurately distinguish quality, intensity and duration. Around tenth year of life they are able to understand that one can experience mixed or conflicting feelings. Their own feelings assessed in terms of how they evaluate someone else. For example, expressions of fear and anxiety are seen as a failure and therefore children are often repressed.

We know that many people are consciously able to behave purposefully. It is striking that such behavior has encountered in children. We consider them to be sincere, pure beings, from which they expect nothing wrong and believe that only they can tell us the truth. According to the authors, however, we see that adapt to their surroundings and are easily influenced.

Most authors presented an opinion that period of younger school age is significant emotional stability, is joyful and hassle-free period of a child experiencing more positive emotions that they can control. We are inclined to this view, but at same time, we expect that these characteristics can't be generalized to every individual, as some may still be manifest egocentrism, impulsiveness, explosiveness, which are characteristic of previous period.

We are convinced about that that today's school should not only edify, but mainly to educate and watch the pupil's personality as on whole. He should perceive his emotions and through that direct guide his behavior in group, as far as possible to correct the child's physical development and all this to ensure its progress even in cognitive area. Therefore, we shouldn't use the concepts of training and education as two independent entities.

This perception explains Kosová (2000), which more broadly understood education as a deliberate action on personality of individual. The aim is to achieve positive changes in development of different aspects of personality. Trainin includes education, training, and are trained, ergo complex of all intentional effects with worthwhile target. Synonymous to this concept is education.

Aggressive behavior among pupils of younger school age

With expressions of aggressive behavior will meet as early as in period of younger school age. According Gajdořová et al. (2005), aggressive behavior often turns to classmates, teachers, and even their own friends. Pupils each other scurrilous, they laugh at, curse you be ironic remarks at the expense of others, kicks, beaten and hurt others. We believe that these individuals suffer from a lack of understanding and confidence. Negative emotions and all that is in them accumulates, the outside is reflected in the form of unacceptable behavior. We can't say that emergence of aggressive behavior is conditioned only emotions. On aggressive behavior is clearly part in a number of factors and there is a variety of reasons, such as the pupils are registering various manifestations. For someone may exhibit inappropriate behavior rarely with other more often and in turn may or may not develop into aggressive behavior. From terms of social pathology aggressive behavior can be defined as a violation of social norms.

It's kind of behavior that restricts rights and undermines integrity of the social environment. It is observable episodic behavior with different latency (Fisher – Škoda, 2009). According Vágnerová (2002), aggressive behavior usually means to achieve satisfaction, for which standing in way certain obstacles. He consider it as a possible defense mechanism that solves problems of attacks on obstacle. From psychologically, we are talking about aggressive behavior as failure behavior (Vágnerová, 2004) and from pedagogical point of view it perceives as problem of behavior (Ďurič – Grác – Štefanovič, 1991). On differences these

concepts suggest Vašek et al. (1995), which argue that problem behavior is first phase of development of conduct disorder. In case that doesn't at failure and breaching social norms, it is more appropriate to talk about problematic behavior. Described concept of aggressive behavior from different perspectives allows us to better insight into issue. Pedagogist look on aggressive behavior as problem, with what we meet in schools.

Aggression is most often understand as a physiological mechanism, emotional reactions and behaviors. In connection with education is understand as any form of behavior that aims to hurt, damage or destruction other entity. It is specific type of emotional reaction which is common for humans and sub-human animals (Janský, 2014). Svoboda (2014) perceives aggression as expression of vital power. It claims that vital and potentially aggressive is every organism and try to totally annihilate aggression considered naive. Author proposes completely different opinion than all others which have aggression and aggressive behavior consider deem something inappropriate and negative. We are inclined to view that within each of us lies dormant aggression and may be sign of our assertiveness, desire to achieve target.

With aggression is associated high rates of aggression (Janský, 2014). Aggression is assaultiveness, attitude or internal readiness for aggression. In broadest sense of word aggression can be defined as predisposition to aggressive behavior. Human with increased level of aggression is prone to behave in different situations aggressively fights with his aggressiveness, because controls and complicates his life. Impulsively reacts to stimuli which other person wouldn't address and ignoring them. Such this people tend to be touchy and offensiveness (Martínek, 2009).

Today, we meet with many signs of aggressive behavior in children not only to their peers, but also to adults person and that at teachers, parents, educators. This topic deals with broader professional community which find cause of increased aggression in children as well as possibility of its prevention (Janský, 2014).

Causes of aggressive behavior also expressed Šimanovský (2008), which considers to be factor inducing aggressive behav-

ior. This is particularly over-carefull, therefore hyperprotective education, at school as a stressful factor, respectively teacher as source of suspense and relationship parent – teacher and parent – pupil.

Factors that affect on psyche of individual and therefore also emergence of aggressive behavior, according to Tomova (2015) congenital predispositions (hereditary influence and biological processes), social learning and education, impact of media and internet production, underflow and dissatisfaction emotional, psychological and biological needs (thirst and lack of sleep) and finally also physical conditions (color and bright, noise and cold).

Sources of aggressive behavior in children by Gajdořová and Bogárová (2001) may be:

1. emotional deprivation. Children haven't satisfaction needs of love, support and protection, and so there is substitute needs by hurting others and to satisfy them. These children have feel they arent worthy to be loved, and her feelings of insecurity transferred on another by forms of anger and aggression,
2. anxiety, tension and fear. Children which regularly experiencing anxiety and are in constant tension, acting very often aggressive towards those to which they can afford. They can't establish friendly relations,
3. storage of energy. Here, we say as source of pupil's temperament. We see it when a pupil goes off stored energy then it can, for example in breaks. On lesson it becomes element of distractions whether if for against classmates or teacher,
4. nature of its, personality characteristics of pupil. Pupils who have tendency to behave aggressively are often uncertain, have complex, hostile inclinations. Their low self-esteem manifests itself in relation to school results. They are weaker in area of communication. They it rejected by group,
5. curiosity, boredom or desire for still stronger exciting experiences,
6. pressure to manhood is one of causes of hidden aggression. Surroundings puts pressure on boy to behave than

as expected from a man, so be manly and not afraid to not only get hits but also know they give out,

7. educational approaches of parents. Are the most important sources of child aggression committed in school environment. Aggressive behavior of children makes too lenient education of child forgives everything, everything he is allowed and parents have their child taken much notice, and on other extreme is too strict autocratic education – child is punished for everything. In those families of hateful behavior occurs, strengthening of improperly behavior, negative emotional reactions, ineffective penalties,
8. education and teaching styles of teachers and ways teachers show authority. Themselves teachers to solve serious problems of pupils feel that they lack psychological knowledge about how to ensure a good social and emotional atmosphere in classroom. It is important to be empathetic, assertive and seek to humanize of educational process. Aggressive behavior can appear even when teacher ignores or not solve aggressive behavior from beginning (minor conflicts) or when it agrees with majority due to its popularity. Trigger impulse can be difficult exam, unfair evaluation of teachers, highlighting ability of some pupils only, arrival of new teacher or a new pupil in class.

As positive evaluating several views of authors who don't incline to only one cause of aggressive behavior, but still tries to record their new and detailed analyzes. We see also that rise to aggressive response could be teacher, even if it can't aware. To aggression according Gajdošová and Bogárová (2001) leads also uncontrollable anger, negative emotions such as hatred, envy, resentment, intolerance, deficit of negative attitude towards desintegrative behavior. Irreplaceable role in causes of aggressive behavior is nature and temperament of human. We note particularly disposition of temperament, namely impulsiveness, explosivity, lack of self-control and less sensitivity to consequences of their behavior (Gajdošová, 2000). Most aggressive manifestations in children younger school age is limited to verbal expressions of anger and are response to conflicts with peers,

which emerging from desire and effort to possess same common cause (Kariková, 2001). For aggressive behavior is typical destructive focus. From terms of social danger, it is important to distinguish different species. It has to do with motivation and actual suggestions and needs. On other way it will be assessed aggression related with defense or otherwise associated with desire to harm with hatred (Fisher – Škoda, 2009). We know a lot of division and types of aggression, but essentially those, with which encountered in children younger school age.

A combination of three factors, direct and indirect aggression, verbal and physical aggression, activity and passivity is created according Martinek (2009), eight kinds of aggression:

1. physically active direct aggression – it is beating of victim, physical humiliation, forced into humiliating acts, use of physical superiority over victim. At school with this kind of aggression encountered in form of deliberate physical harming = bullying,
2. physically active indirect aggression – assignment of another person, to hurt victim. Original aggressor directly to aggression itself doesn't participate only invents ways to harm victim and watch,
3. physical passive direct aggression – physical obstruction in person of its purpose. In school environment, it manifests as destruction devices that pupil needs for successful management objective: breaking pens, rulers,
4. physical passive indirect aggression – refusing to fulfill certain requirements: release space on desk, rejection filing aid for stricken classmate,
5. verbal active direct aggression – use of profanity, insults, disparage classmates, verbal humiliation. Interestingly, subjects in school aren't considered this behavior as something abnormal and unacceptable, quite the contrary. Person who carries out such style of behavior is becoming a recognized star in classroom. As for teachers also become powerless against this type of aggression and expressed by him as a normal and nowadays normal behavior. Rather vulgar overheard and therefore the author appeals to publicly express disagreement with their use,

because if teacher adopts slurs in children than normal, they become normal,

6. verbal active indirect aggression – expansion of rumors which hurt other. About this kind of aggression we call upon appearance of first stage of chicane – ostracism. It is mild, mostly mental harm classmates, slander his behavior, clothing, haircut. We include here mockery of others. A typical example may be intentional false whisperings classmate during testing. After classmate incorrect answer comes as a result of ridicule others in class. This included intrigue, taunts, due to which individual doesn't feel comfortable in collective,
7. verbal passive direct aggression – complete ignorance of other person. Refusing answer aggressor on greeting, question. Victim ceases to exist and not only for aggressor, but also for entire class, while is aggressor in collective favorite,
8. verbal passive indirect aggression – on last type of aggression exists when someone is unjustly criticized, punished and we it stops. Individuals who are so unfairly criticized in class, become the so-called black sheep. This is particularly problematic pupils who are quite often participants in class battles. Everything is always just breaks down on them, thus backing others back.

It is undeniable that with many kinds of aggressive behavior we encounter already at primary school level. Even if it is for someone described symptoms seem harmless and insignificant, can have an even worse consequences. In part of children in this period we have to deal with cruelty and heartlessness to another, and is already more serious manifestations of aggression. Interesting findings relate to amid gender differences. In boys are more often manifested direct physical aggression, while girls opt for more covert and verbal form. Frequency of aggressive behavior therefore isn't lower in girls than in boys, but different in its forms (Kariková, 2001). Although period of younger school age is considered to be extremely calm, part of latent aggression still watches. Normally situations are its pulses discharged to success in school and in relational field. Boys in period of younger

school age are competitive, exercise their physical strength. In girls we noticing aggression especially in verbal expression, fights, rivalry between friends. If proportion of this normal physiological aggression doesn't control the child's behavior and same thing he will not succumb to such extent that it caused him problems in relationships in society, would hinder him in learning and destroyed family life, it is necessary to accept this degree of aggressiveness.

Emotions lying dormant inside every human being. Some emotions can make our life beautiful, we consider them as positive, but some of us it can often complicate and are mostly negative emotions. Negative emotions, their inability to control, regulate, emotional emptiness, inability to empathize with others experiencing, everyday frustration, all this can living inside children that we as educators have constantly before our eyes. We note mostly just external manifestations that we capture senses directly and yet escape us things that would explain lot. But in response to current practice we can say that some pupils their emotions hidden in them and some of them show too intense, some don't have problem express own emotions that you are experiencing anyone before, and some are open only from some of them. It is difficult to generalize and directly define what can be a warning signal with regard to aggressive behavior.

Feeling (emotion) authors defined as survival of subjective relation to acting subject, to people or to oneself. Feeling have in psyche two basic functions namely orientation, which makes our feelings indicate what is for us a subjective meaning, also indicate importance of certain events. Second function is control when emotions regulate our behavior, that means thing to zoom in, or to hold it from distance.

Feelings regulate our survival and consequently also our behavior (Vašařová – Salbot, 2010). As with positive emotions in children younger school age meet already with negative emotions, but which don't act favorably. Pursuant to Jánsky (2014) towards flooded by negative emotions, anger, rage and anger suppressed rational component occurs mainly in form of affective aggression, which is a prototype of emotional reactions with high activation level.

Šimanovský (2008) tells about increase in agitation and aggression in children. Inner restlessness is not outwardly visible, only if it was outwardly strong survival. This is reflected mainly stereotyped expressions in situations in which individual is experiencing anxiety and dissatisfaction. Increase of restlessness is accompanied by significant gestures, movement and decreased control of emotions.

In elementary schools is most often they show negative emotions such as hatred, envy, resentment, intolerance, lack of compassion that lead to violence and aggression (Gajdošová – Herényiová, 2006). It can also confirm Končerková (2010), which describes these emotions and their manifestations in pupils of younger school age.

One of emotions that might not be priority negative is fear. Child in this period by Končerková (2010) is no longer afraid of imaginary objects, it concerned rather real hazards (darkness, illness, punishment, death, strained relationships at school and family). They can revel in fear, love to fear (watching horror movies scare each other and tell scary story). For child of young school age we are facing so called concealed fear. Child feels that to meet requirements insurmountable fear surroundings and seeks to justify as reasonable. Own avoidance behavior been associated with different cause in attempt to achieve recognition outside world (Ranschburg, 1982).

Second emotions which in most cases is perceived and presented as negative as anger and rage associated with it. These emotions can cause nicknamed, derogatory comments, insults, cruel treatment, corporal punishment. Anger and rage can manifest itself in various ways and one of them is destructive and aggressive behavior. It may experience either in speech or in action. Anyone of us can from anger offend word, can slander us behind our backs. May act according to rules of good behavior, but while talking measured and cold. Another human in anger refrain from any verbal expression, turning inward and silent, angry, and do not speak. Some of us on contrary destructive criticism are ironic and sarcastic (Křivohlavý, 2004).

Among negative emotions it is one of jealousy that arises when parents or teachers prefer to some child. They highlight its

strengths and give him a model. This is reflected indifference, snide remarks.

In children in period of younger school age, children also expressed anxiety. For these children it is characteristic that they tend to be dependent on adults, have eroded self overcomes feeling of being threatened and don't trust the world around them. Their behavior may have character of compensation. In company of their peers, the aggressive behavior and inappropriate attempt to seek recognition or contributions made to group atmosphere. Often they look for admiration, and not risk rejection by to express disagreement with group expectations. Children who are experiencing anxiety in family and school environment fail to be recognized, for this reason, flee to another setting and selecting alternative routes awards. Aggressive acts childre search and claim attention from adults, especially those who are emotionally significant to child. Aggressive behavior serves as unconscious defense against self-destruct, like valve accumulated negative emotional content that are stored in unconsciousness. Aggression is for child tool for exciting initiatives which it lacks (Labáth et al., 2001).

In young school age appear some new emotions, such as feeling of injustice and insults which arising from breach of justice. Another emotion with which we meet with pupils in school is stage fright. This is reflected particularly in public appearances. If child realizes some responsibility for his performance, and he wants to offer best manifested by redness, fading, clumsiness, memory loss up to escape. Envy and gloat are next emotions and arise when competing in activity where child achieve a better outcome (dependent) or worse outcome (gloat). The last of new emotion is emotion of solidarity manifested by devotion to social whole (Končeková, 2010).

Child may act aggressively if something barely tolerated, and can't deal with it. Talk back to teacher, beat children. Child is internally frustrated and something it lacks. Aggression usually conceals some suffering. For child it is difficult to keep in order to not ruin humiliation, or depression and that tainted their aggressive tendencies on other children. Child conversely needs space for it to be able to talk about what he misses about his

fear, anger, sadness, and even feeling of guilt. He needs to get rid of their desperation in arms of a loved one that has passed mourning. However, when aggression appears unjustified and devoid of purpose, cause we have to look little deeper.

Each of us has within itself its own subjective escalation of aggressive behavior. First subjective expression is often of facial expression, gesture and then followed by tone of verbal expression that clearly indicates escalating aggression.

Therefore, author says that onset of aggressive behavior is possible and traceability of strike at right moment. If this takes place, it is expected aggressive response. Role of education isn't attenuate all manifestations of child aggression, but to reorient it from antisocial direction on pro-social direction and instead of roughly form make form which are acceptable to society.

Prevention in most general and simplified terms, it means avoiding undesirable practices various forms of risk behavior and problems (Hroncová – Kraus et al., 2006). It is necessary to emphasize the need to implement prevention in school environment. Prevention of aggressive behavior can be divided into primary, secondary and tertiary (Kamarášová 2012). Author characterizes precautionary steps as follows:

1. primary prevention – target is optimize conditions in education and training, as well as personnel, technical and space, acquisition of material in school. This includes selection of teachers, new approaches teachers to pupils which are open and partnership negotiations, new approaches in education, reduction in teaching hours and number of pupils in classes. Aim is to recruit directly at school teacher assistants, school psychologist, special pedagogue and social educators. Into families is need to introduce effective forms of cooperation with parents in collaboration with experts. Gajdošová (2005) assigned to primary prevention also prevention programs that focus on constructive conflict resolution, coping with stressful situations, development of social skills. Such programs include: „Heart on palm”, „tolerance against violence”, „Behave normally”. Prevention of aggressive behavior can be implemented through preventive project „We know

that". It is program for fight against evil, violence, addiction, prejudice, racism and unproductive way of life,

2. secondary prevention – There is emphasis on vulnerable groups of pupils and aims to capture expressions of aggression at an early stage. It focuses on pupils who are at risk of dysfunctional developing. At school, it is important to create positive climate where reigns trust not only between teachers and pupils, but also pupils themselves, and thus provides not afraid to talk about possible occurrence of aggression,
3. tertiary prevention – its aim is to prevent re-enter deterioration in aggressive behavior. Gajdořová (2005) notes that in tertiary prevention include emergency assistance, therapeutic and group programs, helplines, tutoring programs, weekends digested in nature, increased police protection.

Excluding social educator in prevention of aggressive behavior contribute coordinator of prevention, which schools can be selected teacher who is in charge, coordinates and directs activities of prevention. Its mission is to develop and implement preventive programs at school. It can also carry out educational consultant who is also employee of school and in area of prevention is dedicated to solving problem and delinquent development of children. Finally, it is also school psychologist, one of whose tasks is creation and implementation of a variety of prevention and intervention programs to modify unwanted behavior, development programs, social communication, skills and social competence, training development of pro-social behavior, tolerance and conflict resolution, assertiveness, empathy and development of emotional intelligence (Valihorová, 2006). There can also include school special educator, remedial teacher and irreplaceable role in prevention phase has class teacher. In implementation of school-based prevention specialists and teachers use variety of forms such as: discussion, exercises and games, lectures, training programs, interactive workshops, prevention leaflets and posters, and finally sports activities. Next forms: prevention during individual lessons, leisure time activities, competitions, exhibitions of works, debates, interviews, message boards, TV shows,

school radio, theater and others. It's just part of presented forms that teachers have available, you can just implement. Prevention is essential and requires particularly enthusiastic teachers who haven't intervened only when problem with child is notice. Problem needs to be avoided mainly getting to know child and his perception of daily behavior, which we try to say something.

Conclusion

Younger school age is period when even we can influence and guide pupils in right direction. It has been shown that pupils already in first instance tend to aggressive behavior and it is reasonable to address this issue. Pupils express their emotions inappropriately, they are too confident, insensitive, conflict, explosive and don't realize that those hurt not only others but also themselves. Too little we see into lives of children that we often want to say something but don't know how. Teachers are closed and often aren't even willing to admit that it is in their class is pupil which have problems in behavior. They are trying to ease situation and not give it great importance. Teacher shouldn't forget that it is not alone, that always has had support of professionals who know their willingness to cooperate and often also parents who care for their children.

References

1. ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991. 333 p. ISBN 80-900477-6-9.
2. FISCHER, S., ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 p. ISBN 978-80-247-2781-3.
3. GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Zdroje vzniku násilia na školách a možnosti prevencie proti nemu* In. *Naša škola*. Bratislava: PAMIKO, 2000. roč. 3. č.1. ISSN 1335-2733.
4. GAJDOŠOVÁ, E. 2005. *Prevencia násilia na školách* In. *Prevencia*. č. 4. ISSN 1336-689.
5. GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2005. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*. Nitra: UKF, 2005. 99 p. ISBN 80-8050-879-8.

6. GAJDOŠOVÁ, E., BOGÁROVÁ, S. 2001. *Problémy žiakov v správani spojené s agresivitou a šikanovaním*. Bratislava: metodické centrum, 2005. 81 p. ISBN 80-7164-309-2.
7. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. 324 p. ISBN 80-7367-115-8.
8. HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. BB: PF UMB, 2006. 248 p. ISBN 80-80803-223-4.
9. JANSKÝ, P. 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2014. 292 p. ISBN 978-80-7435-534-9.
10. KAMARÁŠOVÁ, L. 2012. *Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 135 p. ISBN 978-80-557-503-3.
11. KARIKOVÁ, S. 2001. *Základy patopsychologie dětí a mládeže*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. 156 p. ISBN 80-8055-486-2.
12. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
13. KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychologie*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Važka, 2010. 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.
14. KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti*. Prešov: Fokus, 200. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.
15. KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada publishing, 2004. 154 s. ISBN 80-247-0818-3.
16. LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
17. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
18. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
19. MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
20. ORAVCOVÁ, J. 2010. *Vývinová psychologie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 232 s. ISBN 978-80-8083-937-6.
21. RANSCHBURG, J. 1982. *Strach hnev agresivita*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. 148 p.
22. ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. 392 p. ISBN 80-7178-829-5.
23. SVOBODA, J. 2014. *Agresia a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. 168 p. ISBN 978-80-262-0603-3.

24. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. 175 p. ISBN 978-80-7367-426-7.
25. TOMOVÁ, M. 2015. *Nebezpečenstvo agresie a násilia v súkromí i na verejnosti*. In. *Vychovávateľ*. Bratislava: EDUCATIO, 2015. roč. LXIII, č. 7-8. ISSN 0139-6919.
26. VÁGNEROVÁ, M. 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese – Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002. 444 p. ISBN 80-7178-678-0.
27. VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. 872 p.
28. VALIHOVÁ, M. 2006. Agresivita a šikanovanie z pohľadu učiteľov. In *Násilie na školách. Zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie "Duričové dni"* Rec. Doc. PhDr. Jitka Oravcová., PhD., Doc. PhDr. Marta Valihorová., CSc., Doc. PhDr. Vladimír Salbot, CSc. Banská Bystrica: Pf UMB v Banskej Bystrici, 375 s., ISBN 80-8083-3125, 346 p.
29. VAŠAŠOVÁ, Z., SALBOT, V. 2010. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Banská Bystrica: PDF UMB, 2010. 83 p. ISBN 978-80-8083-946-8.

Dr Monika Kotowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

GENEZA ODPOWIEDZIALNOŚCI PRAWNEJ NIELETNICH. WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie

Przestępczość nieletnich jest jednym z poważnych problemów społecznych. Aktualnie sposób postępowania z tą grupą sprawców ukierunkowany jest bardziej na edukację niż represję. W opracowaniu skupiono się na historii oraz ewolucji prawnej odpowiedzialności nieletnich. Autorka przedstawia krótki rys odpowiedzialności nieletnich poczynając od czasów starożytnych do współczesności.

Słowa kluczowe: historia, odpowiedzialność nieletnich, przestępczość nieletnich, zapobieganie przestępczości nieletnich.

THE ORIGIN OF LEGAL LIABILITY OF MINORS. CHOSEN ISSUES

Abstract

One of the serious problems in society is juvenile delinquency. Actually, the general policy of the juvenile justice is more educational than repressive. The article concerns history and evaluate of legal responsibility of young people. Author sets out a brief history of youth responsibility from ancient times to the nineteenth century.

Keywords: history, responsibility of juveniles, juvenile delinquency, preventing juvenile delinquency.

Odmiennie traktowanie nieletnich i młodocianych niż dorosłych sprawców przestępstw w prawie karnym ma długą tradycję.

cję. We wszystkich niemal okresach historycznych zdawano sobie sprawę, że niedojrzałość psychiczna jednostek musi powodować zmniejszenie bądź wyeliminowanie możliwości ponoszenia odpowiedzialności karnej, a w szczególności odbywania kary pozbawienia wolności. Mimo, że pełne rozwiązania systemowe dotyczące nieletnich sprawców czynów karalnych przypadają dopiero na pierwsze ćwierćwiecze XX wieku¹, to jednak świadomość odrębnego traktowaniu takich jednostek sięga najdawniejszych czasów – praktyki w państwie rzymskim, a następnie w innych krajach europejskich².

Niewątpliwie kluczowym zagadnieniem w problematyce nieletnich były i są nadal zasady i kryteria ponoszenia przez nich odpowiedzialności karnej, wieku w którym ma to nastąpić oraz charakter i katalog orzekanych wobec nich kar i środków. Istnieje w tej kwestii konieczność pogodzenia dwóch celów: ochrony porządku prawnego i odejścia od klasycznych, penalnych reakcji na przestępczość nieletnich, co czyni problem ich traktowania z perspektywy odpowiedzialności karnej szczególnie złożonym.

W związku z tym, że współczesne modele postępowania z nieletnimi stanowią następne ogniwo w trwającej wiele lat ewolucji³, która przecież wciąż trwa, celowe jest spojrzenie na kształtowanie się odpowiedzialności karnej nieletnich z perspektywy historycznej, gdyż umożliwia to zrozumienie współczesnych kierunków szeroko rozumianej polityki kryminalnej oraz stwarza pole do tworzenia skuteczniejszych rozwiązań profilaktycznych.

Ewolucja dziejów ludzkości wskazuje, że punktem wyjścia w rozwoju historycznym odpowiedzialności prawnej nieletnich za czyny społeczne była funkcja koercywna władzy rodzicielskiej.

¹ Szerzej: A. Marek, *Sądownictwo dla nieletnich w Polsce na tle porównawczym*, [w:] *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, Lublin 1998, s.38 i nast.; M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003, s. 109; Z. Sienkiewicz, *System sądowych środków wobec nieletnich w prawie polskim*, Wrocław 1989, s. 34 i nast.; A. Walczak-Żochowska, *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich*, Warszawa 1998, s. 8 i nast.

² T. Bojarski, *Podstawowe założenia traktowania nieletnich w świetle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz aktualnych potrzeb* [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Lublin 2001, s. 13-14.

³ G. Harasimiak, *Ewolucja zasad odpowiedzialności, traktowania i postępowania z nieletnimi*, Szczecin 2000, s. 15.

Schemat owej koercytywności został oparty na władczej pozycji ojca w rodzinie⁴. W miarę rozwoju rangi władzy plemiennej funkcję *pater familias* przejmował naczelnik plemienia, generując w ten sposób załążki władzy publicznej⁵. Z chwilą wyodrębnienia się władzy państwowej pojawiła się już konieczność określenia granic ingerencji państwa w stosunki rodzinne, zwłaszcza gdy czyny nieletniego godziły bezpośrednio w dobro osób spoza jego rodziny albo w interesy państwa.

Zanim to jednak nastąpiło zasady odpowiedzialności nieletniego wyznaczał ojciec rodziny. Silna, chociaż nie nieograniczona władza ojcowska występowała w starożytnym Rzymie. Podobnie było w starożytnej Grecji, choć tu mniejsze zainteresowanie ojca sprawami rodziny nie sprzyjało wzmocnieniu władzy ojcowskiej. Ojciec rzymski mógł ukarać swoje dziecko, ale w praktyce wchodziła w grę zapewne z reguły „tylko” kara cielesna. Kiedy jednak chodziło o karę surowszą zwyczaj nakazywał ojcu zasięgnąć opinii starszych w rodzinie (tzw. *iudicium domesticum*), a na straży dobrych obyczajów stał cenzor. Ojciec miał w zasadzie prawo sprzedać swoje dziecko w niewolę lub oddać w zastaw za długi, ale w Atenach prawo to zniósł już Salomon. W razie popełnienia przez nieletniego czynu, który wyrządzał szkodę osobie spoza rodziny ojcu rzymskiemu przysługiwało prawo wydania nieletniego pokrzywdzonemu (*nexae deditio*). Z czasem pojawiły się normy chroniące nieletniego w takiej sytuacji, zwłaszcza zwracano uwagę na konieczność uwolnienia go po odpracowaniu wyrządzonej szkody. Podobne unormowania znalazły się w kodeksie Hammurabiego. Koncepcja oddania nieletniego sprawcy przestępstwa na wysługę pokrzywdzonemu na pewien okres funkcjonowała również w Polsce przed rozbiorami. Nie chodziło tu oczywiście o niewolę, ale o swoistą formę wynagrodzenia szkody przez własną pracę⁶.

Ius noxae datio zdawało się być reminiscencją zwyczajów z okresu wspólnoty pierwotnej. Nietrudno tu zwłaszcza dostrzec istnienie związku ze zwyczajem wydawania sprawcy pokrzywdzo-

⁴ M. Cieślak, *Od represji do opieki*, „Palestra” 1973, nr 1, s. 20.

⁵ K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2004, s. 12.

⁶ M. Cieślak, *Od represji...*, s. 32 i nast.

nemu lub jego rodzinie. Związek z tymi zwyczajami przejawia się jeszcze wyraźniej, jeśli chodzi o występujące w różnych epokach wypadki odpowiedzialności zbiorowej, której konsekwencje dotyczyły także dzieci. Odpowiedzialność zbiorowa istniała w prawie Majów i istnieje ona jeszcze u niektórych ludów Afryki. W prawie starożytnej Mezopotamii występowała odpowiedzialność zbiorowa połączona z zasadą analogii kary do przestępstwa. Przykładowo, w pewnych wypadkach zabicia dziecka zabijano za karę dziecko zabójcy. Myślenie pierwotne opierało się na traktowaniu dziecka jak przedmiotu, a zarazem narzędzia kary w stosunku do winowajcy. Dodać należy jednak, że kodeks Hammurabiego nakazywał zabić syna sprawcy m. in. wtedy, gdy ten zadreżzył na śmierć oddanego mu w niewolę za długi syna pełnoprawnego obywatela⁷.

W wielu starożytnych społeczeństwach, w tym Mezopotamii, Grecji i społeczeństwach mongolskich głównym celem wychowawczym młodego pokolenia było przygotowanie go do podjęcia walk w zakresie obronności kraju. W szczególności przywiązywano do tego wagę w Sparcie, gdzie dla zwiększenia ochrony kraju stworzono specyficzny system wychowawczy, przypisywany mitycznemu prawodawcy spartańskiemu Likurgowi, który został opisany w II w.n.e. przez Plutarcha. Wychowanie spartańskich dzieci nie leżało bynajmniej w gestii ich rodziców. Z chwilą urodzenia noworodka niesiono na miejsce zwane Lesche, w którym obradowała starszyzna i decydowała o dalszych jego losach. Jeżeli było zdrowe i mocne, starszyzna pozwalała mu żyć i przeznaczała na jego wychowanie jedną z 9000 części gruntu. W sytuacji gdy dziecko było słabe, niedołączone albo zniekształcone rzucano je w rozpadlinę z góry Tajgetu, ponieważ było nieprzydatne społeczeństwu. Dzieci zdrowe pozostawały pod opieką mamek. Chłopcy przebywali pod pieczą mamek do 7 roku życia, a następnie podlegali grupowej edukacji wojskowej w celu wykształcenia w nich posłuszeństwa i wytrzymałości w walce⁸. Starożytnie Rzymianie stali bowiem na stanowisku, że wraz z ukończeniem

⁷ Tamże, s.33

⁸ K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2004, s. 12.

przez chłopca 7 lat, proces wychowania dziecka się zakończył a tym samym jego charakter powinien być ukształtowany.

Państwo jako instytucja zainicjowało ograniczenia w stosunku do ojcowskiego karania oraz samo wystąpiło z karą publiczną w tych wypadkach, w których czyn nieletniego naruszał dobra zaliczane do sfery interesu publicznego, a regulacje prawa zwyczajowego z czasem znalazły odzwierciedlenie w prawie stanowionym. Już prawo stanowione w tamtych czasach uznawało konieczność rozróżniania odpowiedzialności karnej biorąc pod uwagę kryterium wieku sprawcy.

Prawo XII Tablic przewidujące surową karę dla złodzieja nakazywało uwzględniać wiek sprawcy. Wskazywano, że nieletni mają być ukarani zgodnie z wyrokiem pretora i naprawić szkodę. Niemniej przez długi czas prawo nie precyzowało stanu nieletniości granicami wieku⁹. I tak, aż do czasów Justyniana prawo rzymskie nie precyzowało pojęcia nieletniego. Wyjątek stanowiły dziewczęta, dla których oznaczono granicę wieku na 12 lat. Wobec chłopców trzymano się pojęcia *aestimatio habitus corporis*¹⁰. Z czasem w ustawodawstwie wyodrębniono cztery grupy wiekowe:

a) *infantes* – dzieci. Nazwa wzięła się stąd, że były to osoby nieumiejące posługiwać się mową przy czynnościach formalnych (*infantes – qui fari non possunt*), a więc osoby nie mające jeszcze właściwego rozeznania. W prawie poklasycznym granica tej kategorii ustaliła się w sposób sztywny na ukończeniu 7 lat życia. Działania dzieci nie miały znaczenia prawnego,

b) *impuberes* – niedojrzali, powyżej siódmego roku życia. Górna granica u chłopców była przedmiotem dyskusji. Sabinianie wypowiedali się za indywidualnym oznaczeniem dojrzałości według stopnia rozwoju fizycznego. Prokulianie przyjmowali sztywną granicę ukończenia 14 roku życia. Justynian poszedł za poglądem Prokulianów. Co do dziewcząt nie było wątpliwości, że osiągały dojrzałość z ukończeniem lat 12. Niedojrzały nie mógł zawrzeć małżeństwa ani sporządzić testamentu. W zakresie obrotu majątkowego mógł skutecznie przyjmować przysporzenia,

⁹ M. Kalinowski, P. Pełka, *Zarys dziejów...*, s. 15.

¹⁰ M. i H. Veillard-Cybulsky, *Nieletni przestępcy w świecie*, Warszawa 1968, s. 114.

a mianowicie dla swego zwierzchnika familijnego, jeżeli pozostawał jeszcze pod władzą, lub dla siebie samego, jeżeli był *sui iuris*. Natomiast pogarszać swoją sytuację, umniejszać majątek, mógł tylko za przyzwoleniem opiekuna. Jeżeli zawarta czynność miała charakter dwojaki, tzn. równocześnie zawierała przysporzenie i obciążenie niedojrzałego (np. kontrakt kupna – sprzedaży), a opiekun jej nie zatwierdził, przyjmowano konsekwentnie jej skuteczność tylko w zakresie przysporzenia dla niedojrzałego. Stąd późniejsza nazwa „czynność prawna kulejąca”. Dopiero re-skrypt Antoniusa Piusa z połowy II w.n.e. pozwolił poszkodowanemu kontrahentowi na dochodzenie od niedojrzałego tzw. bezpodstawnego wzbogacenia z takiej „czynności prawnej kulejącej”,

c) *puberes, minores, viginti quinque annis* – dojrzały poniżej 25 roku życia. Niska granica dojrzałości, a co za tym idzie, pełnej zdolności do czynności prawnych, była możliwa do utrzymania tylko w okresie bardzo prostych stosunków prawnych. W roku 191 p.n.e., a więc w okresie, kiedy stosunki te zaczęły się komplikować (okres wojen punickich), została wydana *Lex Laetoria* (albo *Plaetoria*), która wprowadziła jeszcze jedną granicę wieku, a mianowicie ukończony 25 rok życia. W ten sposób powstała nowa kategoria osób, formalnie dojrzałych, ale jeszcze niezupełnie pełnoletnich, tzw. *minores* (tzn. „młodszych” niż 25 lat). Sama ustawa operowała sankcjami karnymi przeciw tym, którzy nieuczciwie narażali minorów na szkody (*circumscriptio*). Edykt pretorski poszedł dalej – umożliwiał uchylene się od skutków prawnych czynności obiektywnie niekorzystnej dla minora, nawet bez winy kontrahenta,

d) *puberes* – dojrzały powyżej 25 roku życia mieli zdolność do czynności prawnych bez ograniczeń, chyba że ograniczenia wynikały z ich stanu umysłowego. Takie stanowisko osoby zupełnie samodzielnej mógł uzyskać wcześniej także *minor*, ale w drodze specjalnego przywileju cesarskiego – mężczyzna po ukończeniu 20 lat, a kobieta 18-tego roku życia¹¹.

O ile zasadę odpowiedzialności zlagodzonej w pewnym przejściowym okresie życia, związaną nawet z całkowitym wyłączeniem kary publicznej poniżej pewnej granicy wieku, spotyka się również w prawie germańskim, starym prawie chińskim, a przede

¹¹ K. Kolańczyk, *Prawo rzymskie*, Warszawa 1986, s. 208–210.

wszystkim w prawie islamu, co może wskazywać na pewną prawidłowość rozwojową niezależną być może od ewentualnych wpływów, o tyle rzymska formuła określająca odpowiedzialność warunkową *impuberes* była osiągnięciem znacznie donioślejszym. W literaturze wskazuje się, że obligowanie uwzględniania w każdym wypadku indywidualnego stanu rozwoju nieletniego i oceny, czy był on zdolny do rozumienia swego czynu, wyprzedzało o wiele wieków nowoczesną naukę o poczytalności jako o istotnej przesłance winy, rozumianej jako subiektywna podstawa odpowiedzialności karnej¹².

Z czasem ustawodawstwo rzymskie wyodrębniło trzy kategorie nieletnich, biorąc pod uwagę dwa kryteria podmiotowe wiek oraz stopień rozeznania. I tak, wyróżniono:

a) *infans* – dzieci poniżej 7 lat, które były całkowicie nieodpowiedzialne;

b) *proximus infanti* – dzieci od 7 do 10 lat, uznane za niezdolne do umyślnego działania przestępczego;

c) *proximus pubertati* – osoby od 10 do 14 lat, zdolne do działania z rozeznaniem.

Naczelną zasadą postępowania z nieletnimi stał się postulat Justyniana, zamieszczony w Digestach, jako wzór dla przyszłych pokoleń: *Fere in omnibus poenalibus iudicis et aetati et imprudentiae succuritur*, co oznacza, że we wszystkich procesach karnych uwzględnia się i wiek i brak doświadczenia¹³.

Zgodnie z intencją Justyniana niedojrzały wiek i niedoświadczenie miały stać się odtąd okolicznościami przemawiającymi na korzyść sprawców przestępstw, jednak różnorodność rozwiązań prawa średniowiecznego zaburzyła tę harmonię zarówno w zakresie granic wiekowych, jak i zasad odpowiedzialności oraz wymiaru i możliwości wykonania kary w stosunku do nieletnich¹⁴.

Negowanie zasad odpowiedzialności nieletnich wypracowanych w starożytnym Rzymie i zaprzepaszczenie dorobku prawniczego tej epoki rozpoczęło się już we wczesnym średniowieczu. Przyczynił się do tego upadek jednolitego rzymskiego systemu prawnego i państwowego, a także wyodrębnienie wielu społecz-

¹² M. Cieślak, *Od represji...*, s. 34.

¹³ K. Gromek, *Komentarz do ustawy...*, s. 13.

¹⁴ K. Gromek, *Komentarz...*, s. 13.

ności wywodzących się po części spoza obszaru dawnego Imperium. Pojawiało się wiele różnych i niezależnych od siebie regulacji prawnych¹⁵. I choć stykały się one z prawem rzymskim były od niego bardziej prymitywne¹⁶.

W stosunku do najmłodszych wiekiem sprawców przestępstw konsekwencje takiego stanu polegały na braku jednolitego i syntetycznego modelu zasad odpowiedzialności oraz braku ścisłej terminologii i kryteriów uzależniających odpowiedzialność, a także nieoddzieleniu odpowiedzialności karnej od cywilnej¹⁷. Represja i odwet zaczęły stawać się podstawowym narzędziem wymiaru sprawiedliwości. Obrazowym przykładem takiej polityki karnej mogą być niektóre prawa niemieckie, zgodnie z którymi nieletni byli zagrożeni karą śmierci lub karami mutilacyjnymi. Przywilej Norymbergii z 1320 r. zezwalał utopić w worku mieszczanina razem z jego dziećmi, jeżeli zagrażał on bezpieczeństwu miasta, a rugijski Landbrauch za morderstwo połączone z podpaleniem karał nieletnich spaleniem na stosie¹⁸.

W Anglii stare zwyczaje saksońskie oznaczały 12 lat jako wiek, w którym osiąga się rozeznanie. Według przepisów z wieku X, obowiązujących w Londynie, złoczyńca złapany na gorącym uczynku kradzieży mógł uniknąć natychmiastowej kary śmierci tylko jeżeli nie miał ukończonych 12 lat i jeżeli wartość kradzieży była niższa niż 12 dinarów¹⁹.

Nie brakuje relacji źródłowych, że wyroki śmierci rzeczywiście wykonywano na dzieciach. Przykładowo, Kronika Zinnera podaje relację z XV wieku o zabójstwie popełnionym przez 8-letniego chłopca, który zabił towarzysza zabawy. Po rozpatrzeniu sprawy sędzia podał chłopcu do wyboru jabłko albo guldena w celu określenia zdolności rozeznania sprawcy. Chłopiec wybrał jabłko, a więc ocalił życie wykazując infantylizm. Ta sama kronika podaje, że w Spirze w 1560 roku chłopiec zabił swego towarzysza za-

¹⁵ Więcej na ten temat w K. Koranyi, *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 1963, t. II cz. 1, s. 46–115.

¹⁶ Wzajemny wpływ omawia M. Szczaniecki, *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 1985, s. 77–79.

¹⁷ M. L. Klementowski, *Odpowiedzialność nieletniego w średniowiecznych prawach Europy*, [w:] *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, T. Bojarski (red.), Lublin 1988, s. 20–31.

¹⁸ K. Gromek, *Komentarz do ustawy...*, s. 13.

¹⁹ M. H. Veillard–Cybulsky, *Nieletni...*, s. 116.

baw, zabrał jego ubranie i ukrył trupa w krzakach. Rada Miejska zasięgała opinii kilku lekarzy sądowych, co należy zrobić z zabójcą. Ekspertcy odpowiedzieli, że mimo młodego wieku chłopca powinno się utopić, gdyż zachowanie się jego po śmierci ofiary wskazywało na złośliwość. Tymczasem, mimo dwukrotnego zanurzenia chłopca w fosie miejskiej chłopiec nie stracił przytomności. Sędziowie uznali to za „palec boży” i ograniczyli się do wypędzenia go z miasta. W roku 1384 w Konstancy wyrwano język chłopcu za bluźnierstwo²⁰.

Wpływ na złagodzenie odpowiedzialności karnej nieletnich przyniósł wiek oświecenia. M. Kalinowski i J. Pełka wskazują²¹, że na uwagę zasługuje karny kodeks Marii Teresy z 1758 r., który wyróżniał trzy grupy wiekowe: pierwsza obejmowała dzieci do lat siedmiu, druga od siódmego do czternastego roku życia, a trzecia osoby powyżej czternastego roku życia, które jednak nie ukończyły lat dwudziestu. Kodeks w stosunku do wymienionych grup wiekowych wykluczał karę śmierci; przewidywał jednak karę chłosty w stosunku do dzieci, w wieku od siedmiu do czternastu lat, jeśli działały z rozeznaniem.

Oświeceniowa doktryna prawa karnego zgrupowała zaproponowane rozwiązania w trzech głównych systemach:

1) w systemie trzech okresów, przyjętym m.in. przez polski kodeks karny w 1932 r., który bazował na wyróżnieniu w życiu psychofizycznym człowieka trzech przedziałów czasowych:

– okresu dzieciństwa, w którym człowiek był bezwarunkowo nieodpowiedzialny,

– okresu niedojrzałości, w którym nieletni sprawca był odpowiedzialny warunkowo, a więc tylko o tyle, o ile działał z rozeznaniem, tzn. miał możliwość rozpoznania znaczenia czynu i kierowania swym postępowaniem, i

– okresu dojrzałości, w którym sprawca ponosił odpowiedzialność warunkową.

Model ten jest nazywany rzymskim²²,

2) w systemie pośrednim trzech okresów, występującym jedynie w kodeksie austriackim, systemie modyfikującym fazę

²⁰ K. Gromek, *Komentarz...*, s. 15–16.

²¹ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys...*, s. 17.

²² G. Harasimiak, *Ewolucja...*, s. 20.

środkową rozwoju dziecka (między 10 a 14 rokiem życia), które podlegało odpowiedzialności bezwarunkowej, ale częściowo zmniejszonej,

3) w systemie dwóch okresów, wprowadzonym przejściowo (do czasu przyjęcia systemu trzech okresów) do francuskiego *Code penal* z 1810 r.; kodeks ten nie znał w ogóle okresu bezwarunkowej nieodpowiedzialności i przyjmował, że od urodzenia do 16 roku życia nieletni odpowiada warunkowo, jeżeli działał z należytych rozeznaniem²³.

Ogólny rozwój wiedzy o człowieku w drugiej połowie XIX wieku spowodował nowe spojrzenie na problem traktowania nieletnich. W doktrynie prawa przyczyniło się to do odejścia od koncentracji na zagadnieniach dogmatycznych i filozoficznych, a zwrócenia uwagi na postulaty wysuwane w psychologii, pedagogice, naukach medycznych, socjologii²⁴. Zaczęły się podnosić coraz to liczniejsze głosy, że dziecka nie można uznawać za przestępcę, nie można go poddawać całemu rygorowi systemu karnego²⁵.

Na uwagę zasługuje wyodrębnienie na przełomie XIX i XX w. specjalnego sądownictwa dla nieletnich. W 1886 roku rząd austriacki utworzył Radę Dzieci Państwa mającą na celu opiekę nad dziećmi opuszczonymi, zaniedbanymi i popełniającymi przestępstwa. Wkrótce podobne organy zaczęto tworzyć w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Indiach. W Europie pionierska rola przypada Norwegii, gdzie w 1869 roku ustawa o ochronie zaniedbanej młodzieży upoważniła lokalne organy administracji do tworzenia Komisji z udziałem pedagogów, lekarzy i działaczy społecznych, mających za zadanie opiekę nad nieletnimi i ich ochronę przed demoralizacją²⁶. W Stanach Zjednoczonych zwrócono uwagę na omawianą problematykę, kiedy to opinią społeczną w Chicago poruszyły dane o warunkach, w jakich amerykańskie dzieci odbywają karę więzienia. Nasiliły się wówczas żądania odrębnych zasad odpowiedzialności i postępowania z nieletnimi. Po krótkich pracach nad projektem stosownej ustawy, Parlament stanu Illi-

²³ K. Gromek, *Komentarz do ustawy...*, s. 15–16.

²⁴ G. Harasimiak, *Ewolucja zasad...*, s. 23–24.

²⁵ A. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1916, s. 38.

²⁶ K. Gromek, *Komentarz do ustawy...*, s. 17.

nois uchwalił w 1899 r. ustawę o dzieciach opuszczonych i występnym, nakazującą utworzenie pierwszego na świecie sądu dla nieletnich. Powstał on jeszcze w tym samym roku w Chicago. Do jego kompetencji należało zajmowanie się sprawami dzieci bez opieki, porzuconych, włóczęgów i popełniających przestępstwa²⁷.

Idea pierwszego sądu bardzo szybko została wprowadzona w życie w innych miastach Stanów Zjednoczonych i w Kanadzie. Do jej rozpowszechnienia przyczynił się znacznie amerykański prawnik i pisarz Benjamin Lindsey, który na podstawie ustawy o sądach dla nieletnich z dnia 12 kwietnia 1899 r. został powołany na stanowisko Sędziego dla Nieletnich i Spraw Rodziny w Denver w stanie Colorado. Pierwszy amerykański sąd stał się wzorem dla nowo tworzonych sądów europejskich. W Europie pierwszy sąd dla nieletnich powstał w 1905 r. w Birmingham w Anglii, a kilka miesięcy później – w Danii. Trzy lata później ogłoszono w Anglii „Kartę Wolności Dziecka” (*Children Act 1908*). Była to ustawa mająca na celu zmodyfikowanie oraz ujednoczenie dotychczasowego ustawodawstwa nieletnich. Ponieważ regulowała ona tryb postępowań i środki stosowane wobec nieletnich najbardziej kompleksowo, wywarła największy wpływ na rozwój prawa nieletnich w wielu krajach. Z tego też względu jest uważana za pierwszą w świecie kodyfikację praw dziecka. W tym samym roku powstały sądy dla nieletnich na Węgrzech, w Austrii i w Niemczech. Następnie powstały w Rosji, Portugalii, Belgii, Francji i Szwajcarii. W okresie międzywojennym instytucję tę powołało wiele innych państw, przy czym albo wydzielono odrębne komórki organizacyjne przy istniejących już sądach, albo też utworzono odrębne sądy – wydzielone także pod względem miejsca²⁸.

Pierwsze sądy dla nieletnich odegrały istotną rolę w rozwoju zasad postępowania z tą kategorią sprawców, ponieważ doprowadziły do trwałego odseparowania jurysdykcji dla nieletnich od zwykłej jurysdykcji karnej. W konsekwencji doprowadziło to do „depenalizacji” tych specjalnych sądów, stworzenia w nich klimatu ochronno – opiekuńczego, mającego na celu wdrożenie również działań profilaktycznych. Niezmiernie ważne było to, że sądy

²⁷ Tamże.

²⁸ K. Gromek, *Komentarz do ustawy...*, s. 16–17.

te wytworzyły odrębną, szczególnie wykwalifikowaną kadre sędziów dla nieletnich, jak wskazuje się w literaturze, kadre nie tylko wyspecjalizowaną zawodowo, ale również gorąco oddaną sprawie opieki nad nieletnimi. Stawała się ona motorem dalszych przemian²⁹.

Jak podkreślono na wstępie świadomość odrębnego traktowania nieletnich sięga najdawniejszych czasów. Pionierską rolę w zakresie schematu wypracowywania zasad odpowiedzialności nieletnich odegrało prawo rzymskie. Starożytnemu ustawodawstwu zawdzięcza się indywidualne podejście do sprawcy przestępstwa, wyrażające się przede wszystkim w badaniu jego zdolności do rozumienia popełnionego czynu. Jednak dopiero ogólny rozwój wiedzy o człowieku w II połowie XIX wieku spowodował nowe spojrzenie na problematykę odpowiedzialności nieletnich. W doktrynie prawa przyczyniło się do tego odejście od koncentracji na zagadnieniach dogmatyczno-filozoficznych i skoncentrowanie się na dorobku psychologii, pedagogiki i socjologii.

Współcześnie, pod wpływem rozwoju nauki i wyników badań empirycznych, również z zakresu kryminologii, wykształciło się przekonanie, że demoralizacja i przestępczość nieletnich mają zazwyczaj ścisły związek z uwarunkowaniami społecznymi, na które bardzo często nie mają oni wpływu. Zaczęto ich postrzegać nie tylko jako sprawców, ale również jako swoiste ofiary niekorzystnych warunków środowiskowych, w jakich przebiegała ich socjalizacja. W szczególności zauważa się, że zachowania aspołeczne nieletnich często wiążą się z patologią rodziny, z której się wywodzą a co za tym idzie, ich zachowania niezgodne z prawem są zazwyczaj konsekwencją zaniedbań wychowawczych. Świadomość tych faktów zaowocowała ograniczeniem jurysdykcji sądownictwa karnego na rzecz sądownictwa rodzinnego, zwiększeniem roli państwa w zakresie pomocy rodzinom wymagającym wsparcia społecznego oraz przekonaniem, że najskuteczniejszą formą zwalczania przestępczości nieletnich powinny być szeroko zakrojone działania profilaktyczne i pomoc rodzinom zagrożonym wykluczeniem społecznym.

²⁹ M. Cieślak, *Od represji...*, s. 42.

Bibliografia

1. Bojarski T., *Podstawowe założenia traktowania nieletnich w świetle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz aktualnych potrzeb* [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Lublin 2001.
2. Cieślak M., *Od represji do opieki*, „Palestra” 1973, nr 1, s. 20.
3. Gromek K., *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2004.
4. Harasimiak G., *Ewolucja zasad odpowiedzialności, traktowania i postępowania z nieletnimi*, Szczecin 2000.
5. Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
6. Kolańczyk K., *Prawo rzymskie*, Warszawa 1986.
7. Koranyi K., *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 1963, t. II cz. 1.
8. M. L. Klementowski, *Odpowiedzialność nieletniego w średniowiecznych prawach Europy* [w:] *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, T. Bojarski (red.), Lublin 1988.
9. Marek A., *Sądownictwo dla nieletnich w Polsce na tle porównawczym* [w:] *Postępowanie z nieletnimi. Orzekanie i wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych*, Lublin 1998.
10. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1916.
11. Sienkiewicz Z., *System sądowych środków wobec nieletnich w prawie polskim*, Wrocław 1989.
12. Szczaniecki M., *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 1985.
13. Veillard-Cybulsky M. i H., *Nieletni przestępcy w świecie*, Warszawa 1968.
14. Walczak-Żochowska A., *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich*, Warszawa 1998.

Prof. dr Henryk Malewski

Uniwersytet im. Michała Romera w Wilnie, Litwa

IMPLEMENTACJA AKTÓW PRAWNYCH UNII EUROPEJSKIEJ I ICH WPŁYW NA DZIAŁALNOŚĆ EKSPERCKĄ NA LITWIE

Streszczenie

Zwalczanie przestępczości zawsze było jedną z funkcji państwa, które w miarę swoich możliwości, do jej realizacji wykorzystywało osiągnięcia nauki i techniki. Jedną z podstawowych form wdrażania osiągnięć nauki i techniki do procesów wykrywania, zwalczania i prewencji przestępstw była i jest ekspertyza sądowa. Bycie w Unii Europejskiej zobowiązuje do dostosowywania, harmonizacji prawa krajowego z prawem UE. Unia Europejska ma ku temu określone instrumenty prawne. Określone rozwiązania unijne są obligatoryjnymi od chwili ich uchwalenia, a inne wymagają implementacji w krajowy porządek prawny. W artykule są przedstawione zmiany ustawodawstwa litewskiego w dziedzinie ekspertyzy sądowej, które są pokłosiem implementacji norm prawa unijnego do porządku prawnego Republiki Litewskiej. W artykule zwraca się uwagę na działalność UE w dziedzinie zapewnienia bezpieczeństwa, w tym w dziedzinie utworzenia europejskiego obszaru sądowych oraz rozwoju infrastruktury nauk sądowych w Europie.

Słowa kluczowe: ekspertyza sądowa, działalność ekspercka, implementacja prawa, Unia Europejska, Litwa.

**THE IMPLEMENTATION OF LAWS OF THE EUROPEAN UNION
AND THEIR IMPACT ON EXPERT ACTIVITY IN LITHUANIA****Abstract**

Fighting crime always was a state task, that used as far as possible achievements of science and technology. One of main forms of introducing of achievements of science and technology into processes of revealing, fighting and prevention of crimes is judicial expertise. Being an European Union Member obliges to adjust and harmonize local law with EU law. European Union has specific tools to ensure this. Some Union solutions are obligatory from their adopting, others need to be implemented into local law systems. The article describes changes of lithuanian legislation concerning judicial expertise which are an effect of Union law implementation into the law system of Republic of Lithuania. The article emphasizes EU activity in the aspect of security ensuring including creating of European area of judicial sciences and development of its' infrastructure.

Keywords: judicial expertise, expert activity, implementation of law, European Union, Lithuania.

Wstęp

Myślą przewodnią artykułu są pewne tendencje w regulacji prawnej ekspertyzy sądowej i działalności biegłego.

W niektórych źródłach historycznych można znaleźć informacje, że już w starożytności wykorzystywano wiedzę rzeczoznawców (biegłych) z określonych dziedzin. W pierwszej kolejności byli to medycy i położne. O badaniu dokumentów w celach procesowych wspomina się już w czasach cesarza Justyniana. Jednak średniowieczne prawodawstwo niewiele uwagi poświęcało problematyce regulacji prawnych ekspertyzy sądowej, chociaż niektóre rodzaje ekspertyz, w tym i ekspertyza pisma były wykorzystywane w procedurach sądowych. Tylko w wieku XIX w ustawach (najczęściej w kodeksach postępowania karnego) występują mniej lub bardziej obszerne regulacje działalności biegłego i wykorzystania jego opinii jako dowodu w sprawie¹. Z biegiem czasu

¹ Patrz, na przykład, art. 112-113, 325-356, 690-695 Ustawy Karno-Procesowej Imperium Rosyjskiego z roku 1864, w których określa się okoliczności, w których jest powoływany biegły, jego kompetencje itd. *Устав Уголовного*

pojawia się coraz więcej aktów wykonawczych, które detalizują i konkretyzują podstawowe założenia dotyczące dowodu z opinii biegłego, wymagań stawianych biegłemu, warunków jego powołania itd.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku w wielu krajach są uchwalane specjalne ustawy o biegłych i ekspertyzie sądowej lub nawet o państwowej działalności eksperckiej². Na Litwie ustawa o ekspertyzie sądowej weszła w życie z dniem 1 maja 2003 roku. Ustawa ta w latach 2012 i 2013 była nowelizowana i uzupełniana³. Przewlekłość prac nad ustawą o biegłych w Polsce⁴ jest nadal gorącym tematem dyskusji, o czym świadczą nie tylko liczne publikacje w naukowych wydawnictwach periodycznych, ale i permanentnie powracający problem tej ustawy na konferencjach naukowych, w tym i na 1 Kongresie Nauk Sądowych⁵ w Warszawie. Problematyka ta była też poruszana we wrześniu 2016 roku w czasie 12 międzynarodowej konferencji naukowej *Kryminalistyka i ekspertologia sądowa: nauka, studia, praktyka*, którą organizowało Litewskie Towarzystwo Kryminalistyczne, Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne, Uniwersytet Warszawski i Litewskie

Судопроизводства, <http://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/3137/>, [20.05.2014].

² Федеральный закон РФ от 31 мая 2001 г. N 73-ФЗ "О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации"; ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН от 20 января 2010 года № 240-IV ЗПК «О судебно-экспертной деятельности в Республике Казахстан».

³ Patrz, LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMAS 2002 m. spalio 29 d. Nr. IX-1161 Vilnius (Valstybės žinios, 2002-11-22, Nr. 112-4969); LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 3, 4, 6, 15, 17 STRAIPSNŲ PAKEITIMO IR PAPILDYMO ĮSTATYMAS 2012 m. birželio 14 d. Nr. XI-2068 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969); LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 20, 23 STRAIPSNŲ PAKEITIMO IR ĮSTATYMO PAPILDYMO 4¹, 24¹ STRAIPSNIAIS IR PRIEDU ĮSTATYMAS 2013 m. gruodžio 19 d. Nr. XII-698 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969; 2012, Nr. 76-3922).

⁴ Obecnie kwestie dotyczące biegłych sądowych są unormowane w Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości RP z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie biegłych sądowych (Dz.U. Nr 15, poz. 133). Ministerstwo Sprawiedliwości RP z dnia 31 lipca 2013 r. podało informację o założeniach projektu ustawy o biegłych sądowych, w którym już są odwołania do prawa UE, a mianowicie, „W projekcie szczegółowo zostaną uregulowane warunki, jakie musi spełniać osoba ubiegająca się o ustanowienie biegłym sądowym. W tym zakresie zostanie wprowadzony wymóg posiadania obywatelstwa polskiego lub jednego z państw członkowskich Unii Europejskiej...”. Na Litwie takie unormowania już są wprowadzone.

⁵ <http://1kns.pl/>, [01.06.2014].

Centrum Ekspertyzy Sądowej w ramach Festiwalu Kryminalistyki na Uniwersytecie Warszawskim⁶.

W XX wieku a szczególnie w jego ostatnich dziesięcioleciach widać wzmożoną penetrację naukową różnorodnych aspektów problematyki ekspertyzy sądowej, od wdrażania nowych instrumentów i technologii badawczych, poprzez tworzenie nowych rodzajów ekspertyz sądowych, aż po formowanie nowych koncepcji metodologii ekspertyzy sądowej i jako ich uwieńczenie – tworzenie nowej dyscypliny naukowej, która coraz częściej jest nazywana ekspertologią sądową⁷. Na marginesie tych procesów trzeba zaznaczyć, że większość autorów, piszących o ekspertologii sądowej lub o ogólnej teorii ekspertyzy sądowej, podkreśla, że jej fundamentem jest system zasad światopoglądowych i prakseologicznych, dotyczących działalności eksperckiej⁸. W tych publika-

⁶ Z referatem inauguracyjnym na Konferencji wystąpiła prof. dr hab. Elena Rossinskaya (Rosja) *Ekspertologia sądowa: geneza, przedmiot, system, funkcje, tendencje rozwoju*. Prof. dr Egidijus Kurapka, prof. dr Snieguolė Matulienė i prof. dr Henryk Malewski (Litwa) zaprezentowali referat *Europejska wizja ekspertyzy sądowej w 2020 r.: cele priorytetowe i potencjalne przeszkody w ich realizacji*, Tatjana Moiseeva (Rosja) wygłosiła referat *Biegły sądowy w procedurze karnej w Rosji i innych państwach: analiza porównawcza*, prof. dr hab. Kolesnyk Valerii (Ukraina) mówił o *Zaangażowaniu biegłego przez strony postępowania przygotowawczego*. Dr hab. Jarosław Moszczyński (Polska) rozważał w swoim wystąpieniu problem *Rezygnacja z kategoriycznych opinii kryminalistycznych – obiektywizacja badań, czy jej pozory?* a prof. dr hab. Tatyana Averjanova (Rosja) mówiła o *Aktualnych problemach naukowego i metodycznego zabezpieczenia działalności sądowo-eksperskiej*. Wielu innych referentów z Polski, Litwy, Serbii, Włoch, Słowacji, Łotwy, Estonii i Białorusi poruszało szczególnie dziedziny ekspertyzy sądowej. Przed 12 konferencją została wydana książka z artykułami naukowymi, które w formie referatów były prezentowane w czasie jej obrad. Patrz, *12. Kryminalistyka i ekspertologia sądowa: nauka, studia, praktyka*, red. naukowa doc. dr Gabrielė Juodkaitė-Granskienė, prof. dr Henryk Malewski, dr Magdalena Tomaszewska, Vilnius – Varšuva 2016.

⁷ Винберг А. И., Малаховская Н. Т. *Судебная экспертология (общетеоретические и методологические проблемы судебных экспертиз)*, Волгоград 1979; Алиев И. А., Аверьянова Т. В. *Концептуальные основы общей теории судебной экспертизы*, Баку 1992; Бычкова С. Ф. *Становление и развитие науки о судебной экспертизе*, Алматы 1994; Аверьянова Т. В. *Судебная экспертиза. Курс общей теории*, Москва 2006; Россинская Е. Р., Галяшина Е. И., Зинин А. М. *Теория судебной экспертизы*, Москва 2011 i inne.

⁸ Аверьянова Т. В. *Судебная экспертиза. Курс общей теории*, Москва 2006 s. 42–43; Россинская Е. Р., Галяшина Е. И., Зинин А. М. *Теория судебной экспертизы*, Москва 2011, s. 46.

cyjach są też odwołania do twórczości wybitnego polskiego naukowca Tadeusza Kotarbińskiego.

Nadszedł zatem chyba czas, aby na problematykę regulacji działalności biegłego i dowodu z opinii biegłego spojrzeć zarówno z pozycji prawa krajowego, jak i przez pryzmat prawa międzynarodowego oraz prawa Unii Europejskiej⁹. Jest to związane nie tylko z przynależnością Litwy i Polski do Unii Europejskiej, ale też i tendencjami oraz perspektywami jej rozwoju i transformacji. Czym jest i do czego dąży Unia Europejska? Czy jest ona organizacją międzynarodową, czy związkiem państw o określonym stopniu centralizacji? Jakie są tendencje i do czego dążą decydenci w krajach unijnych oraz przedstawiciele tak zwanej biurokracji brukselskiej? Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, gdyż występują tu różne, a nawet, w określonych przypadkach, sprzeczne interesy państw lub sił politycznych. W ostatnim czasie przybrała na sile radykalizacja poglądów z ostro stawianym pytaniem: więcej czy mniej unijnego prawa w państwach członkowskich?¹⁰. Istniejące przeciwstawne, a nawet konfrontacyjne poglądy na ten temat nie zahamowały pewnych tendencji w dziedzinie stanowienia prawa. Analiza tych procesów w ostatnich latach pozwala twierdzić, że procesy harmonizacji i implementacja prawa UE stają się jedną z bardzo ważnych dziedzin działalności parlamentów krajowych.

Podstawowymi instrumentami prawa międzynarodowego są traktaty, konwencje i umowy dwustronne (np. *Umowa o pomocy*

⁹ Niestety, głos przedstawicieli nauki kryminalistycznej i biegłych nie należy do najgłośniejszych i decydenci, którzy tworzą prawo tak krajowe, jak i unijne, nie zawsze wsłuchują się w argumenty tych środowisk. Koniecznym staje się koordynowanie działalności stowarzyszeń eksperckich z nauką kryminalistyczną nie tylko na poziomie narodowym, ale i unijnym. Taka współpraca nie tylko pozwoli bardziej efektywnie bronić szeroko rozumianych interesów korporacyjnych biegłych, ale i usprawnić w wymiarze europejskim procedury kryminalistyczne. Pewne kroki w tej dziedzinie były już zrobione w końcu XX wieku, kiedy powstały ENFSI, Europol, Eurojust. Te agendy europejskie, w granicach swoich celów statutowych, dążą do konsolidacji działalności odpowiednich struktur krajów europejskich w dziedzinach należących do nauki kryminalistycznej. Powstają pozarządowe europejskie stowarzyszenia biegłych (patrz np., europejskie stowarzyszenie biegłych budownictwa i architektury *Euro-expert*).

¹⁰ Poważnym ciosem dla stronników zacieśniania więzi w ramach UE i dążenia do tworzenia struktur zbliżonych do superpaństwa o modelu *quasifederacyjnym* jest *Brexit*.

prawnej i stosunkach prawnych w sprawach cywilnych, rodzinnych, pracowniczych i karnych) pomiędzy państwami. Ale dla Polski i Litwy oraz ich systemu prawnego coraz większe znaczenie mają różnorodne akty prawne Unii Europejskiej. Proces implementacji prawa unijnego staje się coraz bardziej intensywny i dotyczy praktycznie wszystkich dziedzin życia, w tym i szeroko pojmowanej problematyki eksperckiej. Prawo UE i prawo krajowe można porównać do systemu naczyń połączonych, a to zmusza do patrzenia na sprawy ekspertyzy sądowej nie tylko z poziomu krajowego, ale coraz częściej, z perspektywy unijnej.

Instrumenty prawne Unii Europejskiej

W 2004 roku Unia Europejska powiększyła się o dziesięć nowych krajów, w tym Polskę i Litwę. Przystąpienie do UE było oparte na podpisaniu, a następnie i ratyfikacji Traktatu akcesyjnego, podpisanego 16 kwietnia 2003 roku w Atenach. Ten i inne traktaty UE są nie tylko umowami międzynarodowymi z punktu widzenia międzynarodowego prawa publicznego, ale i elementami prawa pierwotnego Unii Europejskiej. **Prawo pierwotne** UE (*primary law, droit primaire, primares Recht*) tworzy podwaliny pod organizację i porządek prawny Unii. **Prawo wtórne** (lub prawo pochodne – *secondary law, droit derive, sekundares Recht*) stanowione przez instytucje Unii jest złożonym systemem norm prawnych, posiadających niejednakowy stopień obligatoryjności i zasięg działania. Typologia wtórnych aktów prawnych UE została uproszczona (art. 288 Traktatu z Lizbony) i dzisiaj przewiduje pięć podstawowych rodzajów aktów: rozporządzenie¹¹, dyrektywę¹², decyzję¹³, zalecenie¹⁴ i opinię¹⁵.

¹¹ Rozporządzenia są zbliżone do ustaw polskiego lub litewskiego porządku prawnego, pełnią rolę ujednolicającą przepisy prawa w krajach wspólnotowych UE, mają charakter wiążący, zasięg ogólny (adresatami mogą być zarówno państwa, jak i jednostki) oraz abstrakcyjny (dotyczą nieokreślonej liczby przypadków / sytuacji). Podlegają ogłoszeniu w Dzienniku Urzędowym UE. Każde rozporządzenie wchodzi w życie w terminie w nim zawartym. Obowiązują bezpośrednio, to znaczy, że nie wymagana jest dodatkowo transpozycja zawartego w rozporządzeniach prawa do krajowych porządków prawnych ani inne dodatkowe działanie legislacyjne. W praktyce do rozporządzeń dodawane są również akty wykonawcze. Władze krajowe mają obowiązek uchylecia wszelkich przepisów

Oprócz wymienionych aktów prawnych istnieje też wiele innych aktów nienazwanych w traktatach, lecz mogących mieć niekiedy moc wiążącą. Są to tak zwane akty *sui generis*. Noszą one rozmaite nazwy: oświadczenie, deklaracja, program działania, protokół, rezolucja, konkluzje, wnioski, wspólne działanie, komunikat, obwieszczenie. Wytyczne, jak i inne akty *sui generis*, są zaliczane wraz zaleceniami i opiniami do tzw. wspólnotowego prawa miękkiego (*soft law*). Oznacza to, że nie są one aktami wiążącymi państwa członkowskie Unii, aczkolwiek – jak wskazano w literaturze polskiej – „powinny one być brane pod uwagę

niezgodnych z treścią rozporządzenia oraz zakaz wydawania aktów prawnych niezgodnych z jego treścią. Dodatkowo państwa członkowskie nie posiadają żadnej swobody regulacyjnej w ramach wprowadzania / wykonywania postanowień zawartych w rozporządzeniu. Artykuł 296 akapit 2 Traktatu o Funkcjonowaniu UE nakazuje uzasadniać rozporządzenia.

¹² **Dyrektywy** mają charakter wiążący, zaś ich adresatami mogą być wyłącznie państwa członkowskie UE. Wiążą wyłącznie co do rezultatu, państwo członkowskie ma swobodę wyboru formy i środków implementacji (podkreślenie – HM) danej dyrektywy. Dyrektywy podlegają ogłoszeniu w Dzienniku Urzędowym UE. Okres transpozycji podany jest każdorazowo w treści dyrektywy – na ogół wynosi od roku do 3 lat. W tym czasie państwa są zobowiązane do dostosowania prawa krajowego do założeń i postanowień dyrektywy. Transpozycja następuje poprzez przyjęcie przez odpowiednie organy prawodawcze danego państwa odpowiedniego aktu prawnego, powszechnie obowiązującego (w polskim porządku prawnym rolę taką pełni ustawa). Obowiązek transpozycji dyrektywy jest jednym z podstawowych obowiązków ciążących na państwach członkowskich, w świetle art. 4 TUE, który ustanawia tzw. zasadę lojalności. Monitorem poprawnego transponowania oraz późniejszego przestrzegania praw zawartych w dyrektywach jest Komisja Europejska. Naruszenie zobowiązania pełnej i terminowej transpozycji dyrektywy może być podstawą wniesienia przez Komisję lub państwo członkowskie skargi do ETS o stwierdzenie uchybienia zobowiązaniom wspólnotowym. Wynikiem tego może być narzucona na dane państwo – naruszcyciela sankcji finansowych lub możliwość wystąpienia z postępowaniem roszczeniowym przeciwko własnemu państwu przez osobę fizyczną lub osobę prawną (odpowiedzialność odszkodowawcza). Funkcją dyrektyw nie jest ujednolicanie krajowych porządków prawnych państw członkowskich, lecz ich harmonizowanie.

¹³ **Decyzje** mają charakter indywidualny i konkretny co oznacza, że każda z nich jest skierowana do ściśle określonego grona adresatów i dotyczą ściśle określonych spraw / sytuacji. Adresatami decyzji są przede wszystkim państwa członkowskie lub osoby prawne / fizyczne, dla których mają one charakter wiążący. Jeżeli decyzja jest adresowana do wszystkich państw członkowskich, wówczas podlega publikacji w Dzienniku Urzędowym UE, jeżeli zaś skierowana jest do mniejszej liczby adresatów – podlega notyfikacji adresatom, do których jest skierowana.

¹⁴ **Zalecenia** nie mają mocy wiążącej, sugerują podjęcie określonych działań.

¹⁵ **Opinie** też nie mają mocy wiążącej, zawierają oceny, często stosowane w postępowaniu między instytucjami i organami wspólnot.

przez państwa przy wykładni i stosowaniu prawa wewnętrznego¹⁶. Trzeba ponadto zauważyć, że Trybunał Sprawiedliwości UE stoi na stanowisku, w myśl którego treść, a nie nazwa przesądza o charakterze prawnym danego aktu prawnego. Tym samym niekiedy – choć raczej wyjątkowo – akty *sui generis* mogą pewne skutki prawne wywoływać¹⁷.

Regulacje unijne i ich wpływ na działalność ekspercką na Litwie

W grudniu 2003 r. Unia Europejska przyjęła europejską strategię bezpieczeństwa, która dotyczy bezpieczeństwa Europy w wymiarze zewnętrznym. W 2010 r. uzupełniono ten dokument, przyjmując strategię bezpieczeństwa wewnętrznego (Program Sztokholmski – Otwarta i Bezpieczna Europa dla Dobra i Ochrony Obywateli). Strategia ta została przyjęta przez Radę Europejską w dniach 25–26 marca 2010 r.¹⁸

Wśród priorytetów politycznych Program Sztokholmski w rozdziale **Europa prawa i sprawiedliwości** wymienia: „Konieczne jest dalsze budowanie europejskiej przestrzeni sprawiedliwości, aby położyć kres obecnemu rozdrobnieniu (podkreślenie – HM). W pierwszym rzędzie należy uruchomić mechanizmy ułatwiające dostęp do wymiaru sprawiedliwości, tak aby obywatele mogli dochodzić swoich praw na terenie całej Unii. Należy poprawić wykształcenie funkcjonariuszy wymiaru sprawiedliwości oraz współpracę między nimi, a także zmobilizować środki w celu zniesienia przeszkód w uznawaniu wyroków sądowych w innych państwach członkowskich¹⁹. Wśród ważnych zadań wymienia się potrzebę

¹⁶ W. Czapliński, P. Czechowski, A. Proksa, *W sprawie harmonizacji prawa polskiego z prawem Unii Europejskiej*, Przegląd Legislacyjny 2003, nr 1, s. 186.

¹⁷ A. Zawadzka, *Wspólnotowe prawo pochodne*, [w:] J. Barcz (red.), *Źródła prawa Unii Europejskiej*, Warszawa 2009, s. 30, 31.

¹⁸ *Strategia bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej – Dążąc do europejskiego modelu bezpieczeństwa*, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3010313PLC.pdf, [20.05.2014].

¹⁹ *PROGRAM SZTOKHOLMSKI – OTWARTA I BEZPIECZNA EUROPA DLA DOBRA I OCHRONY OBYWATELI*, Rada Europy, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 4.5.2010, s. C115/4, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:115:0001:0038:pl:PDF>, [21.05.2014].

zwiększania stosowania instrumentów e-sądownictwa (informacyjne i telekomunikacyjne technologie w działalności wymiaru sprawiedliwości), przyjęcie przez państwa członkowskie ogólnych minimalnych zasad zbliżających do siebie karno-procesowe i cywilno-procesowe procedury, zwiększania wzajemnego zaufania etc. Wspomina się też, że trzeba dążyć do harmonii z międzynarodowym porządkiem prawnym, aby była stworzona prawna otoczka bezpiecznego współdziałania z krajami nie należącymi do UE.

„Rada Europejska jest zdania, że rozwój prawodawstwa w obszarze wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości jest imponujący; prawodawstwo to ma jednak również wady polegające na nakładaniu się przepisów i pewnym braku spójności. Jednocześnie można by poprawić jakość prawodawstwa, w tym brzmienie niektórych aktów prawnych. W stosownych przypadkach należy rozważyć przeprowadzenie horyzontalnego przeglądu przyjętych aktów prawnych, aby poprawić spójność i konsolidację prawodawstwa (podkreślenie – HM). Spójność prawna i łatwy dostęp są szczególnie istotne. Zasady lepszych uregulowań prawnych i lepszego stanowienia prawa należy wzmocnić w całej procedurze podejmowania decyzji. Należy w pełni stosować porozumienie międzyinstytucjonalne w sprawie lepszego stanowienia prawa uzgodnione przez Parlament Europejski, Radę i Komisję. Wszystkie instytucje Unii na wszystkich etapach procedury międzyinstytucjonalnej powinny dokładać starań, by formułować przepisy unijne w sposób jasny i zrozumiały.”²⁰ Warto podkreślić, że mniejsze kraje dążą do szybszego dostosowania własnego porządku prawnego do wymagań UE.

Analizując strategię bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Parlament Europejski podkreślił „...że zacieśnianie unijnej współpracy policyjnej i sądowej, w tym także w ramach Europolu i Eurojustu oraz za sprawą odpowiedniego szkolenia, ma kluczowe znaczenie dla odpowiedniego wdrażania strategii bezpieczeństwa wewnętrznego i musi obejmować właściwe władze z państw

²⁰ PROGRAM SZTOKHOLMSKI – OTWARTA I BEZPIECZNA EUROPA DLA DOBRA I OCHRONY OBYWATELI, Rada Europy, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 4.5.2010, s. C115/5-C115/6, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:115:0001:0038:pl:PDF>, [21.05.2014].

członkowskich, jak również instytucje i agencje UE; wzywa Komisję i państwa członkowskie do uczynienia tej współpracy priorytetową w ramach strategii bezpieczeństwa wewnętrznego; apeluje także o zastosowanie odpowiednich i spójnych instrumentów prawnych ułatwiających wykorzystywanie materiału dowodowego²¹.

Ważnym momentem we współpracy transgranicznej była **decyzja z Prüm**. Celem tej decyzji była intensyfikacja współpracy transgranicznej między organami policyjnymi i sądowymi państw Unii Europejskiej (UE), aby skuteczniej zwalczać terroryzm i przestępczość transgraniczną poprzez poprawę wymiany informacji pomiędzy organami odpowiedzialnymi za zwalczanie i prewencję przestępstw. Przepisy te dotyczą w szczególności zautomatyzowanej wymiany informacji w związku z istotnymi wydarzeniami i w celu zwalczania terroryzmu oraz innych form transgranicznej współpracy policji. Decyzja ta zawiera przepisy dotyczące: zautomatyzowanego dostępu do profili DNA, danych daktyloskopijnych oraz niektórych krajowych danych rejestracji pojazdów. W decyzji z Prüm są zawarte przepisy o warunkach dostarczania i wymiany informacji dotyczącej określonych dziedzin przestępczości oraz usprawnienia współpracy odpowiednich służb.

Dzięki decyzji z Prüm, państwa członkowskie UE mają prawo dostępu do baz danych DNA, danych daktyloskopijnych oraz danych rejestracyjnych pojazdów. Szukając metod do właściwego wdrażania postanowień decyzji z Prüm, policja litewska wspólnie z policją estońską, fińską, łotewską i polską realizowały projekt „Implementacja Decyzji z Prüm. Przygotowanie do wspólnych operacji w Estonii, Łotwie, Litwie i Polsce” (zwany dalej Projektem), nr HOME/2010/ISEC/FP/C2/4000001445 w ramach Programu „Zapobieganie i walka z przestępczością” (ISEC)²². Centrum Badań Kryminalistycznych policji litewskiej (odpowiednik polskiego CLK) wykonało szereg czynności organizacyjno-technicznych, szkoleniowych i metodycznych dążąc do dostosowania swoich baz danych DNA i danych daktyloskopijnych do mechanizmu

²¹ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 22 maja 2012 r. w sprawie strategii bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej (2010/2308(INI)) (Dz.U.UE C z dnia 13 września 2013 r.) <http://www.lex.pl/akt/-/akt/dz-u-ue-c-2013-264e-1>, [27.05.2014].

²² <http://www.podlaska.policja.gov.pl/?idart=10962&lang=0>, [21.05.2014].

wymiany informacji w UE. Wcześniej było opracowane i przyjęte odpowiednie przepisy wykonawcze.

Jedną z ważniejszych, dla działalności eksperckiej, była **Decyzja ramowa Rady 2009/905/WSiSW z dnia 30 listopada 2009 r. W sprawie akredytacji dostawców usług kryminalistycznych wykonujących czynności laboratoryjne, która ustaliła wymagania (standardy) dla dostawców usług kryminalistycznych**²³.

W związku z Decyzją Ramową Rady Unii Europejskiej nr 2009/905/WSiSW z dnia 30 listopada 2009 r. laboratoria kryminalistyczne obligatoryjnie musiały dokonać akredytacji w zakresie identyfikacji daktyloskopijnej oraz badań genetycznych. Przedmiotowa Decyzja narzuca na państwa członkowskie obowiązki, aby ich dostawcy usług kryminalistycznych przeprowadzający czynności laboratoryjne byli akredytowani przez krajową jednostkę akredytacyjną na zgodność z wymaganiami normy EN ISO/IEC 17025, co ma zapewnić odpowiedni poziom, jednakowe procedury i nie budzące wątpliwości wyniki badań. Szczególnie ważne jest wprowadzenie wspólnych standardów dotyczących dostawców usług kryminalistycznych w przypadku wrażliwych danych osobowych takich jak profile DNA i dane daktyloskopijne. Akredytacja dostawców usług kryminalistycznych jest ważnym krokiem w kierunku bezpieczniejszej i bardziej skutecznej wymiany danych kryminalistycznych w Unii Europejskiej. Tak, Polskie Centrum Akredytacji potwierdziło zgodność działania systemu zarządzania jakością Laboratorium Kryminalistycznego Komendy Wojewódzkiej Policji we Wrocławiu z wymaganiami normy PN-EN ISO/IEC 17025:2005 i wydało certyfikat akredytacji w dniu 23.01.2012 r.²⁴.

Projekt konkluzji Rady w sprawie wizji „Europejskich nauk sądowych 2020”, w tym utworzenia europejskiego obszaru nauk sądowych oraz rozwoju infrastruktury nauk sądowych w Europie

²³ DECYZJA RAMOWA RADY 2009/905/WSiSW z dnia 30 listopada 2009 r. w sprawie akredytacji dostawców usług kryminalistycznych wykonujących czynności laboratoryjne, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 9.12.2009, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:322:0014:0016:PL:PDF>, [01.06.2014].

²⁴ www.dolnoslaska.policja.gov.pl/.../akredytacja/506,Opis-Systemu.pdf, [01.06.2014].

akcentuje konieczność nie tylko ściślejszej koordynacji, ale i wypracowania wspólnych minimalnych standardów nauk sądowych: „DEKLARUJĄC zamiar utworzenia do roku 2020 europejskiego obszaru nauk sądowych, w którym rutynowe badania kryminalistyczne mające na celu gromadzenie, przetwarzanie, wykorzystywanie i dostarczanie danych kryminalistycznych będą oparte na równoważnych minimalnych standardach nauk sądowych, a dostawcy usług kryminalistycznych będą pracować, przyjmując wspólne podejście do stosowania tych standardów, co zacieśni ich współpracę z przedstawicielami systemów sądownictwa karnego”²⁵.

Rada Unii Europejskiej „ZWRACA SIĘ DO PAŃSTW CZŁONKOWSKICH I DO KOMISJI, aby w ścisłej współpracy z Europolem, ENFSI i innymi podobnymi organizacjami międzynarodowymi, które państwa członkowskie uznają za stosowne, aby przedstawiły do końca czerwca 2013 roku szczegółowy plan działania w celu realizacji wizji „Europejskich nauk sądowych 2020” zawartej w załączniku, uwzględniając ostateczne sprawozdanie z projektu „Ochrona wykorzystywania dowodów z opinii biegłych w Unii Europejskiej” (JLS/2006/AGIS/058), ostateczne sprawozdanie z projektu „Analiza utrudnień we współpracy i wymianie informacji między laboratoriami kryminalistycznymi a innymi stosownymi organami w różnych państwach członkowskich i między tymi organami oraz ich odpowiednikami w państwach trzecich” (JLS/D1/2007/025) oraz zieloną księgę w sprawie wzajemnego udostępniania przez państwa członkowskie materiału dowodowego w sprawach karnych oraz zapewnienia jego dopuszczalności (17691/09 COPEN 249 JAI 935).”

Zautomatyzowana wymiana danych Prüm na Litwie

Jeśli chodzi o ramy ustawodawcze związane z konwencją Prüm (2008/015/WSiSW i 2008/016/WSiSW), Rada przyjęła

²⁵ Projekt konkluzji Rady w sprawie wizji „Europejskie nauki sądowe 2020”, w tym utworzenia europejskiego obszaru nauk sądowych oraz rozwoju infrastruktury nauk sądowych w Europie, RADA UNII EUROPEJSKIEJ, Bruksela, 1 grudnia 2011 r. (05.12) (OR. en) 17537/11, s. 4.

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PL&f=ST%2017537%202011%20INIT>, [01.06.2014].

dwie decyzje w sprawie uruchomienia na Litwie zautomatyzowanej wymiany danych – w odniesieniu do danych DNA (14524/11) oraz danych daktyloskopijnych (14525/11).

W ramach procedury oceny, wymaganej na mocy decyzji Rady 2008/616/WSiSW²⁶, stwierdzono, że Republika Litewska w pełni wdrożyła przepisy ogólne dotyczące ochrony danych i że w związku z tym państwo to ma prawo do przyjmowania i przekazywania danych osobowych w odpowiednich kategoriach od dnia wejścia w życie wspomnianych decyzji²⁷. W tych dokumentach akcentuje się, że Rada: „Zwraca się do państw członkowskich, aby:

- podnosiły poziom nauk sądowych, tworząc i rozwijając własną odpowiednią infrastrukturę nauk sądowych w celu zapewnienia jak najwyższej jakości usług kryminalistycznych, co pozwoli spełnić wymogi najbardziej zaawansowanych nauk i technologii przy poszanowaniu przepisów dotyczących ochrony danych osobowych,

- wyznaczyły w swoich strukturach administracyjnych punkt kontaktowy, który będzie rozpowszechniał informacje na temat działań realizowanych w celu wykonania niniejszych konkluzji, w tym działań dotyczących infrastruktury nauk sądowych,

- zaangażowały się w działania koordynujące oraz współpracę między odpowiednimi stronami w poszczególnych krajach, tak by zagwarantować na szczeblu krajowym realizację inicjatyw przewidzianych w planie działania;

- wspierały i ułatwiały tworzenie oraz rozwój europejskiego obszaru nauk sądowych.

Rada zwraca się też do Komisji, aby:

- rozważyła przyjęcie stosownych środków prawnych i pozaprawnych w celu wsparcia inicjatyw przedstawionych w planie działania,

- wspierała dążenia państw członkowskich do podniesienia standardów dotyczących produktów i usług w zakresie nauk sądowych oraz wysiłki ENFSI, Europolu i innych podobnych organizacji międzynarodowych, które państwa członkowskie uznają za stosowne, w tworzeniu europejskiego obszaru nauk sądowych,

²⁶ Dz.U. L 2010 z 6.8.2008.

²⁷ Tamże, co i 22.

zwłaszcza dzięki odpowiednim środkom finansowania w kontekście odnośnego wieloletniego programu ramowego²⁸.

W drugiej połowie 2011 roku, w trakcie Polskiej Prezydencji w Radzie Unii Europejskiej, kraje członkowskie zdecydowały o przyjęciu dokumentu Konkluzje Rady UE nt. wizji Europejskich Nauk Sądowych 2020 obejmującej utworzenie Europejskiego Obszaru Nauk Sądowych oraz rozwój infrastruktury nauk sądowych w Europie²⁹. Ważne, strategiczne wytyczne są zawarte w Załączniku do Załącznika – Wizja „**Europejskich nauk sądowych 2020**”.

„Aby zacieśnić współpracę między organami policyjnymi i sądowymi w całej Unii Europejskiej w celu utworzenia przed 2020 rokiem europejskiego obszaru nauk sądowych, państwa członkowskie i Komisja będą razem pracować, dążąc do osiągnięcia postępów w wymienionych niżej obszarach i do zapewnienia bezstronnej, spójnej i wydajnej organizacji wymiaru sprawiedliwości i bezpieczeństwa obywateli:

- akredytacja instytutów nauk sądowych i laboratoriów kryminalistycznych;
- poszanowanie minimalnych kryteriów dotyczących kompetencji personelu zajmującego się naukami sądowymi,
- stworzenie podręczników zawierających wspólne najlepsze praktyki oraz ich stosowanie przez instytuty nauk sądowych i laboratoria kryminalistyczne w codziennej pracy,
- prowadzenie na poziomie międzynarodowym testów sprawności / wspólnych ćwiczeń w zakresie nauk sądowych,
- stosowanie minimalnych standardów jakości w trakcie śledztwa na miejscu przestępstwa oraz postępowania z dowodami od miejsca przestępstwa do sali sądowej,
- uznanie równoważności działań kryminalistycznych organów ścigania w celu uniknięcia powielania wysiłków z powodu usunięcia dowodów ze względu na różnice techniczne i jakościowe oraz w celu znacznego skrócenia czasu trwania postępowań karnych, w których występuje element transgraniczny,
- określenie najlepszych wspólnych sposobów utworzenia, aktualizowania i wykorzystywania baz danych kryminalistycznych,

²⁸ Tamże, co i 22.

²⁹ Ang. Council conclusions on the vision for European Forensic Science 2020 including the creation of a European Forensic Science Area and the development of forensic science infrastructure in Europe.

- wykorzystywanie postępów w naukach sądowych do celów walki z terroryzmem, przestępczością zorganizowaną i inną działalnością przestępczą,
- szerzenie wiedzy z dziedziny nauk sądowych – w szczególności dzięki odpowiedniemu kształceniu i szkoleniom – wśród pracowników organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości,
- projekty z zakresu badań i rozwoju służące promowaniu dalszego tworzenia infrastruktury nauk sądowych.”³⁰

9 czerwca 2016 roku Sekretariat Rady UE opracował *Konkluzje Rady i plan działania w sprawie dalszych kroków w celu utworzenia europejskiego obszaru nauk sądowych*³¹. Konkluzje można zaliczyć do wspólnotowego prawa miękkiego (*soft law*). Ich realizacja nie jest obligatoryjna, ale jak wskazuje praktyka, większość krajów w takiej lub innej formie implementuje te ustalenia Rady UE.

Realizując swoje obowiązki, jako państwa członkowskiego UE, Litwa nowelizowała Ustawę o ekspertyzie sądowej w latach 2012 i 2013. Według tej nowelizacji w procesach sądowych na Litwie mogą uczestniczyć certyfikowani biegli z krajów UE bez dodatkowej nostryfikacji ich uprawnień. Nowelizacja, w art. 2 Ustawy o biegłych z 2013 roku „Prawne podstawy działalności instytucji eksperckich i biegłych sądowych”, głosi, że w swojej działalności instytucje eksperckie oraz biegli sądowi kierują się Konstytucją Republiki Litewskiej, umowami międzynarodowymi, aktami prawnymi Unii Europejskiej (podkreślenie – HM), kodeksem postępowania karnego Republiki Litewskiej, kodeksem postępowania cywilnego i innymi aktami prawnymi³². Litewska ustawa o biegłych sądowych nie precyzuje o jakie rodzaje aktów prawnych UE chodzi. Naszym zdaniem, takie niezbyt precyzyjne określenie może w przyszłości doprowadzać do pewnych kolizji prawnych.

³⁰ Tamże, co i 22.

³¹ <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10128-2016-INIT/pl/pdf>, [11.10.2016].

³² *LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 20, 23 STRAIPSNŲ PAKĖITIMO IR ĮSTATYMO PAPILDYMO 4¹, 24¹ STRAIPSNIAIS IR PRIEDU ĮSTATYMAS*, 2013 m. gruodžio 19 d. Nr. XII-698 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969; 2012, Nr. 76-3922).

Konkludując, zmiany w litewskiej ustawie o biegłych z roku 2013 jednoznacznie określają kierunki zmian legislacyjnych oraz wzmacniają znaczenie prawa Unii Europejskiej w dziedzinie ekspertyzy sądowej na Litwie. Zaznaczyć też trzeba, że proces dostosowywania prawa krajowego do prawa UE jest procesem ciągłym i w najbliższym czasie mogą być nowelizowane niektóre litewskie akty prawne w związku z przyjęciem wyżej wspomnianej Konkluzji Rady UE i planu działania w sprawie dalszych kroków w celu utworzenia europejskiego obszaru nauk sądowych.

Bibliografia

1. Ustawa Karno-Procesowej Imperium Rosyjskiego z roku 1864,
2. <http://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/3137/>, [20.05.2014].
3. Федеральный закон РФ от 31 мая 2001 г. N 73-ФЗ „О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации”.
4. ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН от 20 января 2010 года № 240-IV ЗПК „О судебно-экспертной деятельности в Республике Казахстан”.
5. LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMAS 2002 m. spalio 29 d. Nr. IX-1161 Vilnius (Valstybės žinios, 2002-11-22, Nr. 112-4969).
6. LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 3, 4, 6, 15, 17 STRAIPSNIŲ PAKEITIMO IR PAPILDYMO ĮSTATYMAS 2012 m. birželio 14 d. Nr. XI-2068 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969).
7. LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 20, 23 STRAIPSNIŲ PAKEITIMO IR ĮSTATYMO PAPILDYMO 4¹, 24¹ STRAIPSNIAIS IR PRIEDU ĮSTATYMAS 2013 m. gruodžio 19 d. Nr. XII-698 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969; 2012, Nr. 76-3922).
8. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości RP z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie biegłych sądowych (Dz.U. Nr 15, poz. 133).
9. <http://1kns.pl/>, [01.06.2014].
10. 12. *Kryminalistyka i ekspertologia sądowa: nauka, studia, praktyka*, (red.) Gabrielė Juodkaitė-Granskienė, Henryk Malewski, Magdalen Tomaszewska, Vilnius – Varšuva 2016.

11. Винберг А. И., Малаховская Н. Т. *Судебная экспертология (общетеоретические и методологические проблемы судебных экспертиз)*, Волгоград 1979,
12. Алиев И. А., Аверьянова Т. В. *Концептуальные основы общей теории судебной экспертизы*, Баку 1992; Бычкова С. Ф. *Становление и развитие науки о судебной экспертизе*, Алматы 1994.
13. Аверьянова Т. В. *Судебная экспертиза. Курс общей теории*, Москва 2006.
14. Россинская Е. Р., Галяшина Е. И., Зинин А. М. *Теория судебной экспертизы*, Москва 2011 i inne.
15. Аверьянова Т. В. *Судебная экспертиза. Курс общей теории*, Москва 2006 s. 42–43.
16. Россинская Е. Р., Галяшина Е. И., Зинин А. М. *Теория судебной экспертизы*, Москва 2011, s. 46.
17. Czapliński W., Czechowski P., Proksa A., *W sprawie harmonizacji prawa polskiego z prawem Unii Europejskiej*, Przegląd Legislacyjny 2003, nr 1, s. 186.
18. Zawidzka A., *Wspólnotowe prawo pochodne*, [w:] J. Barcz (red.), *Źródła prawa Unii Europejskiej*, Warszawa 2009, s. 30, 31.
19. *Strategia bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej – Dążąc do europejskiego modelu bezpieczeństwa*, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3010313PLC.pdf, [20.05.2014].
20. *PROGRAM SZTOKHOLMSKI – OTWARTA I BEZPIECZNA EUROPA DLA DOBRA I OCHRONY OBYWATELI*, Rada Europy, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 4.5.2010, s. C115/4,
21. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:115:0001:0038:pl:PDF>, [21.05.2014].
22. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 22 maja 2012 r. w sprawie strategii bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej (2010/2308(INI)) (Dz.U.UE C z dnia 13 września 2013 r.) <http://www.lex.pl/akt/-/akt/dz-u-ue-c-2013-264e-1>, [27.05.2014].
23. <http://www.podlaska.policja.gov.pl/?idart=10962&lang=0>, [21.05.2014].
24. *DECYZJA RAMOWA RADY 2009/905/WSiSW z dnia 30 listopada 2009 r. w sprawie akredytacji dostawców usług kryminalistycznych wykonujących czynności laboratoryjne*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 9.12.2009,

25. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:322:0014:0016:PL:PDF>, [01.06.2014].
26. www.dolnoslaska.policja.gov.pl/.../akredytacja/506,Opis-Systemu.pdf, [01.06.2014].
27. Projekt konkluzji Rady w sprawie wizji „Europejskie nauki sądowe 2020”, w tym utworzenia europejskiego obszaru nauk sądowych oraz rozwoju infrastruktury nauk sądowych w Europie, RADA UNII EUROPEJSKIEJ, Bruksela, 1 grudnia 2011 r. (05.12) (OR. en) 17537/11, s. 4.
28. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PL&f=ST%2017537%202011%20INIT> [01.06.2014].
29. Dz.U. L 2010 z 6.8.2008.
30. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10128-2016-INIT/pl/pdf>, [11.10.2016].
31. *LIETUVOS RESPUBLIKOS TEISMO EKSPERTIZĖS ĮSTATYMO 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 20, 23 STRAIPSNIŲ PAKEITIMO IR ĮSTATYMO PAPILDYMO 4¹, 24¹ STRAIPSNIAIS IR PRIEDU ĮSTATYMAS*, 2013 m. gruodžio 19 d. Nr. XII-698 Vilnius (Žin., 2002, Nr. 112-4969; 2012, Nr. 76-3922).

Mgr Ewa Joanna Borodnicz

Uniwersytet w Białymstoku

OBCHODY 8 MARCA W PRL W ŚWIETLE PROPAGANDOWEGO PERIODYKU KOBIECEGO „ZWIERCIADŁO. PISMO LIGI KOBIEC POLSKICH”

Streszczenie

Niniejsze opracowanie dotyczy analizy zagadnienia związanego z obchodami 8 marca w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, w oparciu o analizę treści opublikowanej w propagandowym periodyku kobiecym pt. „Zwierciadło. Pismo Ligi Kobiet Polskich”. Okres chronologiczny obejmuje lata 1982–1990 i stanowi zarazem trzeci z czterech okresów w dziejach pisma. Powyższy okres wiązał się z przejęciem periodyku przez organ Ligi Kobiet Polskich i wznowieniem jego wydawania w kwietniu 1982 roku, po zawieszeniu pisma 13 grudnia 1981, w wyniku wprowadzenia stanu wojennego. Do przygotowania opisu wybrano numery z lat 1985–1988, w których pojawiła się tematyka obchodów Dnia Kobiet. W opracowaniu istotną uwagę zwrócono na sposób ukazywania święta 8 marca na łamach „Zwierciadła”, z wyszczególnieniem tego, czego publikowane teksty dotyczyły. Prezentowane artykuły najczęściej odnosiły się do historii i tradycji obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet, jak również postrzegania tego święta przez kobiety i mężczyzn.

Słowa kluczowe: Dzień Kobiet, Polska Rzeczpospolita Ludowa, Liga Kobiet Polskich, kobiety, „Zwierciadło”, prasa kobieca.

THE CELEBRATION OF MARCH 8 IN COMMUNIST POLAND, AS PRESENTED IN A PROPAGANDA FEMALE JOURNAL 'MIRROR. THE JOURNAL OF THE LEAGUE OF POLISH WOMEN'

Abstract

The below study concerns the analysis of issues associated with the celebration of March 8 in the Polish People's Republic, based on a

content published in the propaganda female journal "Mirror. The journal of the League of Polish Women". Chronological period analysed covers the years 1982–1990 and is also the third of four periods in the history of the magazine. This period was associated with the acquisition of the journal by the Polish Women's League and the resumption of publication in April 1982, after the suspension of the journal on December 13, 1981, as a result of the introduction of martial law in Poland. For the preparation of the analysis, journal issues from years 1985–1988 were chosen, with focus laid on those which included the subject of Women's Day celebration. Significant attention was paid to the way of portraying March 8 celebrations in the "Mirror", with focus laid on what published texts concerned specifically. Presented articles frequently refer to the history and tradition of International Women's Day celebrations, as well as the perception of the day by men and women.

Keywords: Women's Day, Polish People's Republic, the League of Polish Women, women, "Mirror", the women's press

Uwagi wstępne

Międzynarodowy Dzień Kobiet w Polsce Ludowej był świętem przejętym z ZSRR. Pomimo tego, że geneza 8 marca sięga 1910 roku i wywodzi się z ruchów robotniczych, dokonujących się w Ameryce Północnej, to jednak wiele osób dziś kojarzy Dzień Kobiet wyłącznie z epoką PRL-u. Obchody Dnia Kobiet były wyrazem ideologii, reprezentowanej przez władzę, jak również stanowiska dotyczącego postulowanych oraz rzeczywistych ról społecznych kobiet. Święto 8 marca – w „rękach władzy” – stanowiło przede wszystkim narzędzie propagandy skierowanej wyłącznie do kobiet, a najlepszym sposobem na uczczenie tego dnia była entuzjastyczna i pełna zapału praca, powiązana z życzeniami i prezentami, którymi obdarowywano kobiety w zakładach pracy¹.

Na początku lat pięćdziesiątych, kwestia obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet poruszana była także przez prasę. Przykładowo, na łamach „Przyjaciółki” – najpopularniejszego powojennego pisma kobiecego – zamieszczano co roku podobny apel:

¹ N. Jarska, *Obchody Dnia Kobiet w Polsce Ludowej 1945–1989*, [w:] „Dzieje Najnowsze”, Warszawa 2010, s. 15.

„W dniu 8 marca wszystkie kobiety miłujące swój kraj, świadome swych obowiązków wykażą, że Polska Ludowa może liczyć na miliony swych córek! Kobiety miast i wsi! Żony i matki! Niech dzień **8 marca** będzie świętem każdej z was. Niech czyn 8 marca znajdzie jeszcze potężniejszy odzew wśród najliczniejszych rzesz kobiecych!”². W 1957 roku obchodom z okazji 8 marca, prasa poświęcała zdecydowanie mniej uwagi niż dotychczas – co było uwarunkowane wówczas obowiązującą cenzurą – z pierwszych stron zniknęły zdjęcia przodownic pracy, które zastąpiono wizerunkiem matki z dzieckiem. Zmianą obyczajowości Dnia Kobiet, propagowaną na łamach prasy, była akcja „Kwiatki dla Ewy”, którą ogłosił „Express Wieczorny” w 1960 roku. Miała stanowić ona „odstępstwo od sztywnej gali, fety i oficjałki” i przybrać charakter domowego święta. Dzięki nadsyłanym do redakcji listom, zawierającym propozycje czytelników na uczczenie święta, akcja odniosła sukces, w efekcie czego powtarzano ją do końca lat siedemdziesiątych³. W ostatniej dekadzie istnienia epoki PRL zaszła istotna zmiana, mająca swoje źródło w kryzysie politycznym i gospodarczym. Sytuacja ta miała znaczący wpływ na codzienne życie kobiet, a tradycyjne obchody z okazji 8 marca, w obliczu ogromu problemów społecznych, odeszły w zapomnienie. Lata osiemdziesiąte charakteryzowały się wyraźnym zanikiem „tradycyjnych” haseł, jednak nie oznaczało to rezygnacji z dążeń do propagandowego wykorzystania Dnia Kobiet⁴. Święto 8 marca było nadal popularyzowane przez czasopisma kobiece – uwidaczniało się ono także na łamach „Zwierciadła”, które było wówczas organem Ligi Kobiet Polskich.

Spółeczno-Obywatelska Liga Kobiet powstała w sierpniu 1945 roku. Poprzez swoją nazwę miała nawiązywać do uformowanej w 1913 roku organizacji patriotyczno-niepodległościowej. W uchwalonym w 1947 roku statucie Spółeczno-Obywatelskiej Ligi Kobiet dość ogólnikowo określono cele stowarzyszenia, ustalając, że: *Li-ga będzie walczyć, o stały i sprawiedliwy pokój na świecie, oparty na zasadach demokratycznych, będzie bronić praw i interesów*

² <http://stylzycia.newsweek.pl/dzien-kobiet-prl-8-marca-historiaciekawostki,artykuly,358568,1.html>, [29.01.2016].

³ N. Jarska, *Obchody Dnia Kobiet...*, op.cit, s. 18-19.

⁴ Ibidem, s. 25-26.

kobiety oraz rodziny ze szczególnym uwzględnieniem interesów dziecka⁵. Celem Ligi Kobiet miało być również: *wychowanie kobiety, obywatelki, świadomej swych praw i obowiązków w stosunku do Ojczyzny i społeczeństwa oraz czynny udział w pracy Państwa i w jego odbudowie*⁶.

Jednym z efektów działalności tej organizacji było powołanie nowego pisma kobiecego, zatytułowanego „Zwierciadło”, które po raz pierwszy ukazało się 19 maja 1957 roku, z podtytułem „Tygodnik Ilustrowany”, zaś jego redaktorką została Alina Rebane. Powstanie periodyku wiązało z się istniejącą wówczas potrzebą stworzenia odrębnego pisma społeczno-kulturalnego dla kobiet, legitymujących się wyższym poziomem wykształcenia. Zarząd Główny Ligi Kobiet, będący wydawcą pisma, zdecydował, że powinien być to tygodnik o charakterze magazynu, możliwie bogato ilustrowanego, który miał być przeznaczony dla kręgów czytelniczek: *o wyższych niż przeciętne ambicjach intelektualnych, szerokich zainteresowaniach, poszukujących możliwości konfrontacji własnych przemyśleń, opinii i poglądów*⁷. W wyniku wprowadzenia 13 grudnia 1981 stanu wojennego zawieszono wydawanie „Zwierciadła”, aż do kwietnia 1982 roku, kiedy pismo zostało wznowione jako organ Ligi Kobiet Polskich – wówczas Liga odrodziła się już pod nową nazwą, przy czym odnotowano wzrost jej aktywności oraz ponowne wejście do zakładów pracy. Redaktor naczelną reaktywowanego periodyku została Aleksandra Danuta Wójcik⁸.

Międzynarodowy Dzień Kobiet – historia, tradycja

Historię Międzynarodowego Dnia Kobiet odnosi się do XIX wieku, do czasów, gdy „kwestia kobieca” zaczęła pojawiać się w międzynarodowym ruchu robotniczym, na wszystkich, oficjal-

⁵ M. Dajnowicz, *Działalność Społeczno-Obywatelskiej Ligi Kobiet w świetle „Naszej Pracy” (1947–1949)*, [w:] *Polityka i politycy w prasie w XX i XXI w.*, (red.) M. Dajnowicz, A. Miodowski, Białystok 2016 (w druku).

⁶ Ibidem.

⁷ Zob. Z. Sokół, *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945–1995*, Rzeszów 1998, s. 144–145; M. Dajnowicz, *Kobiety – polityka – wybory w świetle „Zwierciadła. Pisma Ligi Kobiet” (1982–1990)*, [w:] *Partyjne wizje Rzeczypospolitej*, red. M. Strzelecki, G. Radomski, Toruń 2016 (w druku).

⁸ Z. Sokół, *Prasa kobieca...*, op.cit, s. 147.

nych jego gremiach. Podjęcie w 1866 roku uchwały w Genewie, mówiącej o tym, że praca zawodowa jest podstawową przesłanką równouprawnienia kobiet, doprowadziło do sprzeciwu ruchu robotniczego, składającego się wyłącznie z mężczyzn – wielu robotników widziało w kobiecie „niebezpieczną konkurentkę” w rywalizacji o zatrudnienie, a także utrzymanie osiągniętego poziomu płac. Pierwszym gremium, które sformułowało stanowisko partii robotniczych w stosunku do „kwestii kobiecej”, był kongres socjalistów, który odbył się w listopadzie 1880 roku, w Hawrze, stwierdzający zarazem, że: „socjaliści uważają kobiety w zasadzie – za równouprawnione i wspólnie z nimi walczą o wyzwolenie z ucisku...”⁹. Dość długo jeszcze angielskie, włoskie, francuskie i niemieckie socjalistki musiały starać się o uzyskanie pełnego uprawnienia w swoich własnych partiach. Pierwsza Międzynarodowa Konferencja Socjalistek została zwołana bowiem w 1907 roku w Stuttgarcie. Trzy lata później, w sierpniu 1910 roku, w Kopenhadze obradowała II Międzynarodowa Konferencja Socjalistek, podczas której przyjęto uchwałę, zakładającą: „*przyspieszenie przyznania kobietom politycznych praw wyborczych*”. Ostatecznie, jako dzień międzynarodowych akcji kobiet, podejmowanych celem realizacji równouprawnienia, wybrano wówczas 8 marca, który zaczęto obchodzić od 1911 roku. Miesiąc ten uznano za najodpowiedniejszy, ponieważ wiązały się z nim różne tradycje rewolucyjne – po raz pierwszy, 8 marca 1857 roku w Nowym Jorku, publicznie demonstrowały robotnice tamtejszego przemysłu odzieżowego i tekstylnego¹⁰.

Jak donosiło „Zwierciadło”, Międzynarodowy Dzień Kobiet, zyskał prawdziwie światowe znaczenie, zarówno dla orientacji politycznych, jak i wyznaniowych, dopiero po zakończeniu II wojny światowej. Największy wpływ na to miała Światowa Demokratyczna Federacja Kobiet, powstała 1 grudnia 1945 roku, na gruncie pragnień i dążeń kobiet z całego świata. W skład Federacji dobrowolnie wchodziły organizacje kobiece, legitymujące się demokratycznym programem oraz mające poparcie w ich kraju. W świetle artykułu, opublikowanego w „Zwierciadle” w 1987 roku, Federacja liczyła 136 organizacji narodowych w 118 krajach.

⁹ 75 lat „Zwierciadło” (dalej: „Z”), 1985, nr 10, s. 2.

¹⁰ Ibidem, s. 2.

Dzień 8 marca 1987 roku, także na łamach periodyku, był ogólnosiwiatowym dniem działania w celu realizacji hasła, pod którym obradował w czerwcu tego samego roku Światowy Kongres Kobiet w Moskwie, zwołany z inicjatywy Federacji. Hasło to brzmiało następująco: „*Naprzód do roku 2000 bez broni atomowych! Na rzecz pokoju, równouprawnienia, rozwoju*”¹¹.

Z okazji Międzynarodowego Dnia Kobiet, na łamach „Zwierciadła”, oprócz historii powstania, była prezentowana także kwestia porównania dnia 8 marca do innych świąt w innych krajach. Dla przykładu, angielską wersją Dnia Kobiet był Dzień św. Walentego. Zagadnieniu temu poświęcono osobny artykuł, w którym opisano genezę tego święta i sposób jego obchodzenia w Wielkiej Brytanii. Być może owe podobieństwo wynikało z tego, że zarówno w dniu 8 marca, jak i 14 lutego, kobiety obdarowywano bukietami kwiatów, a pod kwiaciarniami ustawiały się długie kolejki¹².

Weźmy władzę w swoje ręce

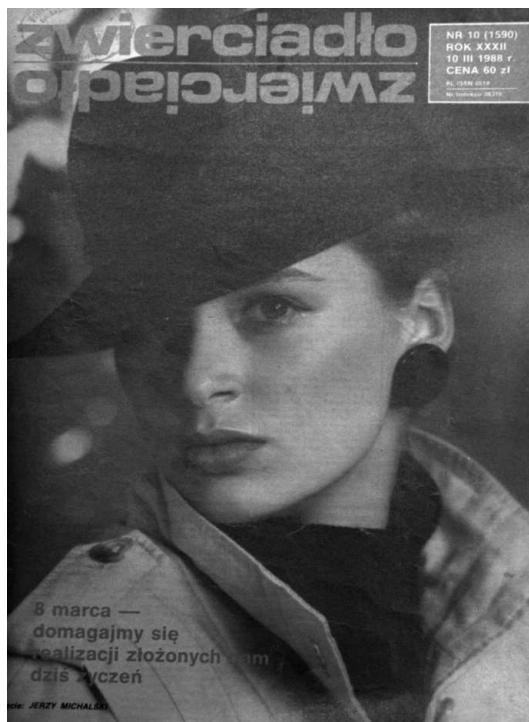
Święto 8 marca, w świetle „Zwierciadła”, stanowiło dobrą okazję do tego, aby wzywać kobiety do większego udziału w życiu publicznym. Dobrym przykładem na potwierdzenie powyższej tezy był artykuł Krystyny Olechnowicz „*Weźmy władzę w swoje ręce*”, który był pewnego rodzaju apelem, skierowanym do kobiet. Odezwa ta, wynikała z faktu, że w historii PRL kobiety nigdy nie stanowiły pożądanej większości w radzie narodowej. Biorąc pod uwagę udział kobiet wśród radnych rad narodowych, w 1980 roku stanowiły one 30%, z kolei w 1984 roku – tylko 20,7%. Jednocześnie tylko 3 kobiety pełniły funkcje przewodniczących wojewódzkich rad narodowych. Oznaczało to, że to nie kobiety decydowały o najważniejszych sprawach, podejmowanych w kraju. Autorka tekstu wspominała, że pozostający w większości u władzy mężczyźni: „*czasem udają, że się liczą i z okazji 8 marca podkreślają zasługi kobiet – gospodyń domowych (...). Ale przecież w tym dniu nie realizują postulatów kobiet (...). Decyzje zapadają na sesji rady*

¹¹ I. Karska, *Naprzód do roku 2000 bez broni atomowych*, „Z”, 1987, nr 10, s. 6.

¹² *I love you, moja Walentyno*, „Z”, 1986, nr 10, s. 6.

*narodowej, czyli tam, gdzie głos kobiet nie brzmi doniośle*¹³”. Międzynarodowy Dzień Kobiet zatem był odpowiednim momentem, aby na łamach pisma, zachęcać kobiety do zdecydowanego angażowania się w sferze polityki, a także popierania tych kandydatek, które będą stać na straży interesów wszystkich kobiet.

Rycina 1. Okładka czasopisma *Zwierciadło* z 10 III 1988 r.



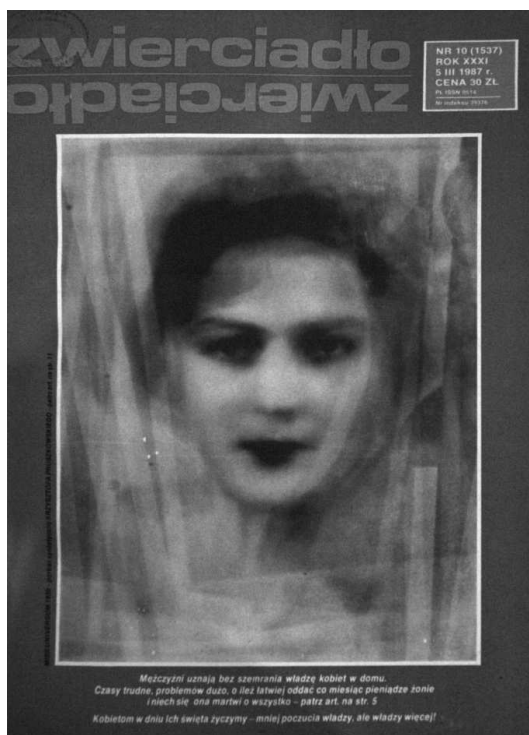
Mężczyzna zamiast kwiatka

Włączanie mężczyzn w obchody święta 8 marca, było szczególnie popularyzowane w periodyku. Dzień Kobiet był adekwatną sposobnością do tego, aby i mężczyznom zadać pytania, które kierowało się na co dzień do płci przeciwnej. „*Kobiece pytanie*”, bo taki tytuł nosił artykuł, dotyczyło sposobu godzenia przez mężczyzn licznych obowiązków społecznych, zawodowych i domowo-rodzinnych. Wśród pytanych znaleźli się przedstawiciele

¹³ K. Olechnowicz, *Weźmy władzę w swoje ręce*, „Z”, 1988, nr 10, s. 2.

sfery: polityki, nauki, czy kultury, zaś odpowiadając na postawione pytanie, nie uznawali jego za wyłącznie kobiece¹⁴. Inną akcją, do której z okazji Dnia Kobiet włączano mężczyzn, był plebiscyt „Mężczyzna zamiast kwiatka”, polegający na nadsyłaniu przez czytelniczki „Zwierciadła” propozycji ich „męskich ulubieńców”, z którymi redakcja miałaby przeprowadzić wywiad. Wybory kobiet były różne, jednak największą liczbę głosów otrzymywali mężczyźni z branży rozrywkowej, m.in. Kazimierz Kowalski, Seweryn Krajewski i Jan Pietrzak. Na łamach numeru, poświęconemu dniu 8 marca, zamieszczono wywiad z Kazimierzem Kowalskim – zwycięzcą plebiscytu, jednakże redakcja zapewniała, że w kolejnych wydaniach postara się publikować również rozmowy z innymi, proponowanymi przez czytelniczki kandydatami¹⁵.

Rycina 2. Okładka czasopisma *Zwierciadło* z dnia 5 III 1987 r.



¹⁴ K. Olechnowicz, *Kobiectwo pytanie*, „Z”, 1987, nr 10, s. 4.

¹⁵ M. Pszczółkowska, *My rządźmy światem, a nami kobiety...*, „Z”, 1986, nr 10, s. 4–5.

Oprócz angażowania płci przeciwnej w obchody Międzynarodowego Dnia Kobiet, na łamach marcowego numeru „Zwierciadła”, publikowano teksty, dotyczące męskiego punktu widzenia na święto 8 marca. Jednym z nich był artykuł „*Wszystko cokolwiek powie się o kobiecie*”, który był zbiorem żartobliwych spostrzeżeń na temat kobiet, wypowiedzianych przez znanych (w historii i ówczesnie) mężczyzn, między innymi: Napoleona Bonaparte, Sokratesa, Oscara Wilde’a, Tadeusza Fangrat i Ignacego Paderewskiego¹⁶. W periodyku umieszczano też artykuły o Dniu Kobiet, których autorem był mężczyzna. Przykładem tego były artykuły: „*O emancypację mężczyzny?*” i „*Mężczyzna nie kobieta*”. Oba, napisane przez Mieczysława Machnickiego, odnosiły się do zagadnienia cech męskich i żeńskich. Autor, na łamach tekstów, zaznaczał, że nie warto jest „zamieniać mężczyznę w kobietę”, poprzez powierzanie mu wielu domowych obowiązków, którym zwyczajnie nie podola. Kobiecie zaś nie należy zabiegać, aby dorównywać na każdym kroku mężczyźnie. Swoje stanowisko uzasadniał tym, że mężczyźni nie zdołali przystosować się do okoliczności, w której: „*kobiety odgrywają męską rolę, a zarazem pełnią wielorakie obowiązki w domu i do tego wiedzą wszystko lepiej*”. W efekcie tego, święto 8 marca, było dobrą okazją do wyrażania różnorodnych opinii, na temat postrzegania ról kobiet i mężczyzn, także w świetle peerelowskiej prasy kobiecej¹⁷.

Czego sobie życzą

Najważniejszą kwestią podczas obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet, było jednak to, jak same kobiety postrzegały to święto. Na łamach „Zwierciadła” eksponowano teksty, dotyczące tego zagadnienia. Na przykład, w artykule Krystyny Oleckiej „Czego sobie życzą”, pytano wybrane kobiety, jakie mają oczekiwania w kontekście święta 8 marca. Pytanie to skierowano przede wszystkim do kobiet pracujących w służbie zdrowia. Odpowiedzi były podobne – Dzień Kobiet, w ich opinii, był przeważnie miłą

¹⁶ *Wszystko cokolwiek powie się o kobiecie*, „Z”, 1985, nr 10, s. 5,7,8.

¹⁷ Zob. M. Machnicki, *O emancypację mężczyzny*, „Z”, 1986, nr 10, s. 10–11; M. Machnicki, *Mężczyzna nie kobieta*, „Z”, 1988, nr 10, s. 4–5.

i sympatyczną uroczystością, podczas której współpracujący z nimi mężczyźni składali im życzenia i obdarowywali je kwiatami i drobnymi upominkami. Jednakże, zamiast tych prezentów, pytane kobiety wołały konkretne ułatwienia, takie jak: pomoc w pracy i prowadzeniu domu, a także w opiece nad dziećmi. Jednocześnie wykazywały one, że ogólne problemy kobiet były w tym dniu tylko nagłaśniane, a nie rozwiązywane, czego potwierdzeniem były następujące słowa: „*Ee, proszę pani, co to tam dla nas za święto. Przyjdzie, przejdzie, a kłopoty, jak były, tak będą*”¹⁸.

Rycina 3. Okładka czasopisma *Zwierciadło* z dnia 7 III 1985 r.



Międzynarodowy Dzień Kobiet stanowił odpowiedni moment do wyrażania własnych poglądów i opinii – także przez kobiety. Prasa zaś była właściwym miejscem na pojawienie się tego typu stanowisk, szczególnie w dniu 8 marca. Jednym z przykładów był tekst „Atak? A tak!”, poruszający problemy kobiet w peerelowskiej rzeczywistości i stanowiący zachętę do zmiany obowiązują-

¹⁸ K. Olecka, *Czego sobie życzą*, „Z”, 1985, nr 10, s. 6-7.

cych wówczas przekonań. Jego autorka, zwracając się w liczbie mnogiej i jednocześnie utożsamiając się ze wszystkimi kobietami, wystosowała apel skierowany bezpośrednio do mężczyzn, w którym podjęła „otwartą walkę” o równouprawnienie. Zamierzeniem kobiet było osiąganie wyznaczonych celów, dotyczących awansu lub kierowniczego stanowiska w zakładach pracy, co było szczególnie eksponowane w artykule. Apel zaś był próbą udowodnienia kobietom, że potrafią one dorównać mężczyznom i mają przy tym odpowiednie predyspozycje¹⁹. Zagadnienie cech żeńskich i męskich pojawiało się także w innych artykułach, publikowanych w „Zwierciadle”. Przykładem tego były dwa teksty: pierwszy autorstwa Beaty Dziegielewskiej „Kobieta też mężczyzna?” oraz drugi „Wybacz, mężczyzno mego życia”, napisany przez Annę Łasicę. Oba artykuły dotyczyły kobiecego postrzegania ról pełnionych, zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. Wzrost aktywności zawodowej kobiet i powierzanie niektórych obowiązków domowych mężczyznom, spowodowały, że rola męska zdecydowanie uległa umniejszeniu, za co winą obarczono kobiety. Teksty stanowiły próbę wyjaśnienia tego zjawiska przez obie autorki, powołujące się na istotny czynnik, jakim była kwestia równouprawnienia. Jednocześnie miały one pełnić funkcję przekazu dla wszystkich kobiet, szczególnie w przeddzień 8 marca²⁰.

Uwagi podsumowujące

Tematyka obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet, poruszana na łamach „Zwierciadła” w latach osiemdziesiątych, była niestety rzadkością. Biorąc pod uwagę liczbę tekstów, w porównaniu do wszystkich innych artykułów w danym numerze, zagadnienie dotyczące tego święta występowało w niewielkim stopniu. Prezentowane teksty odnosiły się przeważnie do historii i tradycji obchodów Międzynarodowego Dnia Kobiet, postrzegania święta 8 marca przez mężczyzn, jak i odczuć samych kobiet w stosunku do tego dnia. Dotyczyło to także fotografii obrazują-

¹⁹ *Atak? A Tak!*, „Z”, 1986, nr 10, s. 8.

²⁰ Zob. B. Dziegielewska, *Kobieta też mężczyzna?*, „Z”, 1988, nr 10, s. 4-5; A. Łasica, *Wybacz, mężczyzno mego życia*, „Z”, 1986, nr 10, s. 10-11.

cych obchody Dnia Kobiet, które w piśmie nie pojawiały się w ogóle. Warto zaznaczyć jednak, że dzień 8 marca uwidaczniał się przede wszystkim na okładce periodyku. W każdym przeanalizowanym numerze, na oprawie pisma, przeważnie pojawiał się krótki komunikat informujący czytelniczki o święcie. Jednakże na większą uwagę zasługują dwie okładki, które oprócz tejże informacji, zawierały przekaz skierowany do kobiet, tj.: „8 marca – domagajmy się realizacji złożonych nam dziś życzeń”, „Kobietom w dniu ich święta życzymy – mniej poczucia władzy, ale władzy więcej!”. Święto 8 marca było zatem jedynym dniem, aby otwarcie zachęcać kobiety do ubiegania się o swoje prawa, co było szczególnie widoczne w obliczu peerelowskiej prasy.

Liga Kobiet Polskich odegrała istotną rolę w kształtowaniu periodyku „Zwierciadło”. Od początku pismo organizacyjnie było związane z Ligą Kobiet (1957–1960), a następnie w latach 1982–1990 z Ligą Kobiet Polskich. Okres lat 1982–1990 zdecydowanie wpłynął na zmianę profilu pisma, które poświęcało coraz więcej miejsca tematyce upowszechniania aktywności zawodowej kobiet. W dużej mierze wiązało się to z przejęciem tygodnika przez organ Ligi Kobiet Polskich, której jednym z głównych celów działania było ponowne wejście do zakładów pracy i pomoc kobietom godzącym obowiązki zawodowe i rodzinne.

Bibliografia

Opracowania

1. Dajnowicz M., *Działalność Społeczno-Obywatelskiej Ligi Kobiet w świetle „Naszej Pracy” (1947-1949)*, [w:] *Polityka i politycy w prasie w XX i XXI w.*, (red.) M. Dajnowicz, A. Miodowski, Białystok 2016 (w druku).
2. Dajnowicz M., *Kobiety–polityka–wybory w świetle „Zwierciadła. Pisma Ligi Kobiet” (1982-1990)*, [w:] *Partyjne wizje Rzeczypospolitej*, (red.) M. Strzelecki, G. Radomski, Toruń 2016 (w druku).
3. Jarska N., *Obchody Dnia Kobiet w Polsce Ludowej 1945-1989*, [w:] „Dzieje Najnowsze”, Warszawa 2010.
4. Sokół Z., *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945-1995*, Rzeszów 1998.

Prasa

1. Dzięgielewska B., *Kobieta też mężczyzna?*, „Zwierciadło”, 1988, nr 10.
2. Karska I., *Naprzód do roku 2000 bez broni atomowych*, „Zwierciadło”, 1987, nr 10.
3. Łasica A., *Wybacz, mężczyzno mego życia*, „Zwierciadło”, 1986, nr 10
4. Olechnowicz K., *Kobiece pytanie*, „Zwierciadło”, 1987, nr 10.
5. Olechnowicz K., *Weźmy władzę w swoje ręce*, „Zwierciadło”, 1988, nr 10.
6. Olecka K., *Czego sobie życzą*, „Zwierciadło”, 1985, nr 10.
7. Machnicki M., *Mężczyzna nie kobieta*, „Zwierciadło”, 1988, nr 10.
8. Machnicki M., *O emancypację mężczyzny*, „Zwierciadło”, 1986, nr 10.
9. Pszczółkowska M., *My rządzą światem, a nami kobiety...*, „Zwierciadło”, 1986, nr 10.
10. *Atak? A Tak!*, „Zwierciadło”, 1986, nr 10.
11. *I love you, moja Walentyno*, „Zwierciadło”, 1986, nr 10.
12. *Wszystko cokolwiek powie się o kobiecie*, „Zwierciadło”, 1985, nr 10.
13. *75 lat*, „Zwierciadło”, 1985, nr 10.

Strony internetowe

<http://stylzycia.newsweek.pl/dzien-kobiet-pr1-8-marca-historiaciekawostki,ar-tykuly,358568,1.html>, [29.01.2016].

Jurgita Baltrūnienė

Kaunas Regional Prosecutor's Office Kaunas

District Prosecutor's Office, Prosecutor

**REMARKS ON THE QUALIFICATION
AND COMPETENCE OF PRE-TRIAL
INVESTIGATION OFFICERS
DURING THE INVESTIGATION
OF CIGARETTE SMUGGLING OFFENCES**

*None of them errs unless their skill fails them,
and then they cease to be skilled artists.*

Plato „Republic”. Book One.

*(from the discussion between
Thrasymachus and Socrates)*

Abstract

The article examines the qualification and competence of pre-trial investigation officers (investigators) as one of the preconditions for the organisation of efficient pre-trial investigation. It is highly important for the officers (State Border Guard Service, police, customs), who conduct the investigation, not only to be well-prepared and to have the proper qualification, but also to improve their knowledge and practical skills on the continuous basis. The activity reports of law enforcement institutions often discuss the issues of competence and qualification of the officers. While analysing the activity reports of the Prosecutor's Office, it can be seen that complex and voluminous pre-trial investigations of cigarette smuggling offences are often conducted by the investigators with low qualifications and lacking legal knowledge and practical skills. The problems of organisation of the work of pre-trial investigation officers, their competence and qualification are highly important in order to ensure a high-quality, comprehensive and qualified pre-trial investigation. These problematic issues directly influence the quality of the work performed

by pre-trial investigation officers. The article analyses the importance of the qualification and competence of pre-trial investigation officers and the need of professional knowledge during the investigation of cigarette smuggling cases, analyses the factors, which influence the activities of pre-trial investigation officers, and suggests the possible solutions for the improvement of professional skills of the officers.

Keywords: smuggling, cigarette smuggling, competence, qualification, pre-trial investigation officers, investigation of cigarette smuggling offences.

**UWAGI O KWALIFIKACJACH I KOMPETENCJACH
FUNKCJONARIUSZY ORGANÓW ŚCIGANIA
BADAJĄCYCH PRZESTĘPSTWA PRZEMYTU PAPIEROSÓW**

Streszczenie

W artykule analizuje się poziom kwalifikacji i kompetencji funkcjonariuszy organów ścigania, jako istotnej przesłanki efektywnej organizacji procesu postępowania przygotowawczego. Ważnym jest aby funkcjonariusze organów ścigania (Państwowej Służby Ochrony Granicy, Policji i Urzędu Celnego) mieli odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje, ale też stale doskonalili swoją wiedzę i umiejętności praktyczne. W raportach i sprawozdaniach organów ścigania coraz więcej uwagi poświęca się kwestiom kwalifikacji i kompetencji funkcjonariuszy. Analiza sprawozdań prokuratury daje podstawy do opiniowania, że sprawy karne, dotyczące przemytu znaczących ilości papierosów, nierzadko są powierzane funkcjonariuszom z niedostatecznymi kwalifikacjami, takim – którym brakuje wiedzy prawniczej i odpowiednich umiejętności praktycznych, nawyków *do* pracy. Problemy z organizacją pracy funkcjonariuszy organów ścigania, poziomem ich kwalifikacji i kompetencji negatywnie wpływają na dogłębne i wszechstronne przeprowadzanie postępowań przygotowawczych. Mają też bezpośredni wpływ na poziom i jakość działania funkcjonariusza. Poziom kwalifikacji i kompetencji funkcjonariuszy organów ścigania, ze szczególnym uwzględnieniem ich wiedzy i umiejętności zawodowych, ma duże znaczenie przy prowadzeniu postępowań przygotowawczych w sprawach dotyczących przemytu papierosów. Autorka dokonała oceny czynników wpływających na działalność funkcjonariuszy i podjęła rozważania o kierunkach doskonalenia ich umiejętności zawodowych.

Słowa kluczowe: przemyt, przemyt papierosów, kwalifikacja i kompetencja, funkcjonariusze organów ścigania, postępowania przygotowawcze w sprawach o przemyt papierosów.

Introduction

In a democratic state under the rule of law, high requirements are raised for the legal profession. The activity areas of the legal practice require extensive knowledge and skills. The Constitutional Court of the Republic of Lithuania has stated that the legal profession is inseparable from higher education in law: higher education in law is *conditio sine qua non* for the professional and efficient legal practice (both private and the one practised in institutions of public power)¹.

The efficiency of the legal reform may depend not only on the contents of legal norms but also on their implementation during the practical activities. The mere development of the new action plan is not yet the mechanism of efficient implementation of the norms – it is highly essential for the pre-trial investigation officers to be capable of conducting the pre-trial investigation acts and exchanging information in the area of prevention of and fight against such criminal offences in a highly professional manner and with quality. The control of certain types of smuggling, as, for example, unlawful goods hidden in the lawful cargoes or (passenger or commercial) vehicles, is difficult also due to the lack of the proper control equipment, as, for example, scanners or police dogs. Not all Member States have sufficient quantities of such equipment for the protection of their external borders. The efficiency of the country's fight against smuggling may also depend on the awareness of the officers and the level and quality of their training².

¹ Ruling rendered on 20 February 2008 by the Constitutional Court of the Republic of Lithuania in the case No19/05 on the compliance of the qualification requirements of higher education in law for the persons who wish to hold, under procedure established by law, the position of a judge as approved by the Resolution of the Government of the Republic of Lithuania No 1568 of 4 October 2002 „On approving the qualification requirements of higher education in law for the persons who wish to hold, under procedure established by law, the position of a judge” with Article 51 paragraph 1 (wordings of 24 January 2002, 18 May 2004, 1 June 2006) of the Republic of Lithuania Law on Courts, and Article 5 paragraph 1 of the Republic of Lithuania law on the Entry into Force and Implementation of the Law on Courts [interactive], <<http://www.lrkt.lt/dokumentai/-2008/n080220.htm>, [11.11.2016].

² Communication from the Commission to the Council and the European Parliament of 6 June 2013 on the comprehensive strategy of the fight against cigarette smuggling and other forms of illicit trade in tobacco products, (COM

Each crime is linked to and reflected in the surrounding environment. Irrespective of the fact of how quickly a crime is committed, it will never be a single act: it is a complex system of acts committed/carried out by offenders, victims and other persons falling, in one way or another, within the scope of the crime before, during and after the criminal offence. The marks of all those acts comprise the traces of the crime, which provide valuable information about the offender, method and circumstances of commission of the crime.³

The analysis of investigations of cigarette smuggling offences allows presuming that the law enforcement institutions do not ensure the sufficiently effective investigations of such offences. It is important to distinguish which acts by the pre-trial investigation officers ensure efficient and high-quality investigations and what practices interfere with them. The researchers believe that the heavy workload, lack of legal and managerial knowledge and unclear division of functions are the obstacles, which prevent realisation of all possibilities⁴. The proper competence is significant for the efficiency of organisation of the pre-trial investigation. When analysing the possibilities and methods of efficient application of criminal procedure, a very important factor is the organisation of the pre-trial investigation. When analysing those problems it is necessary to take into account the factors, which directly influence the quality of the pre-trial investigation, the length of investigation of criminal offences, as well as the competence and qualification of pre-trial investigation officers. The legal regulation or resolution of organisational problems cannot ensure the efficient investigation of cigarette smuggling offences. That the professional education and training of pre-trial investigation officers is one of the factors, which directly influences the results of their activities. Thus, both the organisation of the pre-trial investigation officer's work and the legal basis are signifi-

(2013) 324 final), <https://publications.europa.eu/lt/publication-detail/-/publication/31038587-4530-4489-9209-11004f68e2f5/language-lt> [3.07.2016].

³ E. Kuparka, H. Malevski, E. Palskys, S. Kuklianskis, *Fundamentals of Criminalistics Techniques*, Teaching manual, Vilnius, 1998.

⁴ R. Jurka, K. Jovaišas, J. Kanapeckaitė, Ž. Mišeikis, S. Baliutavičius, *Possibilities and Methods of Optimisation and Acceleration of the Criminal Procedure*, Vilnius 2004.

cant for the performance of efficient, comprehensive and skilled pre-trial investigation.

The object of the present survey is the qualification and competence of pre-trial investigation officers when performing investigations of cigarette smuggling offences.

The survey was performed by applying the quantitative research methodology. The data were collected by performing the anonymous survey of pre-trial investigation officers. When the questionnaire (survey means) was prepared, the survey was conducted in February – April 2015. The anonymous questionnaire was used among 315 respondents, pre-trial investigation officers (State Border Guard Service, Customs and Police). The analysis of the quantitative information was performed by applying the statistical data analysis method (data processing mathematical statistics software SPSS). The survey included the analysis of scientific sources, legal acts that regulate the issues of organisation of the pre-trial investigation, pre-trial investigation officer training programmes and activity reports of certain pre-trial investigation institutions and the Prosecutor General's Office.

The goal of the survey is to summarise the data of the survey of pre-trial investigation officers and to disclose the importance of their competence and qualification during the process of investigation of cigarette smuggling offences.

While pursuing the goals of the survey, the following objectives were implemented:

1. to analyse the main factors, which influence the activities of pre-trial investigation officers,
2. to examine which competences are needed by the officers, who conduct investigations of cigarette smuggling offences,
3. to distinguish efficient methods in order to ensure the proper competence of the officers, who conduct investigations of cigarette smuggling offences.

The training of competent and qualified pre-trial investigation officers is inseparable from a high-quality process of investigation of cigarette smuggling offences. The investigation and prevention of cigarette smuggling offences is one of the most important tasks of law enforcement institutions. The organisation of detection and investigation of criminal offences by retaining the

experienced and competent officers is one of the most important activity areas of law enforcement institutions and especially the pre-trial investigation institutions. On the other hand, the issues of the competence of pre-trial investigation officers are not new. The researchers, who examined this problem two decades ago, stated that „to date, «...» our country does not have any selection methodology when employing persons, who wish to work as investigators”⁵. In general terms, the competence of pre-trial investigation officers is described as the knowledge of the pre-trial investigation process, the entirety of skills and abilities in order to ensure the professional performance of pre-trial investigation acts, abilities to organise and plan the pre-trial investigation, to lead and to control this process. The more complex is the case of the cigarette smuggling offence, the more important is the competence of the pre-trial investigation officer. The innovative approach to the management of the personnel especially points out the competence of the pre-trial investigation officer: features of his/her character, individual qualities, behavioural attitudes (attitude towards work, behaviour in certain situations), also the managerial competence as the means of ensuring the results of one’s own work and the work of the organisation⁶.

The scientific sources provide various definitions of qualification and competence. Competence could be described as the person’s knowledge, abilities, skills and value-related attitudes. They include the attitudes and other personal features accumulated in the skills, which enable the person to achieve results under different activity contexts⁷. The scientific literature also contains such definitions of competence, which show the connection between the competence and the position held. Competence may be described as the entirety of certain measurable skills the availability of which enables to hold one or another position or perform one or another role in the organisation. The competence of the pre-trial

⁵ S. Kuklianskis, *Fundamentals of Organisation of Investigations of Criminal Offences*, „Scientific publication”, Lithuanian Police Academy, Vilnius, 1995, p. 11.

⁶ A. Stankevičienė, L. Lobanova, *Personnel Management within the System of the Organisation*, Vilnius, 2006, p. 121-122.

⁷ D. Lepaitė, *Competence as the Goal of Training: Methodological Basis of the Principal Differences between the Professional Secondary and Higher Education*, „Social Sciences” No 2, (28), 2001, Kaunas University of Technology, p. 28-38.

investigation officer is the ability of the pre-trial investigation officer to conduct a pre-trial investigation within the shortest possible period of time and with quality.

Qualification includes the person's skills and knowledge, which can be used by him/her at a certain level in certain activities. One of the definitions of qualification, which is encountered in the scientific literature, includes the person's knowledge, abilities and skills acquired during the training and education process and most often certified by a formally issued diploma, certificate in confirmation of the person's potential to perform certain work⁸. While analysing this particular case, the qualification of pre-trial investigation officers is described as the entirety of professional knowledge and skills, which enable the person to perform certain work.

The professional investigation of cigarette smuggling offences is impossible without the competent pre-trial investigation officer. Therefore, professional competence is highly important for the efficient work performed by the pre-trial investigation officer. That the competence of the pre-trial investigation officer includes the knowledge of the entire procedure of investigation of cigarette smuggling crimes from the very moment of institution of a pre-trial investigation until the referral of the case to court. The most reliable and advanced means of fight against crime will not be efficient if they are used by a person who has not been sufficiently trained from the professional point of view⁹. Therefore, it can be concluded that in order to ensure the effective functioning of law enforcement institutions the priority should be given to the professional training of the officers. Only the professional training of officers and improvement of their qualifications can ensure efficiency of the activities carried out by law enforcement institutions.

The general issues of qualification and competence of pre-trial investigation officers have been examined on a number of occasions by constantly taking into account their importance and significance. The analysed situations show that during the

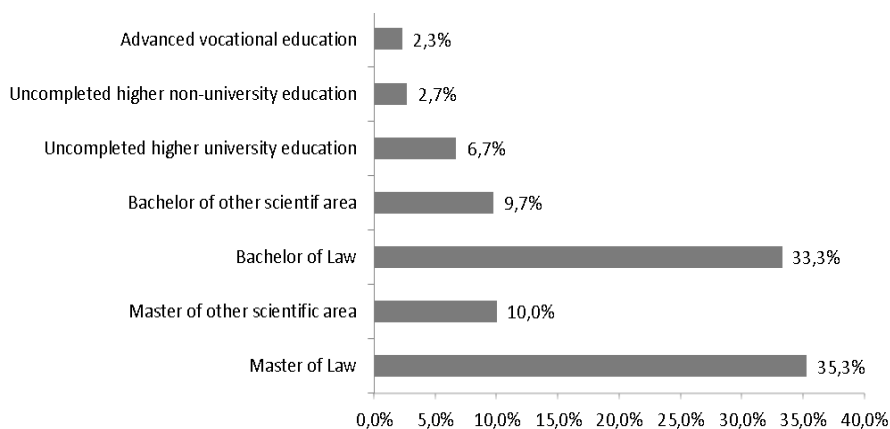
⁸ P. Jucevičienė, *Learning City*, Kaunas: Technology, 2007.

⁹ В. П. Бахин, Н.С. Карпов, Подготовка кадров как условие совершенствования борьбы с преступностью, „Jurisprudence”, No 65 (57) 2005, Vilnius, p. 122-127.

investigation of certain categories of crimes, pre-trial investigation officers still lack a systematic approach to the professional qualification and competence of pre-trial investigation officers. From the complex point of view, the quality of the pre-trial investigation of cigarette smuggling offences¹⁰ depends not only on the proper qualification and competence, but also on the legal system that influences the activities of the officer and the organisational problems encountered by him/her. Thus, it is highly important to assess all factors, which may possibly influence the activities of pre-trial investigation officers.

Therefore, it is important to consider the factors, which influence the professional activities of pre-trial investigation officers while conducting the investigations of cigarette smuggling offences. The survey of pre-trial investigation officers engaged in the investigation of cigarette smuggling offences showed the following: (see Figure 1)

Figure 1. Distribution of the officers, who participated in the survey, according to the educational background¹¹



Source: the research of the Authors.

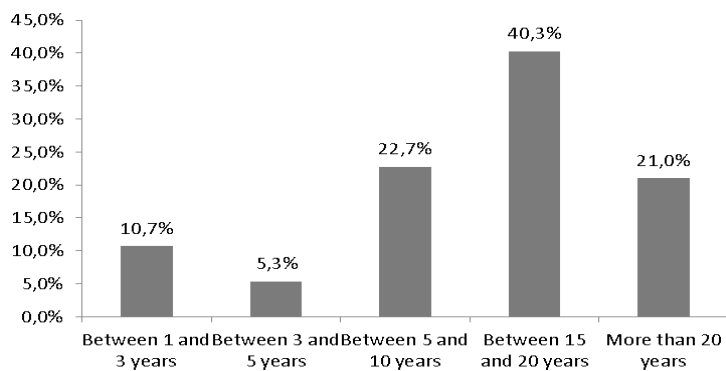
The results of the survey show distribution of the respondents according to their educational background (Figure 1). As

¹⁰ Despite the fact that the present article discusses the issues of investigation of cigarette smuggling offences, some recommendations can also be adapted to the issues of investigation of other types of smuggling.

¹¹ Figure drawn by the author on the basis of the characteristics of the respondents who took part in the empirical survey conducted in February – April 2015.

seen in Figure 1, the majority of the officers, who participated in the survey (71.0 percent) had higher education in law, out of them 35.3 percent were Masters of Law and 33.3 percent were Bachelors of Law. The remaining part of the officers (29.0 percent) did not have higher education in law, out of them 9.4 percent stated that they did not complete the studies. The survey was conducted by taking into account the educational background of the officers. The range of participants in the survey was divided on the basis of whether they have a higher education in law. This allows stating that the data obtained during the survey are based not only on the practical experience of the participants in the survey, but also on the theoretical statements of the science of law. This assumption is based on the fact that the absolute majority of the respondents, i.e. even 71.0 percent have a higher education in law, which corresponds to their profession.

Figure 2. Distribution of the officers, who participated in the survey, according to the total length of service in law enforcement institutions¹²



Source: the research of the Authors.

The scope of the survey included the officers with various lengths of service in law enforcement institutions (Figure 2). The largest part (40.3 percent) was comprised of the officers whose length of service in law enforcement institutions ranged between

¹² Figure drawn by the author on the basis of the characteristics of the respondents who took part in the empirical survey conducted in February – April 2015

15 and 20 years, and the smallest portion included the officers whose length of service in law enforcement institutions ranged between 3 and 5 years. The length of service in the area of pre-trial investigation varied between less than one year and 26 years. The average length of service in the area of pre-trial investigation among the officers, who participated in the survey, is 9 years (9.37(7.13)). The length of service of the officers in the area of pre-trial investigation was also taken into consideration while analysing the data. It needs to be noted that the length of service of 84% of the officer is more than 5 years. Based on the 50 percentile, the officers were divided into two groups: those with shorter length of service in the area of pre-trial investigation (up to 10 years) and those with longer length of service in the area of pre-trial investigation (10 years and more). To sum up, the most optimum respondents, who participated in the survey, can be described as follows: pre-trial investigation officers, whose length of service in the area of detection and investigation of criminal offences ranges between 15 and 20 years and who hold the degrees of Bachelor and Master of Law. It is possible to presume that such distribution corresponds the common picture of the majority of pre-trial investigation officers and the results of this survey reliably reflect the actual situation and help establish the main theoretical and practical problems encountered by a pre-trial investigation officer during the investigation of cigarette smuggling offences.

One of the main requirements for the investigator should be a higher university education in law. Pre-trial investigation officers may not be those, who start studying the criminal procedure or the criminalistics¹³ only when they start the investigation of criminal offences. Critical assessment should be given to the attitude that pre-trial investigation officers may also be those, who have other education than education in law or those, who do not have a higher education (whether university or non-university).

It needs to be noted that during the training of lawyers in Lithuania the study course in Criminalistics has not been in-

¹³ For more information see: Description of the Subject (Module) of Studies. http://www.tf.vu.lt/dokumentai/Baudziamoji_justicija/Aprasai/Kriminalistika.pdf, [3.07.2016].

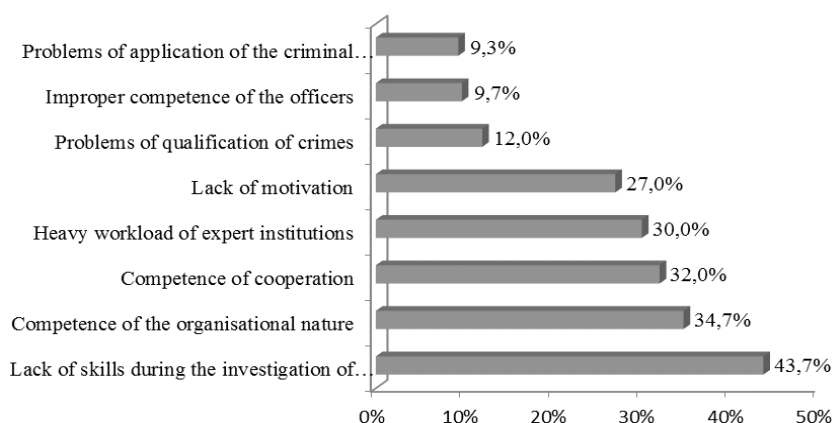
cluded in the list of mandatory subjects for a number of years, which means that some specialists, who start work in law enforcement institutions, have not taken even the basic study course in Criminalistics. The course in Criminalistics is the mandatory subject in such undergraduate study programmes as „Law and Customs Activities”, while the Vilnius University, which offers a continuous 5-year graduate study programme in Law, includes Criminalistics in the list of optional subjects.

While examining the contents of the competence of the pre-trial investigation officer, it is necessary to take into account the standard of professional education and training of lawyers¹⁴, which defines the areas of activity of the legal profession, the professional competences and the description of the study programme in Law¹⁵, which regulates the special requirements for the study programmes in Law. The skills mandatory for the pre-trial investigation officer are laid down in the job description, which is merely a prescriptive document that should be developed by taking into account the entire common document and contain separate groups of the competence attributed to the pre-trial investigation officer and the detailed description of such competences. While examining the contents of competence and qualification during the pre-trial investigation and their effect on the organisation of the pre-trial investigation, the first task should be related with the development of the description of competences of the pre-trial investigation officer. The purpose of such description is to establish the uniform criteria for the training, work and improvement of qualifications of the pre-trial investigation officer that are important for his/her professional activities.

¹⁴ Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania and Minister of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania No ISAK.- 2093/11-301 of 31 December 2004 „On the Approval of the Professional Education and Training Standard Structure and the Regulations of Development, Renewal and Validation of Professional Education and Training Standards” // Official Gazette *Valstybės žinios*, 2004, No 56-2512.

¹⁵ Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania No V-831 of 23 July 2015 „On the Approval of the Description of Studies in Law”.

Figure 3. Problems encountered by the officers during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes¹⁶



Source: the research of the Authors.

Figure 3 shows the problems encountered by the officers during the investigation of cigarette smuggling offences.

As shown in Figure 3, more than one third of the respondents stated that the most frequent problem encountered by the officers during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes, is the lack of skills during the investigation of smuggling offences (43.7 percent). Among the problems frequently mentioned by the respondents were the problems of competences of organisational nature (34.7 percent), competence of cooperation (32.0 percent), heavy workload of expert institutions (30.0 proc.) and lack of motivation (27.0 percent).

The least problems mentioned by the officers are those related with the application of the criminal procedure law (9.3 percent), improper qualification of the officers (9.7 percent) and problems of qualification of crimes (12.0 percent).

While analysing the competence and qualification of pre-trial investigation officers, attention is given to the problems of the organisational nature encountered by the investigators during the investigation of criminal offences. The process of organisa-

¹⁶ Figure drawn by the author on the basis of the characteristics of the respondents who took part in the empirical survey conducted in February – April 2015.

tion of the pre-trial investigation is frequently accompanied by the shortage of investigators, inefficient cooperation between the investigators and the prosecutors and the heavy workload. The data of the empirical survey show that the investigators feel the lack of skills during the investigation of smuggling cases. This shows a necessity for special training or even a specialisation for certain officers. Most pre-trial investigation acts are performed by pre-trial investigation officers, therefore, the efficient process of investigation of cigarette smuggling offences is inevitable without the competent investigator, who could be described as the person, who has the knowledge and understanding of the sphere of his/her activities – the entire procedure of investigation of criminal offences from the very moment of organisation of the pre-trial investigation until the completion of the proceedings, who holds legal and managerial knowledge, is capable of acting under the changing conditions, is capable of planning and organising the work, modelling various situations in the course of the pre-trial investigation, can quickly and decisively cope with the emerging situations and pass the relevant decision in order to solve a specific issue. Sometimes, when the efficient results of the work are expected only from the pre-trial investigation officer, it seems to be forgotten that the work performed by the pre-trial investigation officer is not only related with great responsibility, which is frequently assessed by the mass media means from the negative point of view, but is also accompanied by stress associated with the peculiarities of the profession¹⁷.

The statistical significance is attached by the respondents to the motivation of pre-trial investigation officers. The dominating observations suggest that it is highly important for the officers to be able to acquire the required special knowledge during the pre-trial investigation independently and on the constant basis. When learning independently, the officer can determine, at his/her own initiative, the learning needs and sources, shape his/her learning goals, choose the relevant learning strategy and

¹⁷ R. Bandzevičienė, S. Birbilaitė, A. Stress Diržytė, Coping and Internal Coherence in Criminal Officers // Social Science Studies, Vilnius: Mykolas Romeris University, 2010, No 4(8), p. 22.

self-assess the results¹⁸. Therefore, motivation can be defined as being one of the most important factors that influence the efficiency of investigation of crimes.

Tables 1–3 present the problems encountered by the officers during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes, according to the law enforcement institution, where the officers work, their educational background or the length of service in the area of the pre-trial investigation.

Table 1. Problems encountered by the officers working in different institutions during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes

Problems	State Border Guard Service	Police	Customs	χ^2 (p)
	n (percent)			
Improper qualification of the officers	11 (7.1)	16 (12.9)	2 (9.5)	2.66 (0.264)
Lack of skills during the investigation of smuggling cases	70 (45.2)	49 (39.5)	12 (57.1)	2.56 (0.278)
Problems of qualification of crimes	19 (12.3)	14 (11.3)	3 (14.3)	0.17 (0.917)
Heavy workload of expert institutions	34 (21.9)	47 (37.9)	9 (42.9)	10.14 (0.006)
Lack of motivation	30 (19.4)	44 (35.5)	7 (33.3)	9.55 (0.008)
Absence of cooperation	30 (19.4)	59 (48.0)	7 (33.3)	25.77 (0.0001)
Problems of the organisational nature	40 (26.0)	57 (46.0)	6 (28.6)	12.50 (0.002)
Problems of application of the criminal procedure law	16 (10.3)	7 (5.6)	5 (23.8)	7.37 (0.025)

Source: the research of the Authors.

¹⁸ G. Linkaitytė, V. Širvaitytė, Continuous Learning Abilities and the Required Conditions. Adult Education for Today and for Future, 2000, Kaunas: VDU Publishing House, p. 52-57.

The results of the survey revealed that the officers, who work at the police and the customs, more often attribute statistical significance to the problems of heavy workload of expert institutions, absence of cooperation and lack of motivation, when compared with the opinions given by the officers of the State Border Guard Service. Having assessed the opinions given by the respondents it can be stated that the respondents attached significance to the criterion of cooperation, the basis whereof is the ability to cooperate with other officers and employees, employees of other institutions, to work in a team formed within a pre-trial investigation group. The lack of cooperation results in the insufficient implementation of the results that are being sought, i.e. the expedient exchange of the required information with the employees of law enforcement and other institutions.

It was also established that the officers, who work at the police, more often attribute statistical significance to the problems of the organisational nature, when compared with the opinions given by the customs officers and the officers of the State Border Guard Service. While assessing the opinions given by the respondents it can be presumed that the identification of the problem of the organisational nature is a step towards the contents of the competence of the officers. There is no doubt that during the investigation of cigarette smuggling offences the officer should be capable of raising the investigation versions; capable of organising and planning his/her work within the cases investigated by him/her, define the direction of the pre-trial investigation; be capable of storing, systemising and analysing the data and significant circumstances. In the absence of sufficient knowledge and skills, the achievement of results, verification of versions, determination of any further directions of the investigation, rational organisation and planning of the pre-trial investigation acts become more difficult during the investigation of cigarette smuggling offences.

Meanwhile, the officers, who work at the customs, more often attribute statistical significance to the problems of application of the criminal procedure law, when compared with the opinions given by the police officers and the officers of the State Border Guard Service.

Table 2. Problems encountered by the officers with different educational background during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes

Problems	Education in Law	Other	χ^2 (p)
	n (percent)		
Improper qualification of the officers	22 (10.3)	7 (8.0)	0.36 (0.544)
Lack of skills during the investigation of smuggling cases	88 (42.3)	43 (49.4)	1.65 (0.199)
Problems of qualification of crimes	25 (11.7)	11 (12.6)	0.04 (0.826)
Heavy workload of expert institutions	68 (31.9)	22 (25.3)	1.29 (0.255)
Lack of motivation	51 (23.9)	30 (34.5)	3.48 (0.062)
Absence of cooperation	58 (27.4)	38 (43.7)	7.53 (0.006)
Problems of the organisational nature	68 (32.1)	35 (40.2)	1.81 (0.178)
Problems of application of the criminal procedure law	21 (9.9)	7 (8.0)	0.24 (0.624)

Source: the research of the Authors.

As shown in Table 2, the officers, who do not have education in law, more often attribute statistical significance to the problems related with the lack of cooperation and lack of motivation (here the tendency is observed, $p < 0.1$), when compared with the opinions given by the officers, who have education in law.

As shown in Table 3, when comparing the problems encountered by the officers with different lengths of service in the area of pre-trial investigation during the investigations of criminal offences related with the smuggling of cigarettes, the significant differences were not established. This means that the officers, whose length of service is approximately 5 years, have minimum skills enabling them to conduct the investigations of such crimes. On the other hand, we can see that people „do not grow”, i.e. they do not see any need to improve their competence.

Table 3: Problems encountered by the officers with different length of service in the area of pre-trial investigation during the investigation of criminal offences related with the smuggling of cigarettes

Problems	Shorter (up to 10 years)	Longer (10 years and longer)	χ^2 (p)
	n (percent)		
Improper qualification of the officers	14 (8.9)	15 (10.5)	0.21 (0.645)
Lack of skills during the investigation of smuggling cases	75 (47.8)	56 (39.2)	2.25 (0.133)
Problems of qualification of crimes	19 (12.1)	17 (11.9)	0.003 (0.955)
Heavy workload of expert institutions	46 (29.3)	44 (30.8)	0.07 (0.781)
Lack of motivation	36 (22.9)	45 (31.5)	2.76 (0.196)
Absence of cooperation	53 (33.8)	43 (30.3)	0.41 (0.520)
Problems of the organisational nature	53 (33.8)	50 (35.2)	0.07 (0.792)
Problems of application of the criminal procedure law	13 (8.3)	15 (10.5)	0.43 (0.511)

Source: the research of the Authors.

The problematic aspects raised by the pre-trial investigation officers could be considered by developing a description of competences of the pre-trial investigation officer, which could become the basis for the formation of the model of competences of the pre-trial investigation officer. According to T. Sudnickas, the models of competences enable development of the ideal profile of the professional representing any area of activity. Such „model” could help select and employ the best suiting persons, train and educate them consistently by highlighting and consolidating the most required competences, by objectively assessing their activities, by promoting and remunerating them for the realisation of

the required features¹⁹. The introduction of the description of competences of the pre-trial investigation officer, the accurate description of the qualification, limits and contents of competence of the pre-trial investigation officer would enable stating the implementation of one of the constituent elements attributed to the process of organisation of the pre-trial investigation, namely, the qualification and competence of pre-trial investigation officers.

Like the persons employed in other areas of activities, while analysing the concept, qualification and competence of the law enforcement personnel, *qualification* is defined as the officer's suitability (preparedness, educational background) for certain work, while *competence* is the area of issues or phenomena, which must be well-known to the officer²⁰.

It was already back in 2012 when the mandatory qualification requirements (by taking into account the position, the educational background, practical experience, personal and professional skills) and competences (by defining eight areas of the professional competence, namely, knowledge of the fundamentals of professional tactics, fundamentals of criminalistics techniques, ability to work with the police information system, etc.; three main areas of the special competence within the procedural activities, namely, knowledge of organisation and planning of a pre-trial investigation, ability to qualify criminal offences properly and knowledge of the case-law, as well as four main areas of the special competences within the intelligence activities) were established and defined for the pre-trial investigation officers²¹. The necessity to establish and define such descriptions was influenced by the understanding that the qualification and competence of the pre-trial investigation officer is the most problematic and weakest area of the pre-trial investigation: investiga-

¹⁹ T. Sudnickas, *New Innovative Management Means and Prospects of Their Introduction in the Management Activities of Law Enforcement Institutions, Crime Threats and Modern Human Safety Management Technologies*, Collective Monography, Vilnius, 2010.

²⁰ R. Wróbel, *Cztery lata reform*, Warszawa 1994.

²¹ Order of the Lithuanian Police Commissioner General No 5-V-284 of 6 April 2012 „On the Approval of the Description of Competences of Police Officers and Other Members of the Staff within the Police System”.

tors have the required educational background, but lack the required competence²².

The scientific research shows that if the pre-trial investigation officer is successful in his/her work (shows high competence and professionalism), he/she demonstrates a low level of neurosis (is calm, relaxed, rarely has negative feelings, is resistant to stress) and a high level of consciousness (is honest, systematic, pursuing the goals, dutiful and disciplinary)²³.

It was already in 2011, when the Council of Judges notified the Police Department under the Ministry of the Interior of the Republic of Lithuania about the qualification of investigators²⁴. It was noted that the negative effect on the quality and efficiency of the pre-trial investigation is made by the low level of knowledge held by the pre-trial investigators in the areas of common criminal law and law on criminal and civil procedure. In the opinion of the judges, the pre-trial investigators, who work within the police system, lack theoretical knowledge and practical skills in the process of collecting and supporting the evidence, thus, a number of investigators are incapable of performing the proper qualification of criminal offences and establishing the factual circumstances. In addition to this, it was also stated that „<...> The contents of procedural documents drawn by the investigators frequently do not comply with the requirements of the law <...>”, „Frequent technical and procedural mistakes while collecting and recording the evidence in the pre-trial investigation procedural documents”, <...>, etc. The shortcomings of the qualification of investigators were named by the working group formed by Prime Minister in 2006²⁵. Nevertheless, after the passage of such

²² For more information see: Research No 18 T of the Strategic Research Institute „On Certain Problems of Interaction of Pre-Trial Investigation Institutions, the Prosecutor’s Office and the Courts”, <http://www.institutas.lt/tyrimai/teisesauga.doc> [1.11.2016].

²³ For more information see: Navickienė Žaneta; Izotovas Aleksandras. Dimensions of the Pre-Trial Investigation Officer’s Professionalism: Professional Competence and Personal Qualities. *Public Security and Public Order: Scientific Articles*, 2013, Volume 10, p. 146–163.

²⁴ Letter of the Council of Judges No 36P-173-(7.1.10) of 27 April 2011 to the Police Department under the Ministry of the Interior of the Republic of Lithuania „On the Qualification of Investigators”

²⁵ Formed by the Ordinance of the Prime Minister of the Republic of Lithuania No 259 of 4 September 2006.

a long period of time, it needs to be stated that the problem still exists.

While analysing the existing problems in relation to the competence of pre-trial investigation officers, it is necessary to draw attention to the description of the study programmes prepared by the educational establishments²⁶ (admission year: 2016-2017), the description of the undergraduate full time study programme of Law and State Border Protection, which defines the general and special competence and study plans of the subjects. The description of the study programme does not give sufficient attention to the implementation of practical activities. The study programme shows **Criminalistics**, which is a very important subject for the pre-trial investigation officers during the investigation of criminal offences, is taught only in Semester 7 and its scope is 3 credits (meanwhile the subject of Psychology of Investigation of Offences, which is included in the list of optional subjects, is taught in Semester 4). It is believed that the existing situation needs attention when developing the study programmes and preparing the persons for practical work. The existing situation confirms the data obtained during the survey and the opinions given by the respondents in relation to the issues of competence and qualification. It is highly important to ensure the continuous scientific and practical monitoring of the study programmes both in Lithuania and abroad in order to ensure the training of high-level pre-trial investigation specialists.

While assessing the importance of the qualification of the pre-trial investigation officer it can be stated that the qualification influences the information, namely, the factual material collected in the case, which is later used to pass a decision. The decision depends on the knowledge and direct application of laws and legal acts. All these factors fall within the components used to improve the qualification and competence.

The analysis of the survey shows that the issues of improvement of the competence of pre-trial investigation officers, who are

²⁶ Description of the Study Programme of the Mykolas Romeris University (Admission year: 2016-2017), Law and State Border Protection, undergraduate programme, full time studies. Online access: [https://stdb.mruni.eu/studiju_programos_aprasas.php?id=8345&l=lt_\[1.11.2016\]](https://stdb.mruni.eu/studiju_programos_aprasas.php?id=8345&l=lt_[1.11.2016]).

involved in the investigation of cigarette smuggling offences, are becoming the priority areas. It is necessary to develop a systematic method of solution of the problem – to join all organisational problems and to assess them from all angles. The problems of organisational nature should be solved together with the issues of training and education of the officers.

It is necessary to develop the training programmes for the formation (improvement) of special, narrower skills in certain areas of activities. Such training programmes could be developed for the consideration of specific issues, for example, smuggling of cigarettes committed by organised groups, *modus operandi* of cigarette smuggling criminal offences in Lithuania and abroad. The duration of such training programmes could vary depending on the topic of discussion and could last for up to 24 hours.

Conclusions

1. The activities of pre-trial investigation officers depend not only on the legal basis and organisation of the work of pre-trial investigation institutions, but also on the motivation, proper qualification and competence of the pre-trial investigation officers. The results of the empirical survey showed that the pre-trial investigation officers are insufficiently motivated.

2. The proper qualification and competence of the pre-trial investigation officers is one of the factors, which influence the efficiency of investigations of cigarette smuggling offences. The results of the empirical survey showed that the pre-trial investigation officers pointed out as being significant the problems of organisational nature, the lack of cooperation and the lack of skills during the investigation of cigarette smuggling offences, the majority of the officers lack such knowledge. The survey of pre-trial investigation officers showed that they are in demand of the complex professional knowledge in certain areas of their activities.

3. In order to improve the level of professionalism among the pre-trial investigation officers, who perform investigations of cigarette smuggling offences, it is necessary to give more attention to

the training, which could ensure the theoretical knowledge and improve the practical skills.

Reference List

1. Ruling rendered on 20 February 2008 by the Constitutional Court of the Republic of Lithuania in the case No19/05 on the compliance of the qualification requirements of higher education in law for the persons who wish to hold, under procedure established by law, the position of a judge as approved by the Resolution of the Government of the Republic of Lithuania No 1568 of 4 October 2002 „On approving the qualification requirements of higher education in law for the persons who wish to hold, under procedure established by law, the position of a judge” with Article 51 paragraph 1 (wordings of 24 January 2002, 18 May 2004, 1 June 2006) of the Republic of Lithuania Law on Courts, and Article 5 paragraph 1 of the Republic of Lithuania law on the Entry into Force and Implementation of the Law on Courts, <http://www.lrkt.lt/dokumentai/-2008/n080220.htm> [11.11.2016].
2. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania and Minister of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania No ISAK.- 2093/11-301 of 31 December 2004 „On the Approval of the Professional Education and Training Standard Structure and the Regulations of Development, Renewal and Validation of Professional Education and Training Standards” // Official Gazette *Valstybės žinios*, 2004, No 56-2512.
3. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania No V-831 of 23 July 2015 „On the Approval of the Description of Studies in Law”.
4. Order of the Lithuanian Police Commissioner General No 5-V-284 of 6 April 2012 „On the Approval of the Description of Competences of Police Officers and Other Members of the Staff within the Police System”.
5. Description of the Study Programme of the Mykolas Romeris University (Admission year: 2016-2017), Law and State Border Protection, undergraduate programme, full time studies, https://stdb.mruni.eu/studiju_programos_aprasas.php?id=8345&, [1.11.2016].
6. Research No 18 T of the Strategic Research Institute “On Certain Problems of Interaction of Pre-Trial Investigation Institutions, the Prosecutor’s Office and the Courts”.

7. Letter of the Council of Judges No 36P-173-(7.1.10) of 27 April 2011 to the Police Department under the Ministry of the Interior of the Republic of Lithuania „On the Qualification of Investigators”.
8. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament of 6 June 2013 on the comprehensive strategy of the fight against cigarette smuggling and other forms of illicit trade in tobacco products, (COM (2013) 324 final).
9. Bandzevičienė R., Birbilaitė S., Diržytė A. Stress, Coping and Internal Coherence in Criminal Officers // Social Science Studies. Vilnius: Mykolas Romeris University, 2010, No 4(8), p. 22.
10. Бахин В. П., Карпов Н.С. Подготовка кадров как условие совершенствования борьбы с преступностью. Jurisprudence. No 65 (57) 2005. Vilnius. 122-127.
11. Jucevičienė P. Learning City. Kaunas: Technology. 2007.
12. Jurka R., Jovaišas K., Kanapeckaitė J., Mišeikis Ž., Baliutavičius S. (2004) Possibilities and Methods of Optimisation and Acceleration of the Criminal Procedure. Vilnius.
13. Kuklianskis S. Fundamentals of Organisation of Investigations of Criminal Offences. Scientific publication. Lithuanian Police Academy. Vilnius, 1995, p.11.
14. Kuparka E., Malevski H., Palskys E., Kuklianskis S. Fundamentals of Criminalistics Techniques: Teaching manual. Vilnius, 1998.
15. Linkaitytė G., Širvaitytė V. Continuous Learning Abilities and the Required Conditions. Adult Education for Today and for Future. 2000. Kaunas: VDU Publishing House, p. 52-57.
16. Lepaitė D., Competence as the Goal of Training: Methodological Basis of the Principal Differences between the Professional Secondary and Higher Education. Social Sciences. No 2. (28), 2001, Kaunas University of Technology, p. 28-38.
17. Navickienė Ž., Izotovas A., Dimensions of the Pre-Trial Investigation Officer’s Professionalism: Professional Competence and Personal Qualities, *Public Security and Public Order: Scientific Articles*, 2013, Volume 10, p. 146–163.
18. Stankevičienė A., Lobanova L. Personnel Management within the System of the Organisation, Vilnius, 2006, p. 121-122.
19. Sudnickas T. New Innovative Management Means and Prospects of Their Introduction in the Management Activities of Law Enforcement Institutions. Crime Threats and Modern Human Safety Management Technologies. Collective Monography, Vilnius, 2010.
20. Wróbel, R. *Cztery lata reform*, Warszawa 1994.

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa, Czechy

**POCZUCIE TRUDNOŚCI
W REALIZACJI CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH
U NAUCZYCIELEK
WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO**

Projekt w ramach grantu:
Międzynarodowy projekt APVV-0026-07.
Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie a
učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí
(Zawód nauczyciela kształcenia przedszkolnego i nauczyciela
edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu dynamicznym)

Streszczenie

Role i czynności zawodowe nauczycielek w czeskich przedszkolach są określane przez wymogi i oczekiwania czeskiego społeczeństwa, zwłaszcza zaś przez rodziców. Wykonując wszelkie swoje czynności nauczycielka jednocześnie analizuje i ocenia swoje postępowanie i jego rezultaty. Pomyślna realizacja poszczególnych rodzajów czynności nauczycielskich oraz poczucie ich trudności przez nauczycielkę zależy również od poczucia własnej wartości każdej nauczycielki. Autorki badały indywidualne poczucie trudności podczas wykonywania różnych czynności przez nauczycielki w zależności od ich stażu pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: role zawodowe, trudności, czynności, rodzaj czynności, poziom trudności, nauczycielka, przedszkole, bardzo trudne, trudne, bez trudności.

**PERCEPTION OF THE DIFFICULTY OF IMPLEMENTATION
OF PROFESSIONAL ACTIVITIES DONE BY KINDERGARTNER TEACHER**

Abstract

Professional roles and activities determined requirements and expectations of the Czech society and in particular, parents, on kindergarten teachers. While performing any actions the teacher also reflects and evaluates the progress of her or his own actions and the results. Successful application of various types of teaching activities and perception of the difficulty of such actions as seen by the teacher, also includes a self-image of each individual teacher. We have examined the individual's own perception of the difficulty of the implementation of various types of activities carried out by teachers in subgroups and also based on the length of their teaching experience.

Keywords: professional role, level of difficulty, activity, type of activity, level of difficulty, teacher, kindergarten, very difficult, difficult, without difficulty.

Wprowadzenie

Role i czynności zawodowe nauczycielek w czeskich przedszkolach są określane przez wymogi i oczekiwania czeskiego społeczeństwa, zwłaszcza zaś przez rodziców. Oczekiwania rodziców koncentrują się na przebiegu kształcenia i współpracy między nauczycielką a ich dzieckiem. Rodzaje czynności i działania nauczycielki wynikają częściowo również z funkcji przedszkola jako placówki kształcącej dzieci w wieku przedszkolnym. Odzwierciedlają one osobistą i zawodową odpowiedzialność każdej nauczycielki wobec dzieci. Nauczycielka realizuje wszystkie czynności w celu zapewnienia rozwoju dziecka. W osobowościowym modelu kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym, stosowanym obecnie w czeskich przedszkolach, realizowane czynności i aktywność nauczycielek mogą być różne przy tym samym zaangażowaniu dzieci.

Kontekst subiektywnego poczucia trudności w realizacji czynności zawodowych nauczycielek przedszkola

Człowiek podczas wykonywania wszelkich swych działań dokonuje analizy i oceny swojego postępowania i jego wyników. Tym samym oddziałuje na swoje cechy osobowościowe, które w ten sposób wzmacniają się lub zmieniają. Jego czyny wpływają również na jego otoczenie. A to wszystko ma z kolei wpływ na wykonywane przez osobę czynności. Najsilniejszym czynnikiem, regulującym sposób realizacji czynności przez człowieka, jest jego *przekonanie* (belief) o własnym potencjale i umiejętnościach. Zdaniem A. Bandury „*przekonanie o indywidualnym potencjale do organizowania i wykonywania działań, prowadzących do danych wyników*” stanowi potencjał motywacyjny nauczyciela i wpływa na to, ile wewnętrznej energii jest on w stanie zgromadzić i poświęcić pracy, na ile jest wytrwały w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych i z jakim uporem będzie dążył do sukcesów zawodowych. Znaczenie mają tu zawodowe umiejętności, które jednak nie wyrażają jego realnej zdolności do nauczania, komunikacji pedagogicznej, tworzenia, oceny, planowania i rozwiązywania konfliktów. Najbardziej istotne jest jego przekonanie o tym, w jaki sposób poradzi sobie z tymi czynnościami w danych warunkach. I to właśnie owo przekonanie o własnych umiejętnościach może różnić się od realnych umiejętności, jednak jest zawsze istotnym czynnikiem determinującym postępowanie człowieka¹.

Na sukces różnych rodzajów czynności zawodowych nauczycielki oraz poczucie ich trudności składa się również *poczucie własnej wartości (self-esteem) każdej nauczycielki*. Oznacza to wyobrażenie siebie jako profesjonalistki mającej realizować proces kształcenia i wychowania. Profesjonalistki, która ma opiekować się dzieckiem, zapewnić mu bezpieczeństwo, spokój i ograniczyć stres. Koncepcja siebie to schemat poznawczy. Człowiek poświęca więcej czasu, aby uzyskać i przetworzyć informacje dotyczące jego samego, a nie – świata². Sposób, w jaki nauczycielka

¹ J. Majerčíková, P. Gavora, *Vnímaná zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi: konštrukcia výskumného nástroja*, „Pedagogika”, 2013. nr 2, s.131.

² J. Mareš, *Stylы učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998, s. 32.

postrzega samą siebie jako profesjonalistkę, w znacznym stopniu zależy od jej umiejętności realizowania poszczególnych etapów pedagogicznej autorefleksji, czyli analizowania siebie jako osoby wykonującej różnego typu zadania. Do tego dochodzi jeszcze umiejętność przetwarzania i oceny reakcji otoczenia, przyjmowania krytyki, wysłuchiwanie propozycji zmian, zastanawiania się nad ich zasadnością i możliwością ich zaakceptowania.

Jedną z płaszczyzn koncepcji samej siebie jest *indywidualnie postrzegana kompetencja*, (self-efficacy), poczucie własnej efektywności, samorealizacja wyrażająca przekonanie o własnym potencjale do wykonywania konkretnych rodzajów czynności. Koncepcję poczucia (własnej) kompetencji opisał Albert Bandura, który wyjaśnia, że czynności człowieka rozwijają się w sposób ciągły wraz z jego cechami osobowościowymi oraz otoczeniem, w jakim realizuje te czynności. Wzajemnie na siebie wpływają³.

W podjętych badaniach określano przekonanie nauczycielek o własnym potencjale do wykonywania różnych rodzajów czynności zawodowych w odniesieniu do ich indywidualnego poczucia trudności. Nauczycielka była jedyną osobą oceniającą swoją indywidualną pracę, czyli realizację różnych czynności zawodowych, i jedyną osobą oceniającą ich stopień trudności dla niej samej. Występowała w roli wewnętrznego krytyka. Jednak trudno oddzielić osobę od otoczenia, w którym wykonuje ona poszczególne rodzaje czynności, ponieważ zmiana przedszkola, zmiana składu dzieci w grupie może prowadzić również do zmiany jej oceny poziomu trudności realizowanych czynności. Oznacza to, że indywidualna ocena stopnia trudności wykonywanych czynności zawodowych oraz przekonanie o własnym potencjale zależy również od czynników zewnętrznych.

Ocena stopnia trudności realizowanych czynności prowadzi do postaw autokrytycznych, podnosi wiarę w siebie i pobudza aktywność wewnętrzną⁴. Nauczycielka samodzielnie analizuje, ocenia i podejmuje decyzje, zaś z rozmów przeprowadzanych z badanymi nauczycielkami wynika, że poszukują one również

³ A. Bandura, *Social-cognitive Theory of Self-regulation*, Organisational Behavior nad Human Decision Processes, 1991, www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf, s. 248-287, [

⁴ J. Slávik, *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999, s. 28.

możliwości poprawy sposobu realizowania czynności nauczycielskich. Nauczycielka przejawia swą autonomię czyli zdolność do radzenia sobie w różnych sytuacjach zadaniowych, do samodzielnego podejmowania decyzji⁵, samodzielność funkcjonalną, niezależność i odrębność⁶. Nauczycielka sama podejmuje decyzje, ale także powinna umieć je wyjaśnić lub obronić. Przyznając się przed samą sobą, iż konkretny rodzaj czynności jest dla niej trudny, stwarza sobie podstawy do podniesienia jakości realizacji danej czynności na przyszłość.

Poczucie poziomu trudności wpływa na wybór rodzaju czynności do realizacji, a następnie również na jakość jej wykonania. Ponieważ, zmieniają się one w zależności od okoliczności, takich jak skład dzieci w grupie, stan zdrowia dzieci i nauczycielki, liczba dzieci w klasie lub grupie, warunki materialne, otoczenie i pogoda, a również poszczególne czynności mogą na siebie wzajemnie wpływać, np. „samodzielna nauka” może wpłynąć na zadanie „Planowanie, projektowanie kształcenia dzieci”⁷.

Badacze założyli, że ocena poczucia trudności w realizacji danej czynności przez nauczycielki będzie realna. Nie jest to łatwy proces. Wpływa na niego kilka czynników, takich jak szczerość wobec samej siebie, zdolność do adekwatnej oceny realizacji danej czynności oraz związanych z tym stanów emocjonalnych. W zasadzie „chodzi o kilkustopniową metodę wykorzystywania własnego doświadczenia”⁸.

Niekiedy nauczycielki, jedne więcej, inne mniej, z pewnością zastanawiają się nad wykonywanymi przez siebie czynnościami. Dla tych, które są „zorientowane na zewnątrz”, pedagogiczna autorefleksja indywidualnej realizacji danych czynności, a następnie ocena poziomu ich trudności będzie pod względem jakości-

⁵ W. Brugger, *Filosofický slovník*. Naše vojsko, Praha 2006, s. 74.

⁶ Praca zbiorowa, *Slovník cizích slov. Encyklopedický dům*, Praha 1996, s. 35.

⁷ Autorzy są zdania, iż ze względu na rodzaj zadania jakim jest samokształcenie, w efekcie będzie chodziło o autonomiczną koncepcję, mocno zbliżoną do teorii socjo-kognitywnej A. Bandury (Bertrand, 1998, s. 122).

⁸ F. Korthagen, *Pomoc studentům naučit se reflektovat: proces supervize*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, s. 121.

wym inna niż w przypadku nauczycielek „zorientowanych do wewnątrz”⁹.

Nauczycielki zorientowane na zewnątrz w swoim życiu zawodowym oczekują, że od dyrektora lub inspektora usłyszą, co robią dobrze, a co źle, jak pozbyć się ewentualnych niedociągnięć, dowiedzą się, gdzie mogą spodziewać się trudności, w jakich okolicznościach, otrzymają możliwość wyboru lub zarys sposobów rozwiązania problemów. Jakość ich pracy zależy od pomocy z zewnątrz. Faza autorefleksji dotyczącej poziomu trudności realizowanej czynności dla nauczycielek zorientowanych na zewnątrz będzie trudniejsza, ponieważ proces ten realizuje sama, bez wsparcia z zewnątrz. W przypadku nauczycielek zorientowanych do wewnątrz badacze zakładają, iż w poszczególnych fazach autorefleksji pedagogicznej, dotyczącej wykonywania poszczególnych czynności, pojawią się wszystkie jej płaszczyzny, jednak indywidualna ocena poziomu trudności może być dla nauczycielki również problematyczna. Głównie dlatego, że ocena według stopnia trudności stanowi nowy element, którego najprawdopodobniej nauczycielka jeszcze nigdy dotąd nie realizowała.

Należy zauważyć, że zakładając krytyczną autorefleksję, która powinna skutkować realną oceną, nie wolno doprowadzić do sytuacji, na którą zwracają uwagę inni autorzy, a mianowicie, że znaczna refleksja może prowadzić do autokrytyki i obniżania wartości własnych umiejętności¹⁰. Nauczycielki wychowania przedszkolnego należą do tej grupy nauczycieli, u których istnieje potrzeba nieustannego wzmacniania poczucie własnej wartości, wiary w siebie przez docenianie znaczenia ich pracy dla dzieci, rodziców i całego społeczeństwa, przez realną ocenę ich podejścia do dziecka, które przekłada się na przeżycia dziecka i rozwój jego osobowości. W tym sensie ocena poziomu trudności zależy od stylów atrybucyjnych, a więc względnie stabilnych, wyuczonych sposobów wyjaśniania przyczyn własnego zachowania, postępo-

⁹ F. Korthagen, T. Wubbles, *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, s. 105.

¹⁰ F. Korthagen, T. Wubbles, *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, s. 111.

wania i wyników¹¹. Ze stylami atrybucyjnymi w codziennej pracy zawodowej nauczycielki wiąże się jej motywacja wykonawcza do realizacji poszczególnych rodzajów czynności oraz ogólnie – do wykonywania zawodu nauczyciela, ponieważ dochodzi tu do projekcji poczucia własnej wartości i oczekiwań, związanych z wyobrażeniem dotyczącym indywidualnych pozytywnych cech zawodowych.

Podstawy i przebieg procesu badawczego

Kiedy wcześniej realizowano badania o podobnej tematyce i problemie badawczym, w raportach i rozmowach po zakończeniu badań, okazywało się, że jedną z ważnych zmiennych, wpływających na wybór rodzaju czynności, konkretnej czynności, lub charakteru czynności, które podejmie nauczycielka, jest stopień ich trudności. W aktualnym badaniu celem było uzupełnienie wcześniejszego obrazu, uzyskanego na temat wyników w zawodzie nauczyciela przedszkola, przez ocenę poczucia trudności realnie wykonywanych czynności.

Przedmiot badania stanowiło postrzeganie poziomu trudności w realizacji danego rodzaju profesjonalnych czynności u nauczycielek wychowania przedszkolnego przez nie same. Nauczycielki wybierały stopień trudności z dostępnej listy i przypisywały go do konkretnego rodzaju czynności, przy czym wybór stopnia trudności wyrażał ocenę poziomu trudności danej czynności.

Badacze próbowali znaleźć odpowiedź na pytanie: *Czy istnieje zależność między własną oceną realnie wykonywanych rodzajów czynności zawodowych przez wybrane stopnia trudności przez uczestniczki badania – nauczycielki, i długością ich stażu pracy pedagogicznej?* Badacze skupili się na próbie stwierdzenia, czy wybrany stopień trudności, przypisany przez uczestniczącą w badaniu nauczycielkę do każdego rodzaju realnie przez siebie wykonywanych czynności zawodowych, jest związany z jej stażem pedagogicznym w przedszkolu. Następnie sprawdzano, czy liczby uzyskane w środowisku pedagogicznym różnią się od da-

¹¹ P. Kusák, P. Dařilek, *Pedagogická psychologie*, PedF OU, Olomouc 1998, s. 109-111.

nych teoretycznych, odpowiadających danej hipotezie zerowej. Umożliwiono następujący katalog stopnia trudności – „bardzo trudne”, „trudne”, „brak trudności”. Liczby korelowano w podgrupach nauczycielek według ich stażu pedagogicznego. Częstokowy proces badawczy miał charakter eksplanacyjny, późniejsza analiza danych miała charakter ilościowy. Było to tradycyjne badanie hipotetyczno-dedukcyjne.

Doświadczenia zdobyte przez badaczki pomagają wysunąć predykcję, czego można się spodziewać. Zdaniem K. F. Puncha podstawa predykcji opiera się na doświadczeniu, z którego można wyprowadzić hipotezy, i które również te hipotezy wyjaśnia¹². Badacze zakładali, że długość stażu pedagogicznego będzie stanowić czynnik wpływający na wybór stopnia trudności dla danej czynności zawodowej w sposób wprost proporcjonalny. Czyli im krótszy staż pedagogiczny, tym trudniejsza będzie dana profesjonalna czynność dla uczestniczącej w badaniu nauczycielki.

Grupę badanych nauczycielek dobrano korzystając z proporcjonalnego doboru stratyfikowanego, z podziałem na podgrupy, w których głównym wskaźnikiem była *długość stażu pedagogicznego w przedszkolu*. Były to podgrupy nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 1 do 5 lat, od 6 do 10 lat, od 11 do 15 lat, od 16 do 20 lat i powyżej 20 lat. Liczebność pięciu wymienionych podgrup była identyczna, każdą grupę stażową reprezentowały 1462 nauczycielki.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „bardzo trudny”**

Dla każdej realnie wykonywanej czynności zawodowej, której nazwę i numer porządkowy podano na arkuszu badania, badacze zaznaczali stopień trudności i przyjętą hipotezę. Dla każdego stopnia trudności danej czynności uwzględniano częstotliwość występujących wskazań.

¹² K. F. Punch, *Developing Effective Research Proposals*, SAGE Publications of London, London 2006, s. 48.

Ocenę czynności jako „bardzo trudne” najczęściej wybierały nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości od 6 do 10 lat (ocena wybrana 406 razy). Następną grupą to nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu 1 do 5 lat (kategoria oceny wybrana 390 razy). Nauczycielki posiadające 11–15-letni staż pracy pedagogicznej w przedszkolu znalazły się na trzecim miejscu pod względem ogólnej częstotliwości wybierania oceny czynności za pomocą kategorii „bardzo trudne” (kategoria oceny wybrana 333 razy); nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu wynoszącym od 16 do 20 lat zastosowały tę kategorię oceny 306 razy, zaś nauczycielki z ponad 20-letnim stażem pedagogicznym w przedszkolu wybrały ją w sumie 304 razy.

Oprócz pierwszych dwóch podgrup nauczycielek ogólna ocena czynności za pomocą kategorii „bardzo trudne” obniża się wraz z wydłużającym się stażem pedagogicznym nauczycielek. Długość stażu pedagogicznego badanych w przypadku tych trzech podgrup stanowi czynnik wpływający na ocenę czynności przy użyciu danej kategorii oceny. Przyjęta przez autorów hipoteza została potwierdzona, ponieważ 16 z 43 czynności uzyskało ocenę „bardzo trudne” (37,21%). Stąd przyjęto wniosek – ocena poziomu trudności z użyciem stopnia „bardzo trudne” przez nauczycielki w badanej grupie nie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „z trudnością”**

Ocenę czynności z użyciem kategorii „z trudnością” najczęściej wybierały nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 6 do 10 lat (ocena wybrana 455 razy). Zgodnie z logiką obniżania się częstości oceny kolejna podgrupa nauczycielek to badane ze stażem od 16 do 20 lat, które wybrały tę kategorię oceny trudności w sumie 439 razy. Trzecią najwyższą co do częstości oceny (430) z zastosowaniem podanej kategorii trudności

okazała się podgrupa nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu wynoszącym od 1 do 5 lat. Ogółem na przedostatnim miejscu co do częstości wyboru danego poziomu (417 razy) znalazła się grupa badanych nauczycielek z ponad 20-letnim stażem, zaś najrzadziej wyboru tej kategorii oceny dokonywały nauczycielki ze stażem od 11 do 15 lat – 401 razy. Autorzy konstatują, że częstotliwość wyboru tej kategorii oceny poziomu trudności dla czynności nie wykazuje żadnej proporcjonalności.

Nieco ponad połowa czynności, bo 23 z 43 czynności uzyskała ocenę „z trudnością” (53,5%), co potwierdziło stawianą wcześniej hipotezę. Analiza oceniania wykonywanych zadań zawodowych przez badane nauczycielki, podzielone według stażu pracy w przedszkolu, na stopień trudności „z trudnością” pokazuje, że różnice są tu istotne statystycznie. Ocena poziomu trudności czynności z użyciem stopnia „z trudnością” przez nauczycielki w badanej grupie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „bez trudności”**

Ocenę czynności z użyciem kategorii „bez trudności” najczęściej wybierały również nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości powyżej 20 lat (ocena wybrana 741 razy). Nauczycielki ze stażem pracy od 11 do 15 lat wybrały ocenę czynności z użyciem tej kategorii w sumie 728 razy. 717 razy wybrały tę kategorię oceny czynności nauczycielki ze stażem pracy od 16 do 20 lat. W podgrupie nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 1 do 5 lat wybrano tę kategorię oceny czynności 642 razy, zaś najrzadziej wybór tej kategorii oceny czynności wystąpił wśród nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości od 6 do 10 lat, i było to w sumie 601 razy.

Przy 21 czynnościach na 43, badane nauczycielki stawiały ocenę „bez trudności” (48,8 %), co potwierdza postawioną hipotezę.

zę. Z analizy wyborów kategorii stopnia trudności „bez trudności” dokonywanych przez uczestniczące w badaniu nauczycielki, podzielone według stażu pracy w przedszkolu, oceniające wykonywane przez siebie zadanie zawodowe wynika, że w niespełna połowie przypadków różnice są istotne statystycznie.

Stąd wniosek, że ocena poziomu trudności czynności z użyciem stopnia „bez trudności” przez nauczycielki w badanej przez nas grupie nie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

Wnioski końcowe

Wyniki badań pokazują, że długość stażu pedagogicznego nie jest istotna statystycznie dla oceny poziomu trudności różnych rodzajów czynności profesjonalnych, realnie wykonywanych przez nauczycielki z badanej grupy. Nie ma znaczenia, od jak dawna badane pracują na stanowisku nauczycielki dzieci w wieku przedszkolnym. Stopień konkretnego rozpatrywania czynności jest dla każdej z biorących udział w badaniu nauczycielek taki sam. Jednak nauczycielki z każdej podgrupy mówią o różnicy w poziomie trudności między poszczególnymi konkretnymi czynnościami.

Do czynności, które nauczycielki oceniały jako „bardzo trudne”, należą czynności o charakterze administracyjnym – czynności administracyjne związane z konkretnym dzieckiem, czynności administracyjne związane z samą pracą pedagogiczną nauczycielki przedszkola, a także planowanie, projektowanie kształcenia dzieci, co badacze uznali za zaskakujące.

„Bez trudności” nauczycielki postrzegają czynności takie jak – dekorowanie i aranżowanie klasy, szkoły i opieka merytoryczna nad gablotami, biblioteczkami i innym sprzętem, przydatnym dzieciom i pracownikom w procesie dydaktyczno-wychowawczym. „Bez trudności” nauczycielki wybrały oceniając także czynności polegające na wzajemnej współpracy.

„Z trudnością” wszystkie nauczycielki wykonują czynności czysto pedagogiczne z dziećmi, z całą grupą, jak również podczas pracy indywidualnej z dzieckiem. A przecież są to czynności należące do głównych obowiązków nauczyciela wychowania przed-

szkolnego, dlatego nawiązując do przeprowadzonego badania należałoby poszukać odpowiedzi na pytanie dlaczego, z jakiego powodu czynności te sprawiają im trudności. Stwierdzenie przyczyn powinno zmierzać do ich usunięcia. Zadowolona nauczycielka, która bez trudności wykonuje z dzieckiem wszystkie czynności, to podstawowy warunek pomyślnego kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym.

Bibliografia

1. Brugger W., *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha 2006.
2. Bandura A., *Social-cognitive Theory of Self-regulation*, Organisational Behavior nad Humen Decision Processes, 1991, 50, s. 248-287, www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf, [
3. Praca zbiorowa, *Slovník cizích slov*. Encyklopedický dům, Praha 1996.
4. Korthagen F., *Pomoc studentům naučit se reflektovat: proces supervize*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno, 2011.
5. Korthagen F., Wubbles T., *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011.
6. Kusák P., Dařílek P., *Pedagogická psychologie*, PedF OU, Olomouc 1998.
7. Majerčíková J., Gavora P., *Vnímaná zdatnost učitele spolupracovat s rodiči: konštrukcia výzkumného nástroja*, „Pedagogika”, 2013, nr 2.
8. Mareš J., *Styly učení žáků a studentů*, Portál, Praha 1998.
9. Punch K. F., *Developing Effective Research Proposals*, SAGE Publications of London, Lndon 2006.
10. Slavík J., *Hodnocení v současné škole*, Portál, Praha 1999.

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, University of Ostrava

INTERPRETOWANIE WYBRANYCH POJĘĆ PRZYRODNICZYCH PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Artykuł opisuje wyobrażenia dzieci w wieku 3–6 lat dotyczące zjawiska elektryczności. Za pomocą wywiadów i analizy dziecięcych rysunków starano się określić, jak dzieci rozumieją elektryczność. Wyniki wskazują, że dzieci mają na ten temat z zakresu nauk przyrodniczych bogate, oryginalne i interesujące wyobrażenia. Energię elektryczną najczęściej łączą z urządzeniami elektrycznymi, przedstawiają kable, kontakt oraz wskazują elektryczność jako źródło światła. Pojawiły się również wypowiedzi z zakresu podstawowych pojęć specjalistycznych dotyczących elektryczności. Zidentyfikowanie rozumienia elektryczności przez dzieci umożliwia nauczycielowi dalszą pracę i rozwijanie tych wyobrażeń.

Słowa kluczowe: elektryczność, wyobrażenie, dziecko, wiek przedszkolny, pojęcia dziecięce, konstruktywizm

CHILD AS A TEACHER'S PARTNER IN ELEMENTARY SCIENCE EDUCATION. INTERPRETATION OF SELECTED SCIENCE TERMS BY CHILDREN OF PRE-PRIMARY AGE

Abstract

The article describes the imaginations of children aged 3-6 years on the phenomenon of electricity. Using the interviews and analysis of children's drawings sought to determine how children understand electricity. The results indicate that children have on this topic from natural sciences copious, original and interesting ideas. Electricity is most

often associated with electrical equipment, the cables show, contact and children identify electricity as a light source. There were also statements from a range of essential technical terms relating to electricity. Identifying understanding of electricity by children enables the teacher to continue working with these ideas and developing them.

Keywords: electricity, image, child, pre-school age, children's notions, constructivism.

Podstawy teoretyczne

Jednym ze współczesnych trendów edukacji przedszkolnej jest zorientowanie na dziecko oraz edukacja zorientowana na osobowość (np. Hitková, 2011¹; Burkovičová, 2014, s. 266). Dziecko występuje w roli partnera, ma prawo brać udział w procesie edukacji, jest w nim aktywnym czynnikiem, jak wskazuje np. Oelszlaeger-Kosturek (2013). W przyrodoznawczym dziale przedszkolnej edukacji niniejsze pojęcie znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w podejściu konstruktywistycznym (por. Bertrand, 1998, s. 67; Nezvalová, 2007²; Held, Pupala, Osuska, 1994). Można również mówić o podejściu indukcyjnym (Minárechová, 2014), gdy konkretne informacje mają kluczowe znaczenie dla uczenia jednostki, na nich opiera swoją wiedzę i na ich podstawie wyciąga ogólne wnioski. U dzieci w wieku przedszkolnym abstrakcyjne myślenie nie jest rozwinięte, dzieci znajdują się na etapie myślenia przedpojęciowego (Piaget, Inhelder, 1997), ich opis rzeczywistości zależy więc od ich konkretnych wyobrażeń i przeżyć. Aby móc opierać się na tych dziecięcych wyobrażeniach i pojęciach, nauczyciel musi je najpierw poznać. Tylko wtedy będzie mógł zaferować dziecku takie dydaktycznie ukierunkowane działania, które będą nawiązywać do dziecięcego wyobrażenia o danym zjawisku i w ten sposób je rozwijać.

Dość częstym przedmiotem badań w zakresie dziedziny nauk przyrodniczych jest zagadnienie pojęć dziecięcych, ale przede wszystkim takie badania koncentrują się na dzieciach w wieku

¹ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/10741/OSOBNOSTNE-ORIENTOVANA-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html> [27.05.2015].

² http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf [27.05.2015].

szkolnym (por. Škoda, Doulík, 2005)³. Badanie pojęć dotyczących zjawisk przyrodniczych u dzieci w wieku przedszkolnym jest poruszane stosunkowo rzadko np. Doulík (2005), Šimik, (2009), Jacewicz (2014)⁴.

W niniejszym badaniu skoncentrowano się na zjawisku elektryczności. Jest to temat, z którym nawet małe dziecko w zachodnim społeczeństwie spotyka się codziennie. W przyrodoznawczym dziale edukacji elektryczność postrzegana jest jako stosunkowo trudny temat z zakresu fizyki, który nie należy do ulubionych tematów studentów kierunków pedagogicznych (przyszłych nauczycieli). Z praktyki nauczania można wyciągnąć wniosek, że studenci boją się tego tematu i czują się w nim niepewnie. W ramowym programie nauczania dla przedszkoli nie wymieniono konkretnych tematów (wybór tematów zależy od nauczyciela, jednak musi dążyć do zrealizowania celów wychowawczo-edukacyjnych), niemniej jednak jest oczywiste, że zagadnienie elektryczności ma tutaj swoje miejsce – zwłaszcza, że jest ściśle związane z doświadczeniem dzieci i ich praktycznym życiem. Ze względu na temat elektryczność najbardziej wpisuje się w obszar edukacji dotyczący środowiska – dziecko i świat, w którym celem wysiłków edukacyjnych pedagoga jest wykształcenie w dziecku elementarnej świadomości o otaczającym świecie i zachodzących w nim procesach, o wpływie człowieka na środowisko naturalne – zaczynając od najbliższego otoczenia, a kończąc na globalnych problemach o zasięgu światowym – oraz stworzenie podstaw dla otwartej i odpowiedzialnej postawy dziecka (człowieka) w odniesieniu do środowiska naturalnego (Smolíková, 2004, s. 28)⁵.

Zastanawiało nas, jak dzieci w wieku przedszkolnym będą reagować na zjawisko elektryczności, jak będą rozumieć energię

³ http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/KPG_konferenceprisp11.pdf [27.05.2015].

⁴ A. Jacewicz, *Zasób słownictwa ekologicznego dzieci 5-7-letnich – fragment raportu badań diagnostycznych*, U. Szuścik, J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Współczesne tendencje w edukacji i resocjalizacji – profilaktyka, diagnoza i terapia*, Kraków 2014, s. 127–138; A. Jacewicz, *Zasób słownictwa ekologicznego dzieci zamieszkujących miasta i wsie województwa podlaskiego*, [w:] Jezierska-Wiejak E., Malinowska J. (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne*, Wrocław 2014, s. 211–216.

⁵ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf, [26.05.2015].

elektryczną i w jaki sposób będą ją przedstawiać. W jaki sposób doświadczenia dzieci z elektrycznością uwidocznia się w ich rysunkach i wypowiedziach?

Metodologia badania

Problemem badawczym było pytanie: *Jak dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją zjawisko elektryczności i w jaki sposób potrafią je w werbalny i graficzny sposób wyrazić?*

Na podstawie problemu badawczego zostały wyznaczone następujące cele badania:

1. zidentyfikowanie i skategoryzowanie wyobrażenia dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) na temat zjawiska elektryczności,
2. opisanie poszczególnych kategorii wyobrażeń dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) na temat zjawiska elektryczności,
3. dokonanie porównania wyobrażeń dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) na temat zjawiska elektryczności z podziałem uwzględniającym wiek,
4. dokonanie porównania wyobrażeń dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) na temat zjawiska elektryczności uwzględniając płeć dziecka.

W badaniu wykorzystano eksploracyjne metody badawcze – wywiad fenomenologiczny dotyczący dziecięcego rysunku (analiza dziecięcego rysunku). Dzieciom polecono, aby narysowały elektryczność, czy raczej wszystko to, co przyjdzie im na myśl, kiedy usłyszą słowo elektryczność. Później następował krótki wywiad składający się z pytań otwartych, w których dopytywano dziecko o to, co narysowało oraz co jeszcze mu przyjdzie na myśl (co sobie przypomni) w związku z elektrycznością. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów metodą kreskową zliczono liczbę wymienionych pojęć, a następnie podzielono je na kategorie ze względu na znaczenie i częstość występowania. Dane zostały opracowane w formie absolutnej i względnej częstości, w celu porównania poszczególnych kategorii ze względu na płeć wykorzystano także współczynnik zmienności.

Tabela 1. Kategorie pojęć związanych z elektrycznością

Lp.	Kategorie	Liczba pojęć	% pojęć	Liczba dzieci	% dzieci
1	Elektryczność jako źródło energii dla urządzeń	179	32,10%	70	48,61%
2 a	Widzialne elementy elektryczności (przewody)	63	11,27%	63	43,75%
2 b	Widzialne elementy elektryczności (gniazdka)	54	9,66%	54	37,5%
3	Elektryczność jako źródło światła	57	10,26%	57	39,58%
4	Podstawowa wiedza specjalistyczna – obwód, specjalistyczne terminy, przesyłanie energii elektrycznej (układy elektryczne)	48	8,57%	48	33,33%
5	Inne	35	6,34%	35	24,31%
6	Elektryczność jako niebezpieczeństwo	27	4,87%	27	18,75%
7	Pojęcia niezwiązane z elektrycznością	26	4,63%	4	2,77%
8	Elektryczność z zewnątrz – wyobrażenie o postaci elektryczności	17	3,00%	17	11,81%
9	Elektryczność jako zjawisko atmosferyczne (błyskawica)	17	3,02%	17	11,81%
10	Elektryczność abstrakcyjnie (bazgroły)	14	2,49%	14	9,72%
11	Personifikacja elektryczności	11	2,01%	11	7,64%
12	Opowiadanie historii z elektrycznością	11	1,89%	11	7,64%

Źródło: badania własne.

Grupa badawcza była celowa i dostępna. Zwrócono się do nauczycielek w przedszkolach, studentek studiów zaocznych na kierunku pedagogika przedszkolna, które zgodnie z instrukcją wybrały po 8 dzieci (4 chłopców i 4 dziewczynki, zawsze po jednym trzyletnim, czteroletnim, pięcioletnim i sześcioletnim). W sumie grupa badawcza składała się ze **144 dzieci** w wieku od 3 do 6-ciu lat z 18 przedszkoli z regionu morawsko-śląskiego. W badaniu wzięło udział 72 chłopców i 72 dziewczynki. Podział ze względu na wiek również był równomierny, każdy rok (3–6 roku życia dziecka) był reprezentowany przez 36 jednostek.

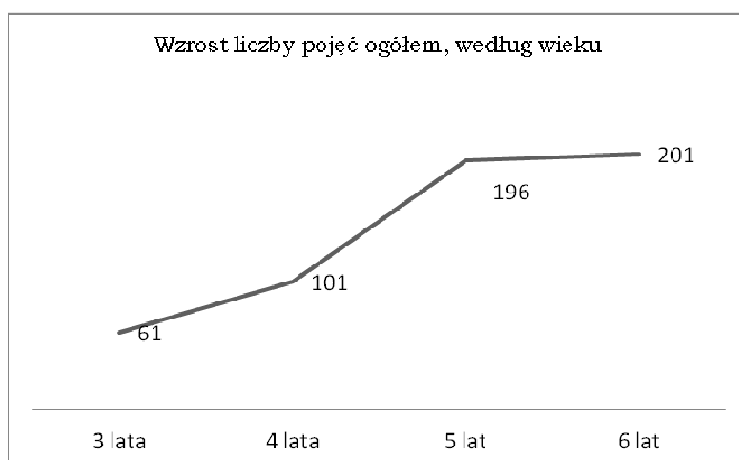
Wyniki i interpretacja badań

Dzieci wymieniły lub narysowały w sumie 559 pojęć, czyli średnio 3,88 pojęcia na dziecko. Średnia liczba wymienionych pojęć przypadająca na dziecko rosła liniowo wraz z wiekiem dziecka (3-latki: 1,74 pojęcia, 4-latki 2,71 pojęcia, 5-latki 4,78 pojęcia, a dzieci 6-cio letnie wymieniły lub narysowały 5,28 pojęcia).

Pojęcia zostały zaklasyfikowane według znaczenia do 12 kategorii znaczeniowych, przy czym jedna z kategorii (widzialne elementy elektryczności) została wewnętrznie zróżnicowana (Tabela 2).

Liczba wszystkich wymienionych lub narysowanych przez dzieci pojęć rośnie wraz z ich wiekiem. Zwłaszcza wysoki wzrost następuje pomiędzy 4. a 5. rokiem życia dziecka (prawie o 100%) co odpowiada naturalnemu rozwojowi psychologicznemu oraz rozwojowi zasobu słownictwa u dziecka w wieku przedszkolnym, czyli dokładniej – coraz większej możliwości wyrażania się (Wykres 1).

Wykres 1. Porównanie liczby pojęć według wieku



Źródło: badania własne.

W trzech pierwszych z wymienionych kategorii (Tabela 2.) oraz w kategorii „Elektryczność jako zjawisko atmosferyczne” wiadać stały wzrost liczby pojęć wraz z rosnącym wiekiem. Nato-

miast w kategoriach „bazgroły” oraz „personifikacja” elektryczności następuje stały spadek liczby pojęć wraz z rosnącym wiekiem. Pozostałe kategorie nie są jednoznaczne, nie został wykazany ich związek z wiekiem. W przypadku „podstawowej wiedzy specjalistycznej” i „innych pojęć” liczba pojęć osiąga najwyższą wartość w 5. roku życia, natomiast najstarsze dzieci wymieniały mniejszą liczbę pojęć. Fakt, że wraz z wiekiem wyobrażenia dzieci stają się dokładniejsze dokumentuje także kategoria „pojęcia niezwiązane”, w której od 4 roku życia liczba pojęć stale spada. W pozostałych trzech kategoriach wpływ wieku nie został wykazany (w tabeli zaznaczono jako 0). N oznacza brak pojęć.

Tabela 2. Porównanie liczby pojęć w kategoriach według wieku

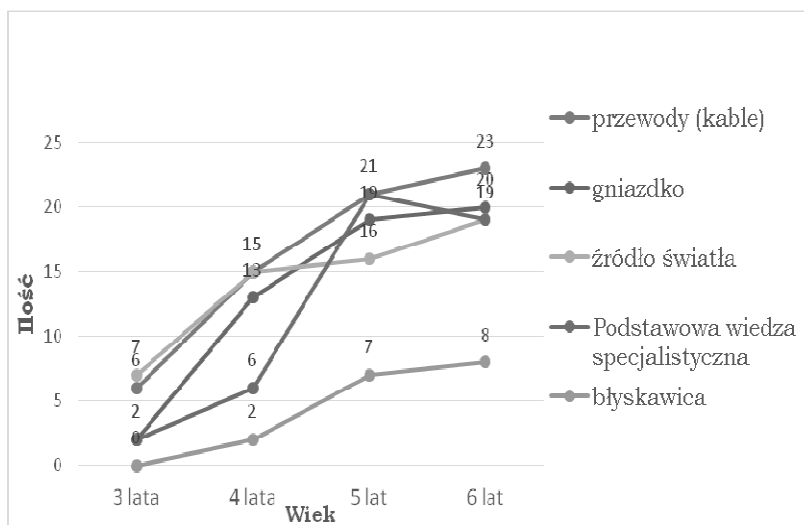
Kategoria	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat	Tendencja
	Liczba pojęć				
Elektryczność jako źródło energii dla urządzeń	5	240%	608%	9%	Wzrost
Widzialne elementy elektryczności (przewody, gniazdko)	8	350%	36%	13%	Wzrost
Elektryczność jako źródło światła	7	200%	7%	20%	Wzrost
Podstawowa wiedza specjalistyczna – obwód, specjalistyczne terminy, przesyłanie energii elektrycznej (układy elektryczne)	2	250%	420%	-19%	Wzrost-spadek
Inne	4	175%	214%	-47%	Wzrost-spadek
Elektryczność jako niebezpieczeństwo	7	-29%	160%	-25%	0
Pojęcia niezwiązane z elektrycznością	7	14%	-12%	-75%	Raczej spadek
Elektryczność z zewnątrz – wyobrażenie o postaci elektryczności	3	267%	-75%	50%	0

Kategoria	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat	Tendencja
	Liczba pojęć				
Elektryczność jako zjawisko atmosferyczne (błyskawica)	N	2	300%	33%	Wzrost
Elektryczność abstrakcyjnie (bazgroły)	11	-82%	-11%	N	Spadek
Personifikacja elektryczności	5	-40%	-33%	-50%	Spadek
Opowiedzenie historii z elektrycznością	N	4	-75%	500%	0

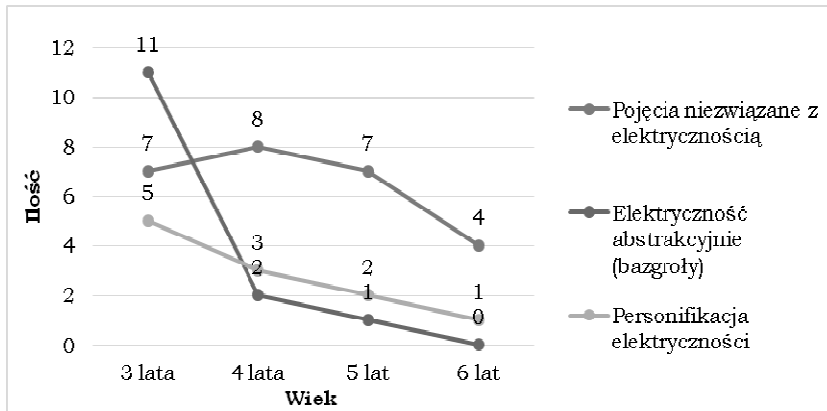
Źródło: badania własne.

Niektóre kategorie dokładniej przedstawiono w formie graficznej, począwszy od pojęć, których liczba rosła z wiekiem dzieci (trend wzrostowy (Wykres 2), do tych z trendem przeciwnym (ze wzrostem wieku spada liczba pojęć w danej kategorii) (Wykres 3).

Wykres 2. Kategorie z rosnącą tendencją liczby pojęć według wieku

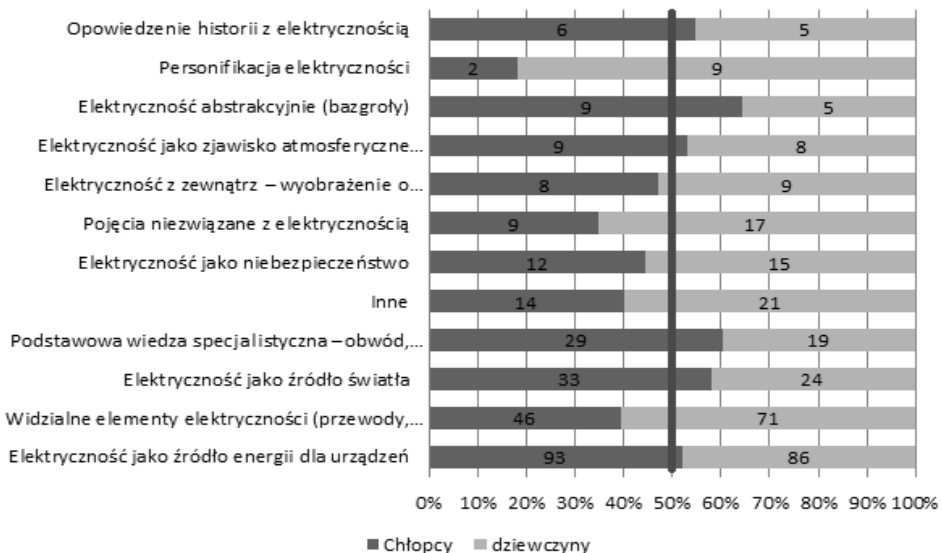


Źródło: badania własne.

Wykres 3. Kategorie ze spadającą tendencją liczby pojęć według wieku

Źródło: badania własne.

Wykres 4 przedstawia liczbę pojęć w poszczególnych kategoriach przy uwzględnieniu płci dzieci. Liczby oznaczają absolutną liczbę pojęć. Można tu wyodrębnić kategorie bardziej typowe dla chłopców, i te bardziej charakterystyczne dla dziewczynek.

Wykres 4. Liczba pojęć w poszczególnych kategoriach ze względu na płeć

Źródło: badania własne.

W celu dokładniejszego porównania obliczono współczynnik zmienności (Tabela 3), czyli wielkość określającą stopień zróżnicowania liczby pojęć ze względu na płeć (w uproszczeniu: w ilu procentach na sto się różnią). Różnice w kategoriach uporządkowano od największych do najmniejszych. Dziewczynki przede wszystkim personifikowały elektryczność i wymieniały pojęcia niezwiązane z elektrycznością, podczas gdy chłopcy częściej przedstawiali elektryczność w sposób abstrakcyjny, jako bazygroły (młodszy chłopcy) lub wykazywali się większą podstawową wiedzą specjalistyczną.

Tabela 3. Porównanie liczby pojęć w poszczególnych kategoriach ze względu na płeć – współczynnik zmienności

Różnice w kategoriach	Współczynnik zmienności (v %)	Dominancja płci
Personifikacja elektryczności	90	Dziewczęta
Pojęcia niezwiązane z elektrycznością	43,5	Dziewczęta
Elektryczność abstrakcyjnie (bazygroły)	40,4	Chłopcy
Widzialne elementy elektryczności (przewody, gniazdko)	30,2	Dziewczęta
Podstawowa wiedza specjalistyczna – obwód, specjalistyczne terminy, przesyłanie energii elektrycznej (układy elektryczne)	29,5	Chłopcy
Inne	28,3	Dziewczęta
Elektryczność jako źródło światła	22,3	Chłopcy
Elektryczność jako niebezpieczeństwo	15,7	Dziewczęta
Opowiedzenie historii z elektrycznością	12,9	Chłopcy
Elektryczność z zewnątrz – wyobrażenie o postaci elektryczności	8,3	Dziewczęta
Elektryczność jako zjawisko atmosferyczne (błyskawica)	8,3	Chłopcy
Elektryczność jako źródło energii dla urządzeń	5,5	Chłopcy

Źródło: badania własne.

Najczęściej dzieci, w związku z elektrycznością, wymieniały konkretne rzeczy, które do funkcjonowania potrzebują energii elektrycznej. Co najmniej jedną konkretną rzecz wymieniło 70 dzieci (prawie połowa). Starsze dzieci odpowiadały jednoznacznie z większą częstotliwością. Średnio dzieci wymieniły 2,55 urządzeń. W odniesieniu do urządzeń elektrycznych dzieci w większości wskazują na urządzenia biurowe, a konkretnie na *telewizję* (40%), *komputer* (20%), *radio* (19%) oraz *telefon komórkowy* lub *telefon* (11%). Inne wymienione rzeczy są wskazywane rzadziej (do 5%) – pilot, DVD, drukarka, video i notebook. Prawie trzy razy mniej dzieci wspomniało o pozostałych domowych sprzętach elektronicznych, takich jak *odkurzacz*, *pralka* i inne (np. *golarka*, *żelazko*, *budzik*, *maszyna do szycia*) (Tabela 4).

Tabela 4. Rodzaje i liczba urządzeń elektrycznych i wyposażenia

Elektryczność jako źródło energii dla urządzeń elektrycznych	Absolutna częstość	Względna częstość
Urządzenia biurowe	95	52,94%
Inne sprzęty domowe zasilane elektrycznie	29	16,47%
Urządzenia kuchenne	23	12,94%
Środki transportu	15	8,24%
Pozostałe sprzęty zasilane elektrycznie	12	6,47%
Narzędzia elektryczne	5	2,94%

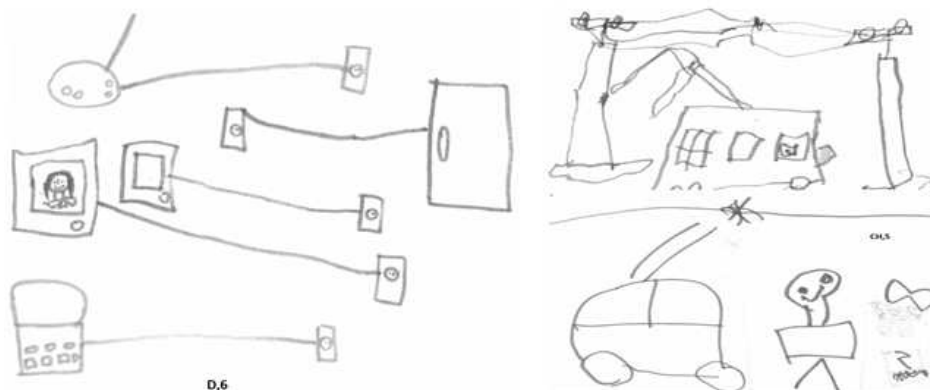
Źródło: badania własne.

Okolo 13% pojęć w tej kategorii odnosiło się konkretnie do kuchennych urządzeń (*lodówka*, *mikrofalówka*, *piekarnik*, *czajnik elektryczny*, *frytkownica*, *zmywarka*, *zamrażarka itp.*).

W wypowiedziach dzieci pojawiały się również środki transportu zasilane elektrycznie (auto, rakieta, trolejbus, tramwaj, samolot, lokomotywa oraz motocykl). Do pozostałych sprzętów zasilanych elektrycznie należały przede wszystkim elektryczne zabawki (tor wyścigowy, zdalnie sterowany samochodzik, kolejka elektryczna) oraz inne jak np. *maszyna do lodów*, *robot*, *winda*, *ogrzewanie i gitara*. Wreszcie pojawiło się także 5 odpowiedzi reprezentujących narzędzia elektryczne (wiertarka – dwa razy,

pompa, szlifierka, spawarka). Odpowiedzi dzieci pokazują, że odpowiadają one przede wszystkim na podstawie własnych doświadczeń, ponieważ wymieniały przedmioty codziennego użytku z domu lub otoczenia, które mogły widzieć, albo z których same korzystają.

Rycina 5. Urządzenia elektryczne i elektryczne środki transportu – rysunki dzieci



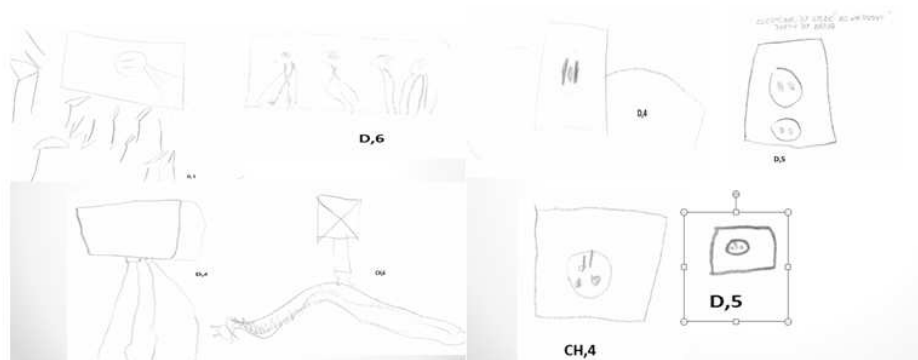
Źródło: badania własne.

Dzieci mają świadomość, że „to” należy podłączyć do kontaktu, aby działało, jeździło itd., elektryczność rozumieją jako „pożywienie” dla maszyn i urządzeń, bez którego nie będą one działać. Dla przykładu, autentyczne wypowiedzi dzieci: *elektryczność jest po to, żeby można było coś włączyć (D, 3); DVD ma wtyczkę, jakby jej nie było, to by nie działało (D, 5), jak oglądam telewizję, to tam przepływa elektryczność (CH, 5), jak się włączy do kontaktu telewizor, to już działa, trzeba jeszcze tylko wcisnąć pilot (D,6), elektryczność jest po to, żeby działały rzeczy, które tam podłączymy – jak ich nie podłączysz, to nie będą działać (CH, 6)*. Często, razem z urządzeniem, dzieci rysowały „wychodzący” z niego przewód, który „szedł” do gniazdka.

Najczęściej widoczne na rysunkach konkretne wyobrażenia dzieci przedstawiały elektryczność jako przewody (kable) i gniazdko. Niniejsze pojęcia (rysunki) zostały zaklasyfikowane do kategorii „Widzialne elementy elektryczności”. Gniazdko wymieniło w sumie 54 dzieci (37,5%), przewody wymieniło niecałe 44%

dzieci (63). Chodzi o widzialne elementy elektryczności (dzieci wiedzą, że jest w nich elektryczność). Interesujące były nazwy dla gniazdka (np. *domek dla elektryczności, elektryczny domek z kablami, pudełeczko ze sznurkami, pudełeczko z dziurkami* itp.). Kable dzieci nazywały również rurkami.

Rycina 6. Gniazdko i przewody (kable) – rysunki dzieci



Źródło: badania własne.

Kable i gniazdko były najczęściej obecne na rysunkach, a częstotliwość tych rysunków rosła z wiekiem. Opisy przewodów elektrycznych (kablów) i gniazdka były następujące: „[...] jest schowana na strychu w pudle (CH, 3), mogą być czarne i długie, mogą być też białe, idą w górę do anteny; pudełeczko i dwie kreski, żeby tam ładnie spały (D, 4), – tutaj przejaw personifikacji; mamy ją schowaną w salonie w krzyżyku za ścianą (D, 4,); elektryczność jest w sznurze (CH, 5); elektryczna budka (D, 6)”. Dzieci opisują gniazdko w połączeniu z przewodem, starają się opisać jego wygląd (dziurki i kreski) i w większości przypadków razem z gniazdkiem rysują przewody – jakby chciały podkreślić, że jedno bez drugiego nie będzie działać.

Trzecią najczęściej pojawiającą się kategorią wypowiedzi były te, które odnosiły się do **elektryczności, jako źródła światła**. W ten sposób wyraziło się ogółem 57 dzieci (10,26% wszystkich pojęć) a wspomniało o tym prawie 40% dzieci. Dzieci najczęściej wyobrażały sobie (wymieniały, rysowały) *światło, lampę, światelko, latarnie, lampki na choince, światło w lodówce*, ale także po

prostu stwierdzały, że *elektryczność służy do tego, żeby było światło, żebyśmy mogli świecić*. W rysunkach stosunkowo często pojawiał się żółty kolor (ponieważ energia elektryczna świeci). Ponownie przytaczamy niektóre autentyczne wypowiedzi dzieci: „[...] *świeci, żebyśmy mogli się bawić, jak nie działa elektryczność, to wszędzie jest ciemno i nic nie działa (CH, 4); jak nie było prądu, nie świeciło światło, ale my mamy świeczki (D,4); elektryczność jest w ogrodzie i świeci, żeby ludzie widzieli (CH, 5)*”. Świecenie jest ponownie widzialnym i powszechnym zjawiskiem związanym z elektrycznością, i jak wynika z odpowiedzi dzieci, niektóre już przeżyły sytuację, w której elektryczność nie świeciła, tzn. światło było niedostępne.

Kolejna kategoria jest niezwykle istotna z punktu widzenia uczenia się. Została nazwana **podstawową wiedzą specjalistyczną** i zostały do niej zaliczone wszystkie dziecięce wyobrażenia (zazwyczaj narysowane), które w jakiś sposób dotyczyły specjalistycznej wiedzy o elektryczności, choćby nawet na poziomie podstawowym ze względu na wiek dzieci. Jedna trzecia dzieci (33,33%) wymieniła jakąś specjalistyczną cechę elektryczności.

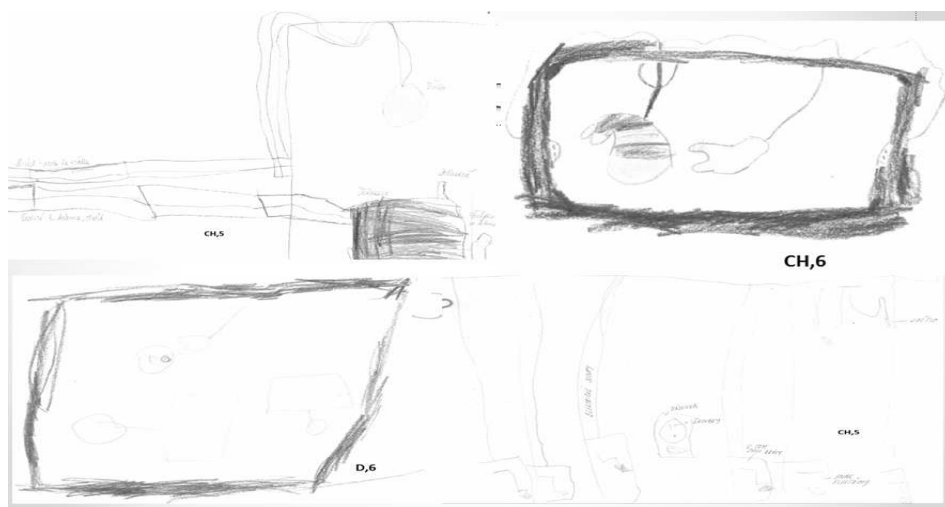
Rycina 7. Przekazywanie energii elektrycznej po liniach wysokiego napięcia – rysunki dzieci



Źródło: badania własne.

Dzieci używały terminu „**prąd**”, dalej twierdziły, że „**elektryczność płynie**”, co jest stosunkowo bliskie naukowej definicji (elektryczność jako przepływ elektronów), do niniejszej kategorii zostały przyporządkowane także zakończone sukcesem próby opisu **obwodu elektrycznego**, czy też przesyłu energii po liniach wysokiego napięcia do domu: np. *„w domku masz przyciski do światła, jak je naciśniesz, to świeci i jest tam jeszcze gniazdko, tam też jest elektryczność, a na zewnątrz jest słup (D,6); prąd elektryczny jest na drodze i jest tam słup i w słupie jest elektryczność (CH,5); elektryczność jest rozdzielana do wszystkich domów i robi się ją w elektrowni, w takiej elektrycznej maszynie to robią (CH,5).*

Rycina 8. Obwód elektryczny rysunki dzieci

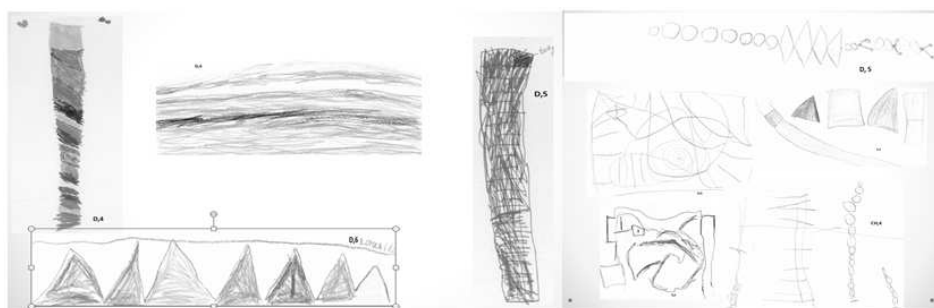


Źródło: badania własne.

Również wskazanie **znaku elektryczności** (strzałki w kształcie błyskawicy) zostało przyporządkowane do tej kategorii. Nawet trzyletnia dziewczynka opisała wynik działania **elektryczności statycznej** (*pani ze stojącymi włosami*). Bardzo dokładnie narysował i wypowiadał się pięcioletni chłopiec, który w szczegółowy sposób opisał działanie windy (*winda działa na elektryczność, jest tam taki czujnik, drzwi się później same otwierają, jest tam też silnik do liny windy i pręt, żeby winda dobrze się zatrzymała,*

świeci też tam takie światło na siatce – światła z maszynowni). Inny pięcioletni chłopiec stwierdził, że *prąd elektryczny mamy wszędzie w domu, tutaj będzie napisane, ile jest tam woltów – tam płynie elektryczność*. Pojęcia i rysunki zaliczone do podstawowych kwestii specjalistycznych były **bardziej typowe dla chłopców**. Równie wśród dziewczynek odnotowano szczegółowe wiadomości na temat elektryczności, np. *kiedy sobie tam usiądzie ptak (na druty), to nie będzie miał rany, bo nie jest na ziemi, ale kiedy tam dotknie człowiek, to będzie miał ranę, bo jest na ziemi (D,6)*.

Rycina 9. Elektryczność z zewnątrz – rysunki dzieci



Źródło: badania własne.

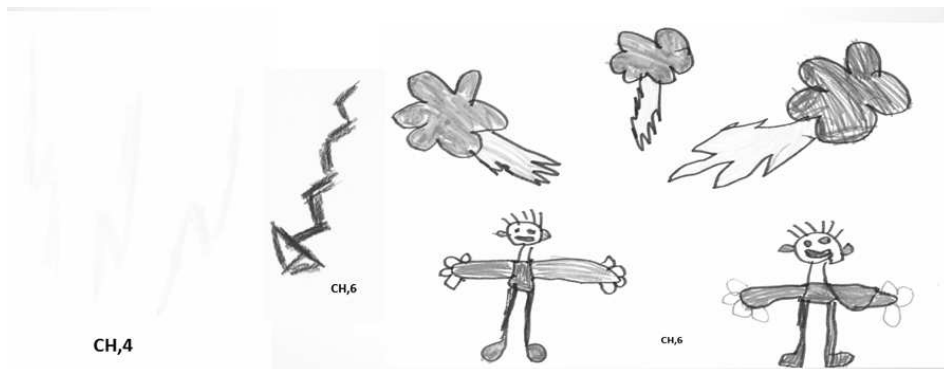
Pod względem semantycznym bliska poprzedniej kategorii jest również następną grupą – **spojrzenie na elektryczność z zewnątrz**, inaczej mówiąc, jak według dzieci wygląda elektryczność (to, co znajduje się w drutach). Chociaż w tym przypadku odpowiedzi nie były zbyt częste (17 dzieci, 11,8%), niemniej jednak były niezwykle interesujące i pokazują w jaki sposób niektóre dzieci są w stanie zobrazować zjawisko, którego normalnie nie mogą zobaczyć (tzn. przepływ elektronów). Szczególnie ciekawy jest fakt, że w tym przypadku wiek nie odgrywał żadnej roli i młodsze dzieci potrafiły nadać odpowiedni kształt swojemu wyobrażeniu. Najciekawsze rysunki przedstawiono na ilustracjach poniżej.

Niecałe 20% dzieci powiązało z elektrycznością przede wszystkim **niebezpieczeństwo**. Było to opisane w szczegółowy sposób – i to niezależnie od wieku. Wypowiedzi dzieci cechowały się wyso-

kim zaangażowaniem emocjonalnym. Niebezpieczeństwo elektryczności dzieci opisywały w następujący sposób: *kopie, kłuje, gryzie, trzaska*. Dzieci mają świadomość wysokiego stopnia niebezpieczeństwa (poważne obrażenia, śmierć). Ponownie poniżej przytoczono kilka autentycznych wypowiedzi dzieci obu płci w różnym wieku: „[...] *kiedy tego dotknę, to może mnie kopnąć, jak jest przerwana, to nie możemy jej dotykać, bo jest niebezpieczna i to bardzo mocno (CH,3); nie możesz dotykać elektryczności, bo by cię kopnęło i uderzyło (D,3); jak jej ktoś dotknie, to się spali (D,3); jak tam (do gniazdka) dasz palce, to cię to zabije (D,5); jak tam ktoś dotknie, to może się zelektryzować, albo mieć ranę (D,6); jak ktoś dotknie do elektrycznej budki, to będzie w elektrycznym szoku (D,6)*”.

Niecałe 12% dzieci (14) zjawisko elektryczności połączyło z **błyskawicą** lub **burzą** i narysowały błyskawice lub burzę. Widoczny był tutaj związek z kwestią bezpieczeństwa. Np. „[...] *są strzałki i błyskawice, możemy je zobaczyć na dworze na niebie (D,4); błyskawice zabijają ludzi (D,4); jak pada deszcz i piorun uderzy, to się przepołowi, a jak w kogoś uderzy, to będzie musiał iść do szpitala (D,5); piorun, który uderzył w elektryczność (CH,6)*”.

Rycina 10. Elektryczność jako zjawisko atmosferyczne – rysunki dzieci



Źródło: badania własne.

Szczególną kategorią było także zobrazowanie elektryczności za pomocą **bazgrołów lub obrazowej abstrakcji (elektryczność**

abstrakcyjnie). W tej kategorii, zwłaszcza wśród najmłodszych (3-letnich) dzieci może chodzić albo o typowe stadium rozwoju dziecka (tzw. etap bazgrzącego dziecka, które w ten sposób wszystko rysuje), albo rzeczywiście o abstrakcyjne wyobrażenie. W ten sposób wypowiedziało się 14 dzieci, co stanowi mniej niż 10% całkowitej liczby dzieci.

Dla młodszych dzieci, zwłaszcza tych w wieku 3 lat, typowa była **personifikacja elektryczności**. Wśród starszych dzieci personifikacja elektryczności pojawiała się jedynie sporadycznie. Dzieci przypisywały elektryczności cechy żywej istoty, postaci z bajki (*straszydło, które mieszka w ścianie – D,3*), a także człowieka (*kolega elektryczności, żeby nie była sama – D,3; elektryczność ślizga się na ślizgawce – D,4*). Trzyletnia dziewczynka wymieniła ogrzewanie elektryczne (*grzejący kolega – D,3*). Najczęściej miało to związek z postrzeganiem niebezpieczeństwa związanego z elektrycznością (*ma zęby i gryzie, gdyby mnie ugryzła, to bym nie miała żadnego palca, jak jest mała, to ugryzienie nie boli, ale jak jest duża, to ugryzienie by bolało nawet mamę – D,3; elektryczny pajac – D,5*).

Wreszcie 11 dzieci (niecałe 8%) przytoczyło jakąś **historię**, która w mniejszym lub większym stopniu odnosiła się do elektryczności. Np. „[...] *jak u babci złapałam za kluczyk, to mnie poparzyło (D,4); tatuś robi w pracy elektryczność (CH,4); jak byliśmy na łyżwach, to spadł elektryczny drut i ktoś musiał pojechać do szpitala (D,5); to jest (licznik) w łazience i pan tam chodzi sprawdzić, ile zaoszczędziliśmy elektryczności (D,6)*”.

Oprócz odpowiedzi wymienionych powyżej, które udało się przydzielić do poszczególnych kategorii, pojawiły się także wypowiedzi o różnym charakterze, które zostały ujęte w kategorii **inne**. Do tej kategorii zostały zaklasyfikowane odpowiedzi lub rysunki prawie jednej czwartej dzieci (24%). Wskazuje to na względnie oryginalne myślenie dzieci, które uwarunkowane jest przez ich życiowe doświadczenia czy wyobrażenia. Jeśli dzieci przedstawiły coś oryginalnego, zazwyczaj wymieniały także inne pojęcia związane z elektrycznością, które zostały opisane powyżej. Do kategorii **inne** zostały zaklasyfikowane np. poniższe wypowiedzi oraz rysunki dzieci: *elektryczność jako kształty geometryczne (D,5); podgrzeje nam wodę, albo ją nam wyczyści (CH,4);*

elektryczny triceratops, który elektryzuje i coś zniszczy (CH,5); elektryczność może poszczać wodę, może nadawać do anten w autach (D,5); przenośna jest ta elektryczność (D,6).

Jedynie 4 dzieci z ogólnej liczby (niecałe 3%) nie wymieniło żadnego pojęcia odnoszącego się do elektryczności lub narysowało jedynie rzeczy, które nie mają jednoznacznego związku z elektrycznością (np. trawa, smok, droga itp.). Całkowita liczba pojęć w tej kategorii (26) oznacza, że jedno dziecko narysowało więcej pojęć nie związanych z elektrycznością (przede wszystkim dorysowane na rysunku).

Dyskusja i wnioski końcowe

Przedstawione powyżej wyniki wskazują, że dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią stosunkowo pięknie i poprawnie wyrazić swoje wyobrażenia dotyczące zjawiska elektryczności. Prawie 97% badanych dzieci potrafiło w jakiś sposób wyrazić swoje wyobrażenie o elektryczności. Okazuje się, że na liczbę pojęć ma wpływ wiek (starszy wiek = większa liczba wymienionych lub narysowanych pojęć), jednak w zakresie treści wyniki nie są tak jednoznaczne (zob. Tabela 2). Dzięki zidentyfikowaniu pierwszych wyobrażeń dzieci i ich sklasyfikowaniu do grup semantycznych nauczyciel może sformułować dla siebie zarys okoliczności, w jakich dziecko rozpatruje konkretną problematykę, a to może stać się inspiracją do własnych działań edukacyjnych czy też do stworzenia klasowego planu nauczania. Przeprowadzone badania można podsumować w następujący sposób.

Wyobrażenia dzieci dotyczyły w szczególności następujących obszarów:

- wykorzystanie elektryczności (urządzenia elektryczne, światło),
- widzialnych – zewnętrznych elementów elektryczności (kable, gniazdko),
- podstawowej wiedzy specjalistycznej (prąd, obwód elektryczny, przesył elektryczności, instalacja elektryczna),
- niebezpieczeństwa związanego z elektrycznością (niebezpieczeństwo zagrażające zdrowiu i życiu),

- w mniejszym stopniu dzieci personifikowały elektryczność, opowiadały historie związane z elektrycznością, lub opisywały elektryczność w związku ze zjawiskami atmosferycznymi.

Oprócz kategorii z **podstawową wiedzą specjalistyczną**, którą można dalej rozwijać, inspirujące dla nauczyciela mogą być także **abstrakcyjne rysunki elektryczności** – jak elektryczność wygląda „z zewnątrz”. Na podstawie wyników można zauważyć, że dzieci potrafiły za pomocą swojego specyficznego słownictwa ująć większość wyobrażeń związanych z tematem elektryczności, widoczne jest też oddziaływanie ich doświadczeń. Dzieci wyrażały (ze względu na stopień rozwoju psychicznego) zwłaszcza to, co mogą zobaczyć, natomiast w mniejszym stopniu koncentrowały się (wiedziały) na tym, dlaczego i jak coś działa. W tym miejscu zaczyna się przestrzeń dla nauczyciela, który może nawiązać do wyobrażeń dzieci i stawiać pytania typu „dlaczego” lub „jak”. Z rysunków dzieci można często odczytać ujęcie szczegółów, zaznaczenie powiązań i logiczny sposób obrazowania (zgodnie z wiekiem dziecka). Podsumowując – w dzieciach drzemie ogromny potencjał, który zasługuje na to, aby go rozwijać. Znalazło to odzwierciedlenie nawet w tak trudnym temacie, jak elektryczność. Nauczyciel może rozwijać dziecięce wyobrażenia jedynie wtedy, kiedy z nimi pracuje. Na zakończenie wskazano częściowe obszary tematyczne, które nawiązują do poszczególnych kategorii dziecięcego myślenia o zjawisku elektryczności.

- **pokazanie podczas spaceru sposobów przesyłu energii** (linie, transformatory, liczniki energii, elektrownie, różne rodzaje świateł) – nauczyciel razem z dziećmi opisuje, wyjaśnia, przekazuje historie i pomysły dzieci,

- **przestrzeń dla opowiadań dzieci związanych z elektrycznością i ich refleksji** – nauczyciel reflektuje, komentuje historie dzieci odnoszące się do elektryczności,

- **doświadczenia dotyczące przewodzenia prądu** (źródłem jest bateria), doświadczenia z elektrycznością statyczną – nauczyciel oferuje dzieciom możliwość przeprowadzenia doświadczeń, obserwowania oraz zachęca dzieci pytaniami dotyczącymi poszczególnych eksperymentów,

- **dyskusja dotycząca wyglądu elektryczności**, co robić, kiedy nie ma prądu, przestrzeń na poszukiwanie odpowiedzi na pytania typu „dlaczego”? – nauczyciel zwraca szczególną uwagę na pytania odnoszące się do sensu lub funkcji („Jak to działa?”),
- **korzystanie z encyklopedii dla dzieci i młodzieży** np. Elektryczność – Co jak dlaczego?; Poznaj świat wokół nas; Co to jest elektryczność itp. – nauczyciel objaśnia dzieciom podstawowe pojęcia oraz pojęcia, którymi dziecko jest zainteresowane, w odpowiedni sposób ilustruje wiedzę rysunkami i wykresami z encyklopedii,
- **obserwacja burzy** (błyskawice) – nauczyciel zapewnia obserwację (np. za pomocą nagrania wideo),
- **zasilane elektrycznie zabawki** (na baterie) – nauczyciel prezentuje dzieciom zabawki zasilane energią elektryczną (baterią) i zachęca dzieci do opisanie różnic między zabawką elektryczną, a taką, która do działania nie potrzebuje elektryczności,
- **bezpieczne korzystanie z urządzeń elektrycznych i kontakt z nimi**,
- **zasady bezpieczeństwa w kontakcie z przewodami** (kablami), gniazdkiem – nauczyciel instruuje dzieci w zakresie bezpiecznego zachowania, prezentuje fragmenty filmów wideo przedstawiające konsekwencje niewłaściwego zachowania (dostosowane do wieku dzieci), dyskutuje z dziećmi o bezpieczeństwie w związku z elektrycznością.

Bibliografia

1. Burkovičová, R. *Wpływ zmian czeskiego programu nauczania na wsparcie rozwoju dziecka.. Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych*. Bielsko-Biała, 2014.
2. Doulík, P. *Současný stav výzkumu dětských pojetí*. [w:] J. Škoda (ed.), *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem, 2005.
3. Held, L., Pupala, B., Osuska, L. *Konstruktivistický přístup k učení a vyučování*. „Pedagogická revue“ 1994, nr 7-8.
4. Piaget, J., Inhelder, B., *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010.

5. Minárechová, M. *História induktívneho prístupu v prírodovednom vzdelávaní v USA a jeho súčasná reflexia na Slovensku*. „Scientia in educatione“ 2014, nr 1.
6. Oelszlaeger-Kosturek, B. *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice, 2013.
7. Šimik, O. „Život“ v představách 3-6ti letých dětí. [w:] R. Burkovičová (ed.), *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Ostrava, 2010.

Mgr Edyta Pogorzelska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

BADANIA NAD TOLERANCJĄ DOROSŁYCH I DZIECI WOBEC UCHODźCÓW POCHODZENIA CZECEŃSKIEGO

Streszczenie

Wasilków jest miastem, w którym łączą się różne wyznania, kultury i religie – katolicyzm, prawosławie, islam. W tym niewielkim mieście mieszkają osoby armeńskiego pochodzenia, Azjaci, niedawno przybyli uchodźcy z Ukrainy oraz najliczniejsza grupa – uchodźcy z Czeczenii. W artykule zaprezentowano postawy mieszkańców Wasilkowa wobec uchodźców pochodzenia czeczeńskiego. Skoncentrowano się nie tylko na stosunku miejscowej ludności do osób dorosłych, ale też do czeczeńskich dzieci. Badanie ankietowe zostało przeprowadzone wśród rodziców dzieci uczęszczających do klasy szkolnej z dziećmi czeczeńskimi oraz dzieci, uczniów tej klasy. Skonstruowano dwa kwestionariusze ankiety. Jeden z nich został skierowany do osób dorosłych, a drugi – do ich dzieci. Celem badania dorosłych było określenie poziomu tolerancji mieszkańców Wasilkowa w stosunku do obecności mniejszości czeczeńskiej w ich mieście, poziomu akceptacji kontaktów szkolnych i pozaszkolnych własnych dzieci z dziećmi czeczeńskimi oraz źródeł trudności w nawiązywaniu obustronnych relacji. Z kolei badanie dzieci miało określić nastawienie polskich dzieci do dzieci czeczeńskich oraz ustalić problem barier kulturowo – językowych jako przeszkód w nawiązywaniu więzi koleżeńskich a także wskazać jaki jest poziom akceptacji i integracji oraz chęć niesienia pomocy dzieciom uchodźców. Objęcie badaniem dzieci i dorosłych, pozwoliło na dokonanie analizy porównawczej poziomu zachowań tolerancyjnych dzieci i ich rodziców, dodatkowo w zależności od płci.

Słowa kluczowe: tolerancja, uchodźcy, postawy

**RESEARCH ON TOLERANCE ADULTS AND CHILDREN
TO REFUGEES CHECHEN ORIGIN**

Abstract

Wasilków is a town where various faiths, cultures and religions – Catholicism, the Orthodox faith, Islam coexist together. This town is inhabited by people of Armenian origin, Asians, refugees from Ukraine who have arrived recently, and the largest group – refugees from the Chechnya. The study that I would like to present aims to show the attitudes of the citizens of Wasilków toward the refugees of Chechen origin. In this present study I would like to focus on describing the attitude of the locals not only toward adults, but toward their children as well. Therefore, for the subject of my study, I have selected the parents whose children share a class at school with Chechen children. I am also interested in whether the Polish children have a positive attitude toward the Chechen children or if the cultural and language barriers constitute too much of an impediment to the forming of friendly relations. For research purposes, I have created two similar surveys. One is addressed to adults, while the other is meant for their children. Using the questionnaire for adults, I have intended to learn whether the citizens of Wasilków tolerate the presence of the Chechen minority in their town, whether they accept the school and out-of-school contacts between their children and the Chechen children, and what causes the difficulties in the forming of mutual relations. The survey addressed to children is meant to indicate their level of acceptance and integration, as well as the willingness to provide help for the refugees' children. I have purposefully included both children and adults in my study, as I would like to perform a comparative analysis of the levels of tolerant behaviour of children and of their parents. I have also taken genders into consideration.

Keywords: tolerance, refugees, attitudes

Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniająca się mentalność społeczeństwa polskiego stwarza potrzebę badania wielu zjawisk społecznych. Z jednej strony Polacy stają się bardziej otwarci na inne narodowości, kultury. Media, instytucje kulturalne i edukacyjne propagują oraz podkreślają rangę i potrzebę postawy tolerancji wobec „innych”. Z drugiej zaś strony w ostatnim czasie obserwuje się falę uprzedzeń skierowanych do wyznawców islamu, związaną z masowym

napływem uchodźców z Syrii i innych krajów arabskich do Europy. Również w województwie podlaskim zmiany społeczne związane z wielokulturowością oraz towarzyszące jej procesy powodują u wielu osób poczucie zagrożenia, wywołują lęki, niechęć, które mogą okazać się przyczyną nietolerancji społecznej.

Źródłem wychowania do tolerancji jest rodzina. To przekonania rodziców mają największy wpływ na kształtowanie osobowości dziecka. Próba analizy postaw dzieci i ich rodziców wobec osób wyznających islam, którzy znajdują się w ich najbliższym otoczeniu jest bardzo ważna ze względów tak społecznych jak i pedagogicznych¹. Nietolerancja jest często ukrywana, gdyż dzieci zdają sobie sprawę, że głośne wyrażanie niechęci wobec „innych” może spotkać się z krytyką i karą ze strony osób znaczących – w warunkach szkolnych od nauczyciela. Niechęć bywa też odwzajemniana, gdy np. czeczeńska dziewczynka z pogardą i wyrzutem mówi: „Ty nie jesteś czeczeńska! Idź stąd! Tylko ja jestem czeczeńska!”, lub gdy czeczeński chłopiec stawia opór do ustawiania się w parze z polską dziewczynką.

Te na pozór drobne i mało szkodliwe zachowania wskazują na konieczność podejmowania badań i działań w celu zapobiegania nietolerancji i zachowaniom skrajnie nacjonalistycznym w dorosłym życiu. Jednak równocześnie pojawiają się też pytania: *Jakie są granice tolerancji i w jaki sposób je określić? Czy tolerowanie wszystkich zachowań wynikających z odrębnej kultury i zwyczajów jest zawsze wskazane?*

Według koncepcji P. Bergera i T. Luckmanna² proces socjalizacji to nie tylko psychopedagogiczne oddziaływanie na wychowanka, lecz także rodzaj „wiedzy społecznej” przekazywanej młodemu pokoleniu w procesie dorastania. Wiedza ta jawi się w świadomości społecznej i w określonych warunkach społeczno-kulturowych, tworzy specyficzną dla danego pokolenia wizję świata, dookreśla jego tożsamość, charakter wyborów, jego dylematy, problemy, dążenia.

¹ Autorka jest nauczycielką pracującą z dziećmi czeczeńskimi i była świadkiem aktów nieuzasadnionej niechęci polskich dzieci wobec dzieci pochodzenia czeczeńskiego (np. wypowiedź 6-letniego polskiego chłopca: „Nie będę ustawał się z nimi w parze, bo one są dzikie”).

² H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.

Najczęściej wymienianymi przyczynami i przejawami postaw nietolerancyjnych są stereotypy, uprzedzenia, lęki i zachowania dyskryminacyjne. Dzięki procesom poznawczym jednostka musi zidentyfikować sytuację lub osobę, wobec której jakoś ma się zachować lub do której ma się ustosunkować. Dopełnieniem wizerunku zjawiska jest określenie roli wybranych czynników indywidualnych, wpływających na kształtowanie się omawianych postaw oraz na siłę i kierunek jej elementów składowych. Diagnoza i opis warunków sprzyjających kształtowaniu się postaw tolerancji lub nietolerancji mogą stać się pomocne w planowaniu procesu edukacyjnego, w wyznaczeniu nowych celów i treści kształcenia. W przypadku badań nad postawami dzieci i dorosłych z ich środowisk warto poznać poglądy i zachowania dzieci, aby poważnie i skutecznie rozwijać ich otwartość i poszanowanie wobec odmienności, jak również modyfikować istniejące stereotypy, obawy i uprzedzenia³. Może to stanowić impuls do wyciągnięcia ręki ku nieznanemu, przełamania oporów i obojętności. Niniejsza praca stanowi więc próbę takiej analizy w ujęciu poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Istota terminu „postawa”

T. Mądrzycki⁴ definiuje „postawę” jako „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tolerancji do zachowań, w których wyraża się stosunek wobec danego przedmiotu”. Ważnym elementem cytowanej definicji jest ukierunkowanie na dyspozycje do występowania poszczególnych komponentów, co może świadczyć o utajonym charakterze niektórych postaw.

Natomiast B. Wojciszke⁵ określa postawę wobec danego obiektu jako „względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do obiektu”. Definicja ta okre-

³ B. Majerek, *Młodzież wobec innych: studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej*, Kraków 2005.

⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.

⁵ B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.

śła dwubiegunowość ustosunkowania do obiektu. W tym ujęciu z jednej strony jest stosunek pozytywny, który oznacza pełną akceptację, a z drugiej nastawienie negatywne, powiązane z całkowitym odrzuceniem obiektu. W takim podejściu nie wyodrębnia się komponentów postawy, jednakże są one traktowane jako mechanizmy w genezie postaw: nabywanie przekonań na temat właściwości obiektu, przeżycia emocjonalne związane z danym obiektem, własne zachowania kierowane na dany obiekt, przyjmowanie postaw od innych osób.

Ostatni typ jest znamieny, bo w przypadku postaw wobec osób odmiennej narodowości i religii pojawia się najczęściej. Spojrzenie na „innych” i wyrażanie tego w formie stereotypów i uprzedzeń jest przyjmowane od osób znaczących w procesie socjalizacji. Najczęściej w środowisku rodzinnym.

Tolerancja i nietolerancja społeczna – próba zdefiniowania

„Tolerancja” jest terminem bardzo znanym, przez wielu pojmowana jako coś tak oczywistego, że to słowo staje się tłumaczeniem samego siebie. Jednak w literaturze przedmiotu można znaleźć szereg definicji tolerancji. Sięgając do etymologii słowo to pochodzi z języka łacińskiego i oznacza wyrozumiałość, pobłażanie dla cudzych poglądów, wierzeń lub postępków, mimo, że są one odmienne od tego co słuszne. Według W. Kopalińskiego⁶, tolerować – znaczy więc znosić, cierpieć, pobłażać, patrzeć na coś przez palce. Natomiast N. Silany⁷ uważa, że tolerancja w znaczeniu społecznym to „szanowanie poglądów i uczuć odmiennych od własnych”. Podwójny wymiar zjawiska tolerancji zauważył już A. S. Raber⁸, który podaje, że pojęcie tolerancji z jednej strony odnosi się do określenia aktywnej postawy liberalnej, objawiającej się obroną, akceptacją i nieingerowaniem w swobodę zachowań, wierzeń i wartości innych ludzi; z drugiej strony wskazuje

⁶ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000.

⁷ N. Silany, *Słownik psychologii*, Warszawa 1994.

⁸ A. S. Raber, *Dictionary of Psychology*, za: B. Karolczak-Biarnacka (red.) *Tolerancja*, Warszawa 1985.

na postawę będącą rodzajem wymuszonej wyrozumiałości. Nie wyraża się wtedy niechęci, ale brak dialogu, współdziałania i szacunku.

„Nietolerancja” jest terminem, który T. Pilch definiuje jako „zachowanie lub opinię skierowaną przeciwko ludziom zjawiskom lub wartościom w celu ich zmiany lub zniszczenia, mimo że ich istnienie lub posiadanie jest uprawnione przez prawa natury, obyczaj, moralność”. Zważając na sposób wyrażania nietolerancji T. Pilch⁹ wyróżnia następujące jej typy:

- nietolerancję słowną i czynną (behawioralną),
- nietolerancję bierną i aktywną,
- nietolerancję spontaniczną i zorganizowaną,
- nietolerancję wymuszoną i dobrowolną.

Biorąc pod uwagę formę wyrażania własnej nietolerancji autor ten wymienia:

- dystans wobec osoby, bądź przedmiotu oraz odrzucenie w znaczeniu psychicznym, czyli tzw. wybory negatywne,
- potępienie werbalne i ośmieszanie,
- agresywne zachowanie,
- presja psychiczna i gotowość do stosowania represji fizycznych np. karania,
- gotowość ustawicznej walki, czynnej agresji, celowego fizycznego niszczenia,

Nietolerancja może więc dotyczyć wszystkich dziedzin życia społecznego, zachowań i poglądów.

Czeczeni na Podlasiu

Geneza pojawienia się ludności czeczeńskiej w Polsce¹⁰

Czeczeni pojawili się w Polsce w wyniku konfliktów zbrojnych między Czeczenią i Rosją. Według statystyk od 1991 r. Polska przyjęła 83,5 tys. czeczeńskich uchodźców. Wzmożony napływ

⁹ T. Pilch, *Polska nietolerancja. Ustalenia pojęciowe i metodologiczne*, Warszawa 1992.

¹⁰ K. Dułęba, I. Kaliszewska, *Czeczeni w Polsce*, www.kaukaz.net, []; *Uchodźcy z Czeczenii w Polsce. Przystanek, czy utracony raj?*, Centrum Stosunków Międzynarodowych 2004, www.csm.org.pl.

uchodźców pochodzenia czeczeńskiego przypadł na moment wejścia Polski do strefy Schengen w 2007 r. Rocznie było to od 3 tys. do 7 tys., a w rekordowym 2013 r. – 15 tysięcy osób. Dzisiaj – według oczekiwań Komisji Europejskiej – Polska miałaby przyjąć znacznie mniej uchodźców z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu.

Nie da się podać dokładnej liczby Czeczenów przebywających w Polsce, ale szacuje się, że obecnie przebywa ich około 10 tysięcy. Wielu innych potraktowało Polskę jako kraj tranzytowy, bo to właśnie przez Polskę dla przybyszów z Czeczenii, którzy wyjechali z ojczyzny przez Ukrainę lub Białoruś prowadziła najkrótsza droga na Zachód. Wpływ na decyzje migracyjne miała również sympatia Polaków do Czeczenów, która podczas pierwszej wojny czeczeńskiej była naprawdę olbrzymia.

Asymilacja ludności czeczeńskiej w Polsce¹¹

Czeczeni najlepiej czują się we własnym gronie, trzymają się razem, jak wszystkie diaspory na świecie. Ich dzieci chodzą do polskich szkół, więc muszą zawierać znajomości z Polakami, ale np. małżeństwa mieszane występują bardzo rzadko. Asymilację utrudnia fakt, że Czeczeni są muzułmanami w otoczeniu niemułmańskim, a także to, że łączą ich niezwykle silne więzi rodzinne. Podobnie do Eskimosów, którzy mają kilkadziesiąt określeń na śnieg, w języku czeczeńskim istnieje kilkanaście określeń rodziny: jedno słowo oznacza rodziców z dzieckiem, inne większą rodzinę, inne – ród, a jeszcze inne klan zwany *tejpem* (klanów jest w Czeczenii około 100). Czeczeńscy imigranci nie sprawiają większych problemów, choć występują jednostkowe przypadki sympatii młodych Czeczenów do Państwa Islamskiego. W ich społeczeństwie liczy się zdanie osób starszych, życiowo doświadczonych, a ci studzą niebezpieczne zapędy młodych mężczyzn. Zdarza się też bardzo często, że Czeczeni z pogardą odnoszą się do

¹¹ Punkty *Asymilacja ludności czeczeńskiej w Polsce* oraz *Czeczeni w gminie Wasilków* zostały opracowane na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń z pracy Autorki oraz na podstawie publikacji: K. Dulęba, I. Kaliszewska, *Czeczeni w Polsce*, www. kaukaz.net; *Uchodźcy z Czeczenii w Polsce. Przystanek, czy utracony raj?* (2004) Centrum Stosunków Międzynarodowych www. csm.org.pl.; E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010; E. Czapka, *Stereotyp uchodźcy*, Olsztyn 2006.

ludności polskiej, co jest wynikiem odmienności stylu życia, bardzo wyrazistych różnic kulturowych – zwłaszcza ubioru i zachowania polskich i czeczeńskich kobiet. Wielu Polaków patrzy na Czeczenów przez pryzmat stereotypu osobnika nachalnego wobec polskich kobiet, aroganckiego, leniwego, zagrażającego bezpieczeństwu.

Ze strony społeczeństwa polskiego niezrozumienie pojawia się bardzo często, rzadziej natomiast przybiera formę przemocy. Uchodźcy spotykają się z brakiem akceptacji dla ich stylu życia. Coś, co jest inne, jawi się jako groźne. Uważa się, że zwłaszcza osoby pochodzące z Kaukazu powinny być obywatelom kraju przyjmującego je, dającego ochronę, wdzięczne i we wszystkim się dostosować do panujących zwyczajów. Jednak pożądanym efektem zderzenia się społeczeństwa i uchodźców powinna być integracja, a nie asymilacja.

Czeczeni w gminie Wasilków

Wasilków jest jedną z gmin, które przyjęły uchodźców z Kaukazu. Według nieoficjalnych danych (bo nikt nie prowadzi oficjalnego rejestru) w Wasilkowie mieszka pięć rodzin czeczeńskich. W sumie to 22 osoby. Do Szkoły Podstawowej w Wasilkowie uczęszcza pięcioro dzieci, których rodzice pochodzą z Czeczenii. Większość rodzin przybyła do Wasilkowa w trakcie II wojny czeczeńskiej rozpoczętej w 1999 r. i trwającej następne 10 lat. Dzieci z klas starszych urodziły się w Czeczenii, natomiast dzieci z klas 0 i I urodziły się już w Polsce. Jednych i drugich cechuje trudność w posługiwaniu się językiem polskim. Wynika to z izolacji społeczności czeczeńskiej przez społeczność lokalną, a na to składa się wiele znaczących czynników jak różnice kulturowe, hermetyczność i brak otwartości na nowe, nieznanne, które są cechą charakterystyczną dla społeczeństw z małych miejscowości, brak chęci do nauki języka polskiego dorosłych Czeczenów oraz ich znaczna niepewność siebie, niepewność jutra, ponieważ większość osób nie ma statutu uchodźcy, a przebywają w naszym kraju terminowo na tzw. pobycie tolerowanym. Niektórzy wyrażają chęć pozostania w Polsce, ale obawiają się tego, że Urząd do Spraw Uchodźców nie przedłuży pobytu, inni jednak rozczarowani swoim niskim statusem ekonomicznym i niezado-

walającą opieką socjalną jaką są objęci przez państwo polskie, planują dalsze poszukiwanie lepszej przyszłości. Polskę traktują jako kraj tymczasowy, z którym nie wiążą przyszłości. Szukają możliwości wyjazdu do Niemiec.

Dzieci czeczeńskie mają kontakt z językiem polskim tylko w szkole. Po szkole spędzają czas jedynie z dziećmi swojej narodowości i posługują się językiem rosyjskim lub czeczeńskim. Ponieważ komunikacja w języku polskim sprawia im trudność powoduje, że wszystkie dzieci czeczeńskie mają kłopoty z nauką i czują się niepewnie w kontaktach z rówieśnikami polskiego pochodzenia. Pomimo tych barier dzieci czeczeńskie deklarują, że z chęcią chodzą do szkoły, czują się w niej dobrze, lubią swoich nauczycieli, mają swoich ulubionych kolegów i koleżanki w klasie. Wychodząc naprzeciw potrzebom edukacyjnym oraz w celu lepszej integracji mniejszości, przełamania barier językowych, w szkole zorganizowano dodatkowe lekcje z języka polskiego.

Status ekonomiczny Czeczenów jest bardzo niski i oscyluje na granicy ubóstwa. Rodziny czeczeńskie wynajmują drewniane domy o niskim standardzie, bez toalety, z piecem kaflowym i zdarza się, że nawet bez bieżącej wody. Jednak, pomimo złych warunków, dzieci przychodzą do szkoły czyste, schludnie ubrane i uczesane. Dorośli w kontaktach z nauczycielami są zazwyczaj grzeczni i kulturalni, chętnie wchodzą w dialog, jednak rzadko korzystają z rad i wskazówek nauczycieli dotyczących nauczania i wychowania ich dzieci. Wykazują postawę bardziej opiekuńczą, niż wychowawczą lub edukacyjną. Kobiety dbają o dom: sprzątają, piorą, gotują, robią zakupy itp., jednak nie organizują czasu wolnego swoim dzieciom. Dzieci w domu samodzielnie organizują sobie czas. Nikt też nie pomaga im w odrabianiu lekcji, dlatego często przychodzą do szkoły nieprzygotowane. Brakuje im przyborów szkolnych. W większości rodzin bagatelizowana jest ranga edukacji dziecka. Zdarza się, że dzieci nie przychodzą do szkoły, bo rodzice nie chcieli ich przyprowadzić. Często też nie zgłaszają się w porę po odbiór dziecka ze szkoły. Matki rzadko bywają na uroczystościach klasowych i szkolnych, ojcowie nigdy. Autorytetem i wzorem postępowania jest zawsze ojciec i to właśnie on pełni najważniejszą funkcję w wychowaniu dziecka. Jego zadaniem jest poświęcać czas córkom i nieustannie nauczać pokory,

posłusznosci i łagodności w obyciu. Jaka ma być córka, jaka żoną i matką w przyszłości. Chłopcy mają więcej swobody, co często objawia się niechęcią podporządkowania i zakłócaniem dyscypliny w szkole. Kiedyś czeczeński chłopiec powiedział: „Jesteś kobieta, nie będę cię słuchał. Mamy też nie słucham, tylko taty.” Ten cytat dobrze odzwierciedla zasadę, którą wypowiedział jeden z ojców: „Matkę trzeba kochać i szanować, ale słycać się trzeba ojca. Nie wolno się mu sprzeciwiać.”

Rodziny są liczne. Matki ze względów obyczajowo-kulturowych zajmują się dziećmi, nie podejmują więc pracy zarobkowej. Mężczyźni pracują zazwyczaj na budowie, ale nie wszyscy. Są też tacy, którzy nie podejmują aktywności zarobkowej i utrzymują się z zasiłków otrzymywanych z pomocy społecznej oraz otrzymują pomoc finansową od rodziny, która mieszka za granicą. W niewielkim stopniu kontaktują się z ludnością miejscową. Inny jest też ich stosunek do pieniądza. Nie mają potrzeby oszczędzania, inwestowania. Prowadzą konsumpcyjny styl życia. Wydają wszystko i często nieumiejętnie zarządzają budżetem domowym. Organizowane są różnego rodzaju akcje pomocowe np. obiady w szkole, zbiórki odzieży, żywności, środków higienicznych, przyborów szkolnych, podręczników – są to inicjatywy podejmowane zazwyczaj przez wychowawców klas i pedagogów w szkole i Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej.

Zauważa się, że postawy wśród rodzin czeczeńskich i ich poziom chęci do integracji z miejscową ludnością jest bardzo różny. Zasadne jest zatem podjęcie badań nad postawami i poglądami miejscowej ludności polskiej, zamieszkującej w Wasilkowie, wobec Czeczenów. Czy poziom tolerancji polskich dzieci jest podobny do postaw prezentowanych przez ich rodziców? oraz czy poziom tolerancji deklarowanej jest adekwatny do poziomu tolerancji wynikającego z oceny konkretnych, przykładowych sytuacji przedstawionych w kwestionariuszu ankiety.

Badania własne nad tolerancją w społeczności lokalnej Wasilkowa

W licznych badaniach na temat postaw polskiego społeczeństwa wobec przedstawicieli innych kultur i narodowości zauważa się silny wpływ środowiska, w którym wzrasta dziecko na jego poglądy. Nie zawsze jednak przekonania dzieci pokrywają się z postawami ich rodziców. Stwierdzano również rozbieżność pomiędzy deklarowanym jednostkowym stosunkiem respondenta, a ogólną oceną prezentowaną przez Polaków.

Problemy i hipotezy badawcze

Analiza prac o charakterze teoretycznym i empirycznym była inspiracją do postawienia następujących problemów badawczych:

1. Czy i w jakim stopniu ludność czeczeńska jest tolerowana przez polską ludność miejscową?
2. Czy istnieje rozbieżność między tolerancją deklarowaną, a faktycznie prezentowaną w konkretnych zachowaniach?
3. Czy istnieje związek pomiędzy płcią a poziomem tolerancji wobec uchodźców?

Hipotezy.

1. Stereotypowe postrzeganie ma słabsze natężenie u osób, które znają osobę danej narodowości, ponieważ większą rolę odgrywają indywidualne doświadczenia.
2. Istnieje rozbieżność pomiędzy pojęciem tolerancji deklaratywnej, a rzeczywiście prezentowanej w konkretnych zachowaniach.
3. Istnieje związek pomiędzy płcią, a poziomem tolerancji.

Charakterystyka grupy badawczej oraz analiza badań

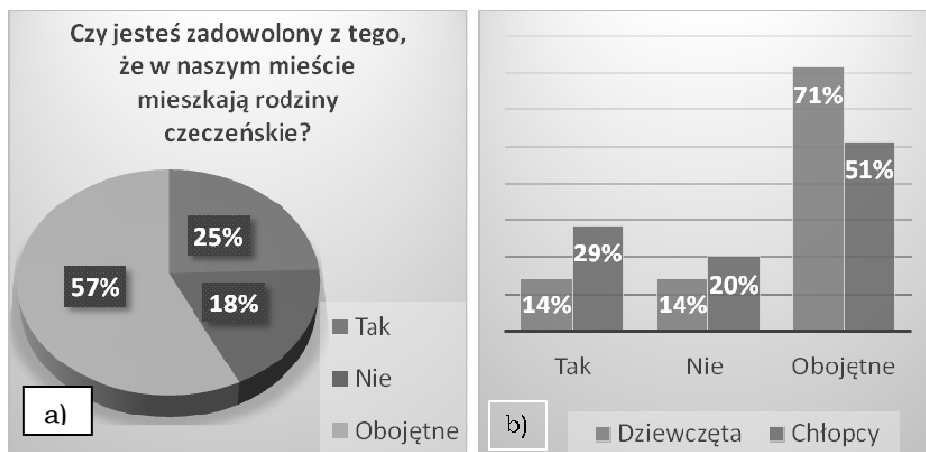
Badanie przeprowadzono z użyciem kwestionariusza, składającego się głównie z pytań zamkniętych, chociaż w niektórych wystąpiło uzasadnienie wyboru. Badaniem zostały objęte dzieci z klas II i IV, w których to grupach uczą się dzieci pochodzenia czeczeńskiego. Wszystkie badane dzieci mają więc kolege, bądź

koleżankę z rodziny czeczeńskiej, z którymi na co dzień obcuja w klasie szkolnej.

Oddzielnym arkuszem badano postawy rodziców tychże dzieci wobec Czeczenów. Rodzice w mniejszym, bądź większym stopniu mają kontakt z czeczeńskimi uchodźcami. Ale dobrze osobę pochodzenia czeczeńskiego zna tylko 10% badanych. Aż 64% badanych spotkało Czeczenów na terenie miasta, ale nigdy z nimi nie rozmawiało.

Większość dzieci (57%) uznała, że obecność Czeczenów w Wasilkowie jest im obojętna. 25% uczniów chce, by uchodźcy mieszkali w ich mieście, ale 18% nie chce ich w sąsiedztwie. Obojętność w większym stopniu wykazały dziewczęta (71%), one też bardziej są za (29%) obecnością rodzin czeczeńskich w Wasilkowie (Wykres 1).

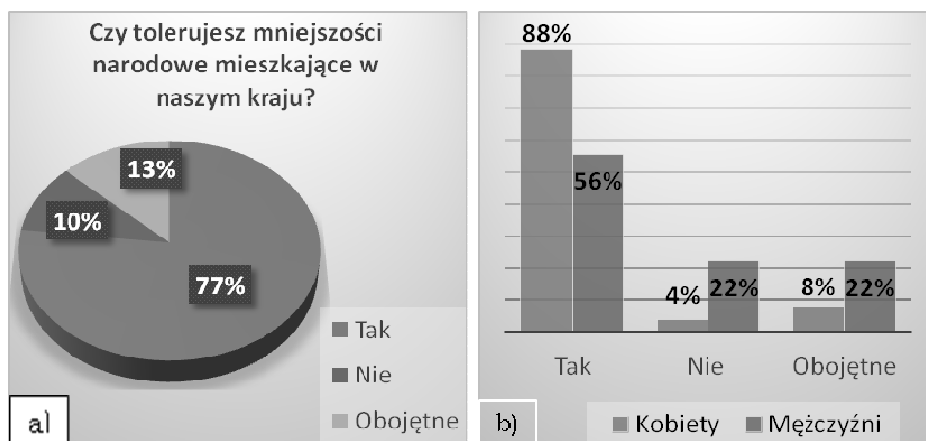
Wykres 1. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów



Źródło: badania własne.

Z kolei 77% dorosłych toleruje uchodźców mieszkających w ich mieście, ale tylko 28% jest przychylna przyjmowaniu uchodźców z byłej Czeczenii, obojętne jest to 13% badanej grupy, a 10% w ogóle nie toleruje ich obecności (Wykres 2). Kobiety z grupy rodziców tolerują mniejszości narodowe na poziomie 88%, co stanowi znacząco więcej w stosunku do 56% wskazań mężczyzn.

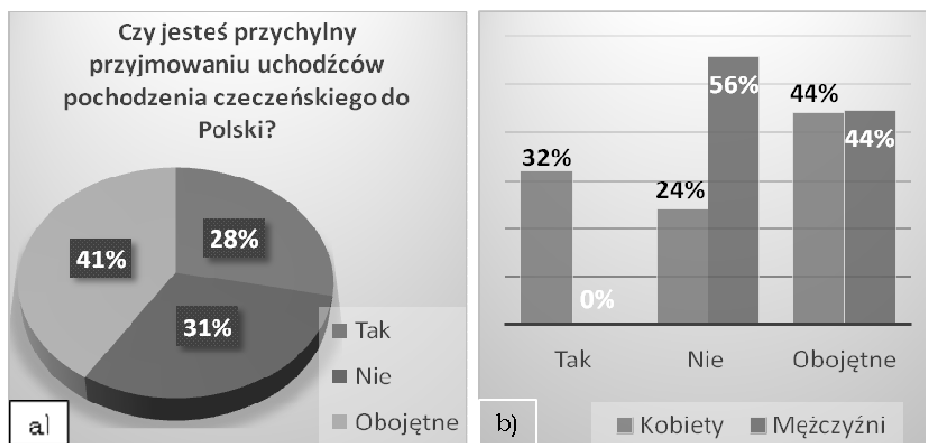
Wykres 2. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

41% badanych rodziców twierdzi, że to, czy kolejni Czecczeni będą napływać w ich rodzinne strony jest im obojętne, natomiast 31% jest przeciwnych przyjmowaniu uchodźców (Wykres 3). I w tym pytaniu, wskazania dodatnie pań miały znaczącą przewagę (32%) w stosunku do panów (0%). Jedyne obojętność panie i panowie deklarowali na tym samym poziomie (44%).

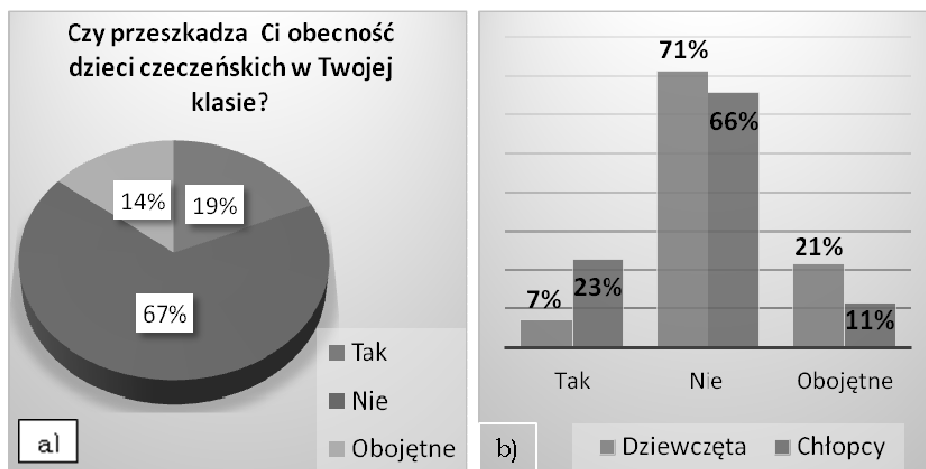
Wykres 3. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

O obecności Czechenów w klasie większość dzieci polskich (67%) wypowiada się z tolerancją, tylko 19% mówi, że ich obecność im przeszkadza, a 14% wykazuje postawę obojętności (Wykres 4). Przy czym postawę obojętności prezentuje 71% dziewcząt i 66% chłopców.

Wykres 4. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów

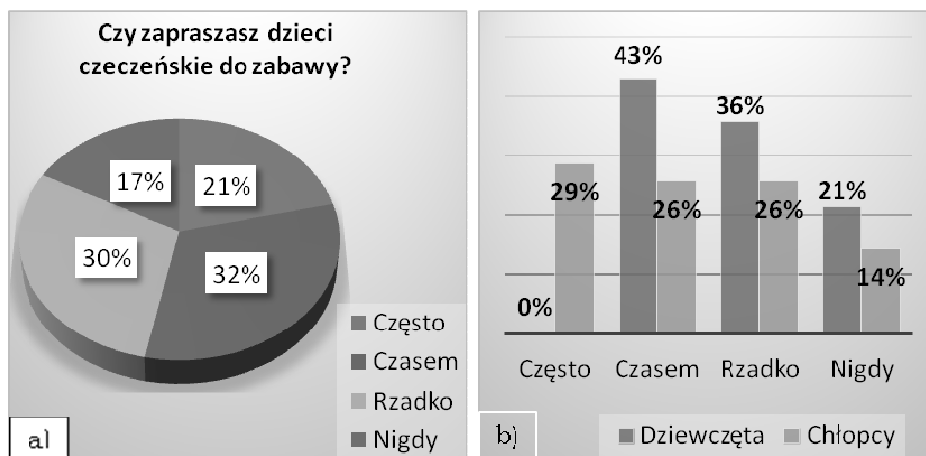


Źródło: badania własne.

Dzieci pytane, o sympatię do czecheńskich kolegów i koleżanek najczęściej wypowiadają się pozytywnie, ale biorą pod uwagę głównie ich cechy osobowościowe. Pochodzenie ma mniejsze znaczenie. Oto przykładowe wypowiedzi: *lubię ich za to, że są fajni i koleżeńscy, lubi się bawić, jest miły, lubię go za to, że jest zabawny, nikomu nie sprawia problemów, jest przyjazny*. Ci, którzy odpowiadali, że nie lubią czecheńskich kolegów najczęściej nie potrafili podać konkretnego powodu. Pojawiły się też uprzedzenia na gruncie religijnym: *Kiedyś trochę go lubiłem, ale jak poczytałem trochę o jego religii zniechęciło mnie to do kolegowania się z nim*. Innymi powodami do niechęci było odmienne zachowanie, najczęściej określane jako dziwne oraz problemy w komunikacji werbalnej. Tu widać pewną rozbieżność między deklarowaną sympatią badanych, a ich postawą w konkretnej sytuacji. Bo pomimo

tego, że dzieci na ogół bardzo życzliwie wypowiadają się o czeceńskich rówieśnikach, to tylko połowa dzieci chce się z nimi bawić (21% często, 32% tylko czasem). Sporadycznie w zabawie spotyka się 30% dzieci, a nigdy nie podjęło żadnej aktywności zabawowej z dziećmi czeceńskimi 17% respondentów (Wykres 5).

Wykres 5. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów

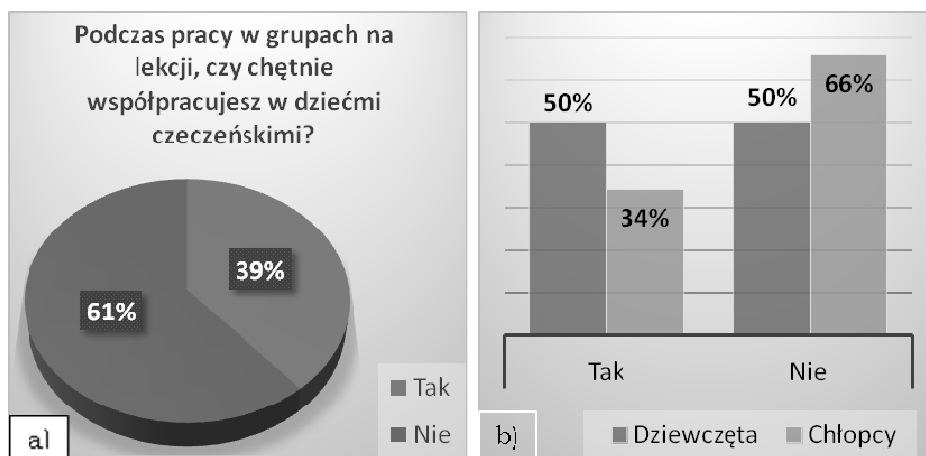


Źródło: badania własne.

Ponad połowa dzieci, czyli 61% nie chce pracować w grupie z dzieckiem czeceńskim. A argumentują to tym, że nic nie robi, słabo mówi po polsku, słabo pracuje, nie odzywa się, nic nie rozumie, bądź dlatego, że nie lubię uchodźców. Pozostali, zadowoleni z jakości współpracy, wskazują pozytywne cechy osobowościowe kolegi/koleżanki, np. jest zabawny, chętnie się dzieli (Wykres 6).

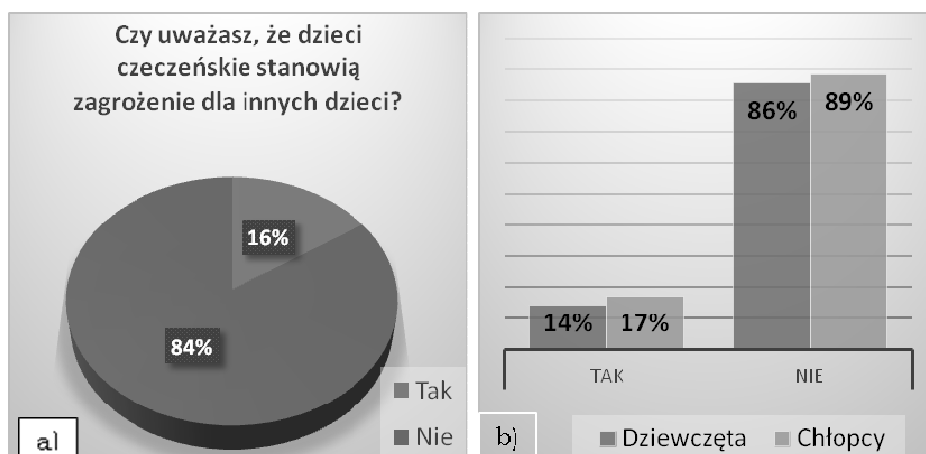
I dzieci i ich rodzice nie upatrują zagrożenia ze strony Czeceńców. Tylko 16% dzieci nie czuje się bezpiecznie w obecności dzieci czeceńskich (Wykres 7).

Wykres 6. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów



Źródło: badania własne.

Wykres 7. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów

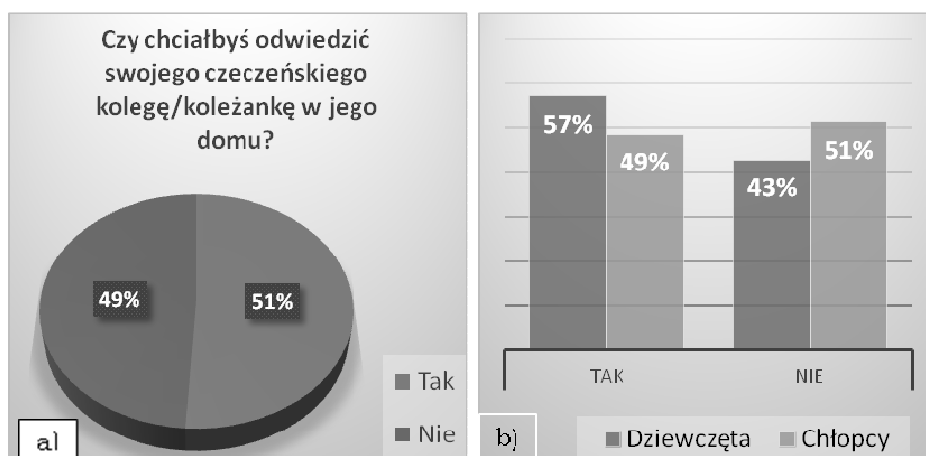


Źródło: badania własne.

Pomimo, że dzieci polskie raczej pozytywnie wypowiadają się na temat dzieci czeczeńskich i są raczej zadowolone z obecności w ich otoczeniu kolegów odmiennej narodowości, to jednak da się zauważyć znaczną izolację i silne bariery dzielące te dwie spo-

łeczności uczniowskie. Połowa badanych polskich dzieci chciałyby odwiedzić czeczeńskiego kolegę w domu, ale połowa nie (Wykres 8). Żadne z tych dzieci nie było nigdy w czeczeńskim domu. Zapytane o powody zachęcające do złożenia wizyty w ich domu najczęściej nie potrafiły znaleźć żadnego sensownego argumentu. Tylko jedno dziecko odpowiedziało, że chciałoby zobaczyć jak czeczeński kolega mieszka i jak radzi sobie w Polsce. O wiele chętniej dzieci mówiły o swoich obawach jak na przykład: *bo się boję jego rodziców; nie wiem jak by mnie przyjęli, ponieważ nie rozumiałabym co do mnie mówi, bo nie wiem co na mnie tam czeka; nie znam ich za bardzo; myślę, że nie potrzeba mi chodzenia do jego domu; bo nie; wtedy dziwnie bym się czuł w czeczeńskiej rodzinie; bo nie jest moim najlepszym kolegą; bo mnie denerwują; wolę do innych.* Z tych wypowiedzi wynika, że zachowania dzieci najczęściej determinują: lęk przed naruszeniem bezpieczeństwa fizycznego, nieznanie i bariery językowe.

Wykres 8. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów

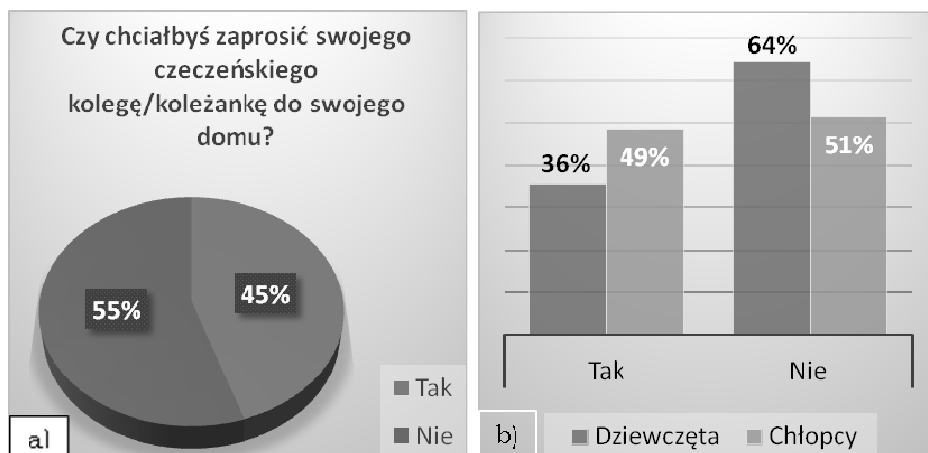


Źródło: badania własne.

Jeszcze większe opory dzieci polskie mają w kwestii kontaktów z kolegami czeczeńskimi na terenie własnego domu rodzinnego. Aż 55% dzieci nigdy nie zaprosiłoby dzieci czeczeńskich do

swojego domu (Wykres 9). Jest to wskaźnik wyższy o 6% w stosunku do wskazań na poprzednie pytanie. Jakie są tego przyczyny? Oto podawane powody: *Bo może by mi kradł; bo by mi rodzice nie pozwolili; ponieważ nie rozumiałabym go; nie znam jego rodziny i mało o nim wiem; bo bym się bała, że mi coś ukradnie; bo nie wiem co byśmy robili, bałabym się, że robi krzywdę mojemu rodzeństwu; ponieważ mógłby coś zniszczyć, albo nic by nie mówił i byłoby nudno; bo go nie znam; bo nie rozumie; bo za mało mówi; mama by się nie zgodziła; bo by wszystko brały w moim domu; nie wiem.* Najczęściej występowały: lęk przed kradzieżą, brak zgody rodziców na kontakty pozaszkolne, słabe więzi indywidualne oraz bariera językowa.

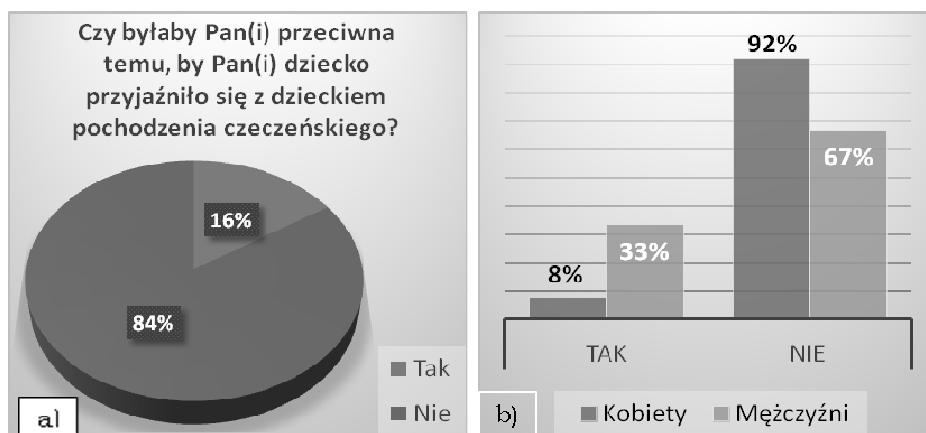
Wykres 9. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów



Źródło: badania własne.

Dorośli respondenci, w zdecydowanej większości, bo aż 84% z nich, nie mają nic przeciwko temu, by ich dzieci przyjaźniły się z dziećmi czeczeńskimi (Wykres 10). Zdecydowanie kobiety są bardziej ostrożne w wypowiedaniu swojej deklaracji, ponieważ tylko 67% z nich, w stosunku do 93% mężczyzn, nie ma nic przeciwko wspólnym zabawom dzieci polskich i czeczeńskich.

Wykres 10. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

Ale jednocześnie tylko połowa (54%) jest w stanie zaufać Czeceńcom na tyle, by zezwolić swoim dzieciom na przebywanie w ich domu (Wykres 11). W tej deklaracji kobiety wykazują mniej ostrożności (56%) niż mężczyźni (33%).

Wykres 11. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców

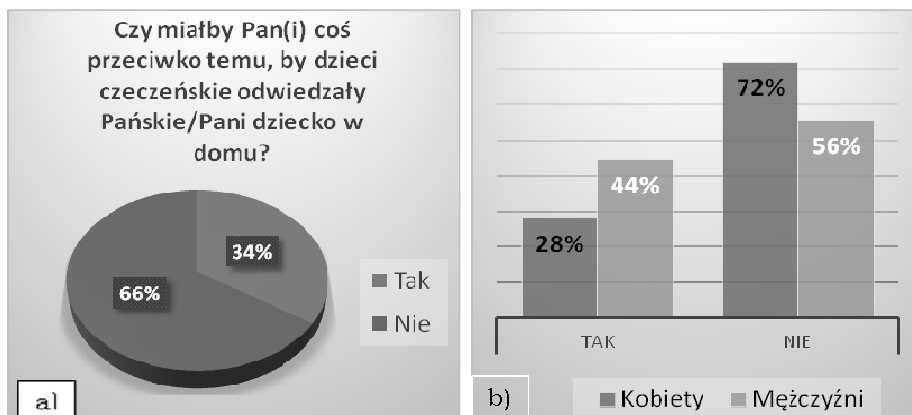


Źródło: badania własne.

Dorośli wasilkowianie raczej nie ufają dorosłym Czeceńcom, a nawet boją się ich. Nie znają ich osobiście, nie znają ich kultu-

ry i tradycji, dlatego z pewnością obawiają się o bezpieczeństwo swoich dzieci w ich domach. To naturalne, że coś co jest nieznanne budzi lęk i obawy. Niektórzy rodzice nie chcą kontaktów własnych dzieci z dziećmi czeczeńskimi, obawiają się, że ich dzieci nabiorą złych nawyków i zachowań, ponieważ byli świadkiem nagannych zachowań dzieci czeczeńskich. Pewien poziom otwartości wykazują wobec czeczeńskich dzieci, bo aż 34% osób badanych zgadza się na wizyty dzieci czeczeńskich w ich domu (Wykres 12). Argumenty zniechęcające do zapraszania uchodźców do domu to obawy o reakcję dorosłych Czeczenów oraz to, że uważają dzieci czeczeńskie za nieodpowiednich kolegów, bo byli świadkiem kradzieży w sklepie, których dopuszczały się czeczeńskie dzieci.

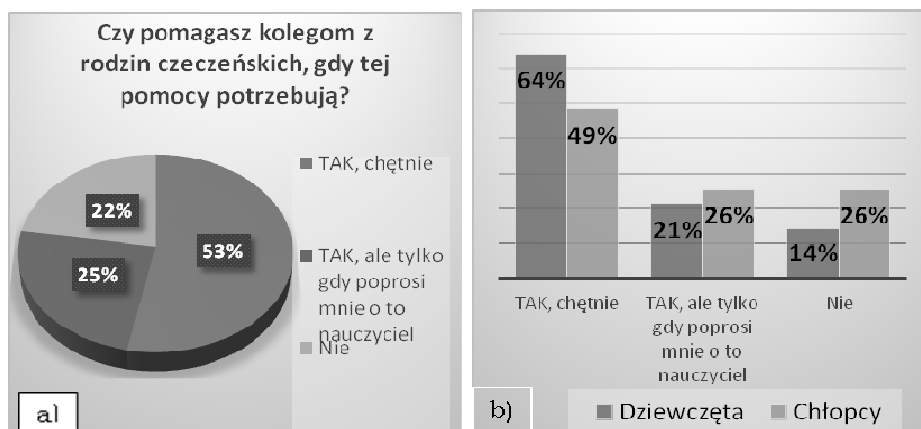
Wykres 12. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

Z odpowiedzi wynika, że miejscem, które umożliwia integrację dzieci czeczeńskich z dziećmi polskimi jest szkoła. Warto zauważyć, że szkoła dobrze spełnia tę funkcję, gdyż aż połowa badanych dzieci deklaruje, że chętnie w klasie pomaga dzieciom czeczeńskim. Ważną rolę spełnia tu nauczyciel, bo $\frac{1}{4}$ uczniów twierdzi, że nie czuje potrzeby pomagania, ale robi to pod wpływem prośby nauczyciela. Natomiast 22% nie pomagało dzieciom czeczeńskim w żadnej sytuacji (Wykres 13).

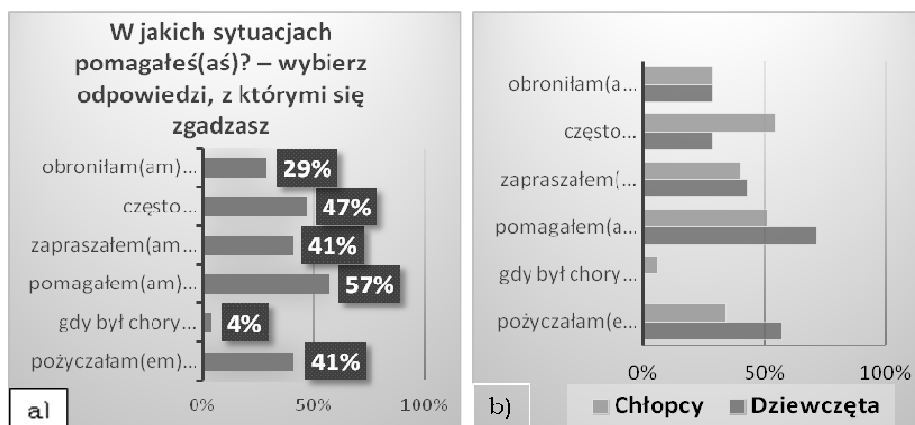
Wykres 13. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów



Źródło: badania własne.

Dzieci (Wykres 14) wskazywały następujące formy swojej pomocy dzieciom czecheńskim: *w szkole, gdy czegoś nie rozumiał, nie potrafił zrobić (57%); często rozmawiałem, by nauczył się lepiej języka polskiego (47%); pożyczałem przybory szkolne lub bawiłem się, gdy nikt nie chciał się z nim bawić (po 41%).* 27% stanęło w obronie przed złośliwym kolegą, a tylko 1 osoba zaniosiła czecheńskiemu koledze pracę domową, gdy był chory.

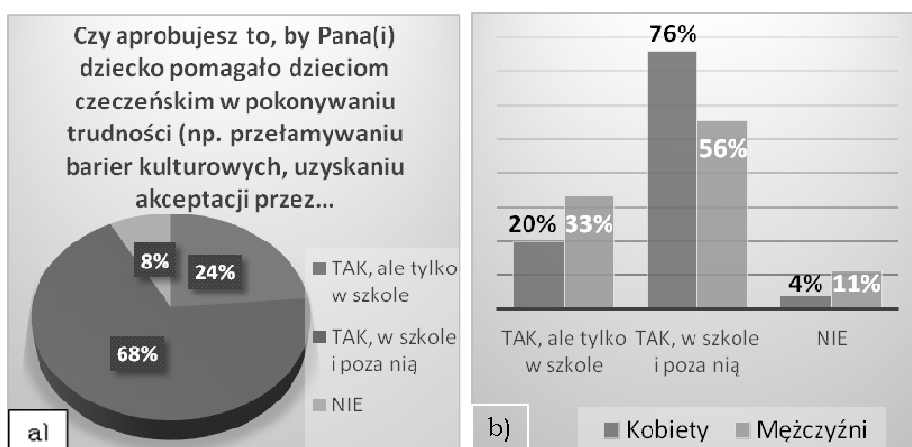
Wykres 14. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć uczniów



Źródło: badania własne.

Wypowiedzi dorosłych zawierają niekonsekwencje. Z badań wynika, że większość rodziców nie chce pozaszkolnych kontaktów ich dzieci z dziećmi czeczeńskimi, ale równocześnie aż 68% deklaruje, że chciałoby, by ich dziecko pomagało zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i pozaszkolnych dzieciom czeczeńskim w pokonywaniu barier kulturowych, językowych, dydaktycznych w szkole itp. ¼ badanych chce by dzieci pomagały tylko na terenie szkoły, 8% w ogóle jest przeciwnych jakimkolwiek formom pomocy ze strony ich dzieci (Wykres 15). Kobiety uważają aż w 76%, że wskazane jest aby ich dziecko w każdych okolicznościach pomagało dzieciom czeczeńskim.

Wykres 15. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców

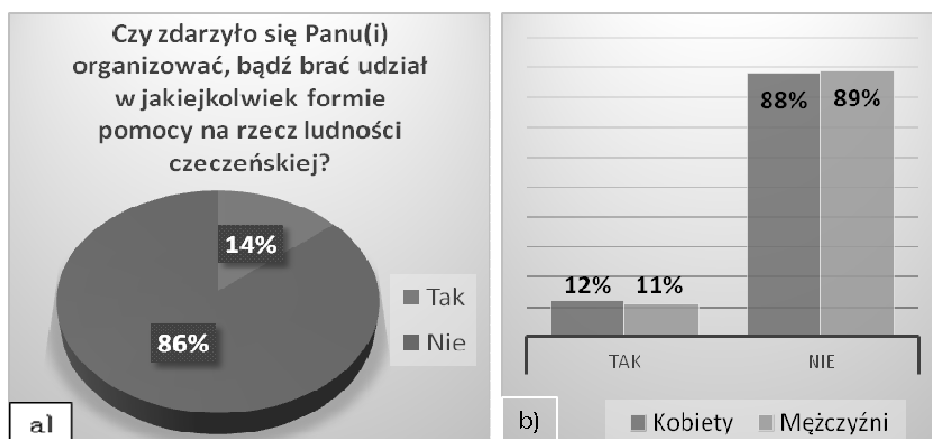


Źródło: badania własne.

86% dorosłych nigdy nie uczestniczyła w jakiegokolwiek akcji pomocowej na rzecz Czechenów. 14% badanych aktywnie uczestniczyło w zbiórce żywności, środków higieny oraz wyprawki dla dzieci organizowanej przez wychowawcę klasy w szkole podstawowej. Jednak połowa z nich czuje rozczarowanie, bo uważają, że ich starania zostały zmarnotrawione i nie spotkały się z wdzięcznością (Wykres 16). Należy zauważyć, że w pomoc zaangażowali się zarówno mężczyźni, jak i kobiety.

Dorośli respondenci pytani o to, jak można wesprzeć Czechenów w pokonywaniu trudności uważają przede wszystkim (67%), że należy zorganizować bezpłatne kursy języka polskiego, ponieważ bariera językowa jest czymś, co dzieli najbardziej i dzieci i dorosłych. Ważne jest, że respondenci w małym stopniu chcą się izolować od ludności czeczeńskiej i odseparować ich dzieci od własnych. Raczej chcieliby poznać rodziny czeczeńskie oraz ich odmienną kulturę. Największe szanse na zbliżenie obu narodowości upatrują w działaniach szkoły oraz gminnego ośrodka kultury. Tylko kilka badanych osób chciałoby utworzenia klas tylko dla Czechenów, natomiast zdecydowana większość popiera ideę objęcia ich edukacją w klasach integracyjnych w duchu poszanowania ich odrębnej tożsamości i tolerancji.

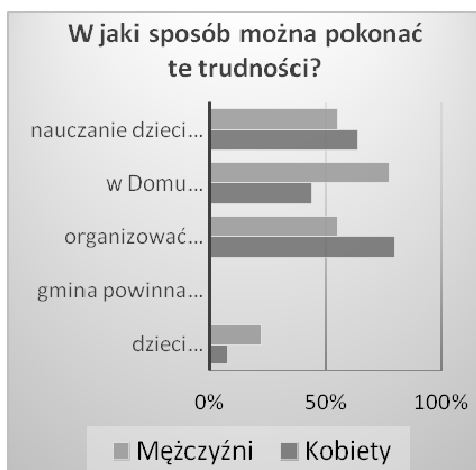
Wykres 16. Procentowy udział wskazań respondentów a) ogółem b) z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

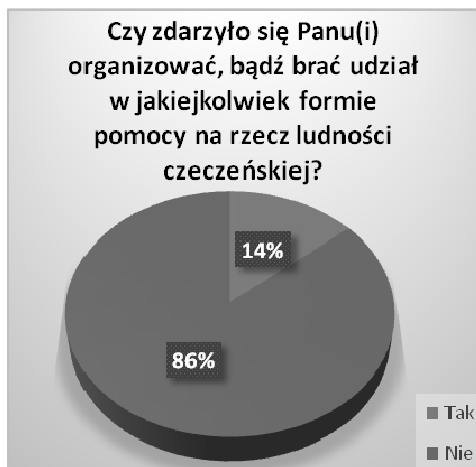
Rodzice uznali również, że dobrym pomysłem byłoby zorganizowanie cyklicznych spotkań ludności czeczeńskiej i miejscowej, które miałyby na celu bliższe poznanie obu kultur, ich tradycji, obrzędów, przyzwyczajzeń itp. Nikt z badanych nie twierdzi, że rozwiązaniem problemów jest polepszenie opieki socjalnej przez gminę. Wasilkowanie są przeciwni dawaniu pieniędzy, ale jeśli mieliby taką możliwość, to chętnie pomogliby w znalezieniu pracy (Wykres 17 i Wykres 18).

Wykres 17. Procentowy udział wskazań respondentów z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

Wykres 18. Procentowy udział wskazań respondentów z podziałem na płeć rodziców



Źródło: badania własne.

Wnioski

Z badań wynika, że ludność czeczeńska jest tolerowana przez ludność miejscową, ale głównie na poziomie deklaratywnym, bo i dorośli i dzieci, zgodnie ze współczesnymi trendami deklarują tolerancję wobec uchodźców (inaczej postępować nie wypada). Jednakże między nimi funkcjonują silne bariery niechęci, nieufności oraz stereotypy. Są też liczne niekonsekwencje np. rodzice chcą, by ich dzieci przyjaźniły się z dziećmi czeczeńskimi, ale kontakt powinien odbywać się tylko w szkole. Większość rodziców chce, by ich dziecko prezentowało pomocną postawę, ale nie zezwala na kontakty pozaszkolne itp.

Kobiety i dziewczynki prezentują bardziej tolerancyjne postawy niż mężczyźni i chłopcy. Są one bardziej otwarte na inność. Chłopcy i mężczyźni są bardziej nieufni. Z analizy postaw dzieci można wywnioskować, że bardzo duże znaczenie w ocenie dzieci czeczeńskich mają ich osobowościowe cechy indywidualne. Czyli poznanie jest fundamentem tolerancji. Dlatego to właśnie w poznaniu należy upatrywać szansy bardziej ścisłych kontaktów i większej tolerancji. Największą rolę powinny w tym odegrać gminne instytucje kulturalne, które mogłyby dać impuls i szansę na integrację środowiska wielokulturowego, którym jest niewątpliwie gmina Wasilków.

Ważna jest również rola szkoły, która w dużym stopniu kształtuje postawy i przekonania, uświadamia, że izolacja nie jest przejawem tolerancji. Szkoła pomaga zrozumieć czym jest prawdziwa tolerancja, a czym tylko pozorna, stara się wychowywać w duchu akceptacji inności i tylko właściwych zachowań, bez prób zmiany i wymuszania dostosowywania się.

Gdzie jednak są granice tolerancji? Obserwacje relacji w środowiskach kultur o skrajnie różnych obyczajach, pokazują, że należy się skupić na zachowaniach niepożądanych i nieakceptowalnych w naszej kulturze i tradycji oraz niwelować je. Wymaga to ogromnego taktu i wyczucia zwłaszcza ze strony nauczycieli, którzy w największym stopniu są odpowiedzialni za integrację i socjalizację dzieci czeczeńskich. O ile powinno się uszanować odmienne postawy i tradycje np. te związane z żywieniem, bądź brak uczestnictwa w zabawach tanecznych przez dziewczynki, to

w sposób zdecydowany należy przeciwstawiać się aktom braku szacunku wobec polskich nauczycielek i dziewczynek, które często prezentują czeczeńscy chłopcy.

Przede wszystkim jednak bardzo konstruktywne jest to, że badani tak dzieci, jak i dorośli nie wykazują aktywnej postawy antypatycznej oraz działań prześladowczych. Daje to szansę i może być impulsem do kształtowania pozytywnych relacji zbudowanych na fundamencie poznania.

Bibliografia

1. Czapka E., *Stereotyp uchodźcy*, Olsztyn 2006.
2. Januszewska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.
3. Dulęba K., Kaliszewska I., *Czeczeni w Polsce*, www.kaukaz.net, [].
4. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000.
5. Majerek B., *Młodzież wobec innych: studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej*, Kraków 2005.
6. Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
7. Pilch T., *Polska nietolerancja. Ustalenia pojęciowe i metodologiczne*, Warszawa 1992.
8. Raber A. S., *Dictionary of Psychology*, cyt.: B. Karolczak-Biarnacka (red.) *Tolerancja*, Warszawa 1985.
9. Silany N., *Słownik psychologii*, Warszawa 1994.
10. Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
11. Wojciszke B., *Postawy i ich zmiana* [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
12. *Uchodźcy z Czeczenii w Polsce. Przystanek, czy utracony raj?*, Centrum Stosunków Międzynarodowych 2004, www.csm.org.pl

Mgr Monika Pawelec

Europejskie Centrum Inicjatyw w Naukach Sądowych

PERSPEKTYWY POSTRZEGANIA CZASU A PERFEKCJONIZM ADAPTACYJNY I DEZADAPTACYJNY

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badania, którego celem była analiza związku między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym. W badaniu wzięło udział 120 osób – 60 kobiet i 60 mężczyzn w wieku od 24 do 55 lat. Do pomiaru perspektyw postrzegania czasu użyto Kwestionariusza Postrzegania Czasu Zimbardo (ZTPI), natomiast do pomiaru perfekcjonizmu adaptacyjnego i dezadaptacyjnego wykorzystano Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD) autorstwa Szczuckiej.

Słowa kluczowe: perspektywy postrzegania czasu, DBTP, perfekcjonizm adaptacyjny, perfekcjonizm dezadaptacyjny.

TIME PERSPECTIVES AND ADAPTIVE AND MALADAPTIVE PERFECTIONISM

Abstract

The article presents the results of the research which aim was to analyze the relationship between the time perspectives and adaptive and maladaptive perfectionism. Study involved 120 people – 60 women and 60 men, aged from 24 to 55 years old. Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) was used to measure the time perspectives. Adaptive and Maladaptive Perfectionism Questionnaire (KPAD) created by Szczucka was used to measure adaptive and maladaptive perfectionism.

Keywords: time perspectives, DBTP, adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism.

Wstęp

Celem badania była analiza związku między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym. Najogólniej perfekcjonizmem określa się jako postawę jednostki, którą charakteryzuje dążenie do wykonywania czynności na jak najwyższym poziomie, posiadanie niezwykle wysokich standardów wykonywania zadań, przy jednoczesnej zbyt krytycznej ocenie własnego zachowania i obawie o negatywną ocenę oraz odrzucenie przez innych, jeśli nie wszystko będzie idealne¹.

Perfekcjonizm w literaturze naukowej jest opisywany zarówno jako jednowymiarowy konstrukt, cechujący się tylko negatywnymi charakterystykami, jak również jako wielowymiarowy konstrukt, składający się z wymiarów zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Perfekcjonizm jest przedmiotem badań psychologów od wielu dziesięcioleci, poczynając od Freuda, który uważał go za obsesyjną neurozę, w której surowe superego wymaga od jednostki jak najlepszych zachowań, a także osiągnięć². Z kolei Adler pisał, że dążenie do perfekcji jest jednym z czynników determinujących ludzkie funkcjonowanie i wyodrębnił dwie grupy osób. Pierwszą grupą były osoby dążące do doskonałości, które nazwał zdrowymi i wskazał, że charakteryzują się one stawianiem sobie trudnych, lecz modyfikowalnych i realnych celów. Drugą grupę określił jako osoby neurotyczne, stawiające sobie trudne i nierealistyczne cele³.

Hamachek również wyróżnił dwa typy perfekcjonistów. Osoby elastyczne w działaniu, skłonne do korygowania celów, pozwalające sobie na popełnianie błędów, nazywał zdrowymi, a te, które mają poczucie, że wszystko co robią jest niewystarczająco dobre, czujące lęk zanim podejmą jakiegokolwiek działanie, stawiające sobie niemożliwe do osiągnięcia cele – niezdrowymi perfekcjonista-

¹ Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O. i Baban, A. (2014). Positive and negative affect in adolescents: an investigation of the 2 x 2 model of perfectionism. *Cognition, brain, behaviour. An interdisciplinary Journal*, 18(1), 1.

² Hill, R. W., McIntire, K. i Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the Big Five Factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 257–270.

³ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), 71–95.

mi⁴. Z kolei w 1995 roku Blatt przedstawił biografie trzech utalentowanych perfekcjonistów, którzy popełnili samobójstwo zaraz po doznaniu porażki.⁵ Według badacza zarówno sukcesy, jak i depresja oraz samobójstwo były związane z perfekcjonistycznymi charakterystykami owych osób. Dwuwymiarowe ujęcie perfekcjonizmu Hamacheka po raz pierwszy zostało potwierdzone empirycznie przez Frosta i współpracowników w 1993 roku jako: perfekcjonistyczne obawy – pozytywnie skorelowane z negatywnym afektem i depresją, a także perfekcjonistyczne dążenia – ukazujące pozytywne strony perfekcjonizmu, w skład których wchodziły standardy osobiste i zorganizowanie⁶. Wielowymiarowa Skala Perfekcjonizmu stworzona przez Hewitta i Fletta (1991) mierzy z kolei trzy wymiary perfekcjonizmu. Konstrukcja składa się z perfekcjonizmu zorientowanego na siebie (*self-oriented perfectionism*), który cechuje się nierealistycznymi oczekiwaniami oraz skupianiem się na wadach i porażkach we własnych działaniach w połączeniu z silną samokontrolą, a także z perfekcjonizmu zorientowanego na innych (*other-oriented perfectionism*), który przejawia się posiadaniem wysokich oczekiwań oraz byciem krytycznym w stosunku do innych ludzi, jak również perfekcjonizmu usankcjonowanego społecznie (*socially-prescribed perfectionism*), który cechuje się potrzebą spełnienia oczekiwań bliskich w celu uzyskania aprobaty⁷. Tak jak w przypadku wyników badania Blatta, w badaniu Hewitta i Fletta zaobserwowano związek perfekcjonizmu z samobójstwem i depresją. Podobne wyniki uzyskał również zespół naukowców – Rice, Ashby i Slaney⁸. Badanie wykazało pozytywny związek perfekcjonizmu dezadaptacyjnego

⁴ Ashby, J. S., Slaney R. B., Noble, C. M., Gnilka, P. B. i Rice, K. G. (2012). Differences between „Normal” and „Neurotic” Perfectionists: Implications for Mental Health Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 322–340.

⁵ Hill, R. W., McIntire, K. i Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the Big Five Factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 257–270.

⁶ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), 71–95.

⁷ Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.

⁸ Rice, K. G., Ashby, J. S. i Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304–314.

z depresją. Z kolei Wielowymiarowa Skala Perfekcjonizmu bada jeszcze większą ilość aspektów, czy też wymiarów perfekcjonizmu, takie jak: powątpiewanie jednostki w jakość swoich działań (*D – doubts about action*), standardy osobiste (*PS – personal standards*), obawa przed błędami (*CM – concern over mistakes*), oczekiwania (*PE – parental expectations*), krytycyzm rodziców (*PC – parental criticism*), a także zorganizowanie (*O – organization*)⁹.

Perfekcjonizm w psychologii przeważnie definiuje się jako dwuczynnikowy konstrukt, który niestety nie ma ujednoczonego nazewnictwa jeżeli chodzi o jego składowe. Wciąż jednak niektórzy naukowcy twierdzą, że perfekcjonizm może być określany jedynie jako zupełnie negatywna cecha osobowościowa jednostki¹⁰.

W mojej pracy magisterskiej perfekcjonizm traktowany był jako dwuwymiarowy konstrukt. Perfekcjonizm adaptacyjny rozumiany był jako pozytywny wymiar perfekcjonizmu, charakteryzujący się akceptacją siebie niezależnie od wyników aktywności, elastycznością w stawianiu sobie celów i w działaniu, umiejętnością wyznaczania priorytetów, rozróżnieniem spraw ważnych i mniej ważnych. Perfekcjonizm dezadaptacyjny zaś rozumiany był jako negatywny wymiar perfekcjonizmu, charakteryzujący się skłonnością do stawiania sobie wygórowanych i nierealistycznych celów, koncentracją na błędach, które to traktowane są jak porażki, gdyż istnieje rozbieżność między osobistymi standardami a poziomem wykonania zadania¹¹.

Teoria perspektyw czasowych Zimbardo i Boyda (*The Time Perspective Theory*) jest rozszerzoną wersją teorii pola Kurta Lewina. Teoria pola mówi między innymi o tym, że i przeszłość, i przyszłość mają wpływ na teraźniejsze zachowanie¹². Lewin definiował perspektywę czasową jako całokształt poglądów jednostki na jej psychologiczną przeszłość i przyszłość w danym momencie¹³. Zimbardo i Boyd rozszerzyli teorię Lewina, konceptu-

⁹ Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.

¹⁰ Benson, E. (2003). The many faces of perfectionism. *Monitor on Psychology*, 34(10), 18.

¹¹ Ibidem, s. 79.

¹² Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa.

¹³ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

alizując perspektywę czasową jako fundamentalny proces zarówno w indywidualnym, jak i społecznym funkcjonowaniu. W Teorii Perspektywy Czasowej, Zimbardo i Boyd (1999) zdefiniowali perspektywę postrzegania czasu jako: „osobiste nastawienie – często nieuświadomione, które każdy z nas przejawia wobec czasu. Jest to również proces, w ramach którego bezustanny bieg życia zostaje podzielony na kategorie czasowe, pomagające nadać naszemu życiu porządek, spójność i znaczenie”¹⁴. Perspektywa czasowa jest procesem, często nieświadomym, dzięki któremu stale napływające osobiste i społeczne doświadczenia są przypisywane do kategorii i ram czasowych, pomagając jednostce zachować spójność i znaczenie tych wydarzeń. Zimbardo i Boyd twierdzą, że wyuczone perspektywy czasowe wywierają dynamiczny wpływ na wiele istotnych osądów, decyzji i akcji jednostki. W wyniku przeprowadzonych badań, wyróżnili 5 perspektyw postrzegania czasu. *Przeszła pozytywna perspektywa* charakteryzuje się subiektywnym, pozytywnym nastawieniem do przeszłości – niekoniecznie dlatego, że taka była, ale dlatego, że tak odbiera ją jednostka. *Przeszła negatywna perspektywa* charakteryzuje się, podobnie jak przeszła pozytywna, subiektywnym nastawieniem do przeszłości, ale w tym przypadku nastawienie to jest negatywne, a wydarzenia interpretowane są jako przykre, nawet jeśli było inaczej. *Terażniejsza hedonistyczna perspektywa* to skupianie się na przyjemnościach, życie tu i teraz. Charakteryzuje ją spontaniczność, nieplanowanie przyszłości, życie chwilą obecną. *Terażniejszą fatalistyczną perspektywę* najlepiej opisuje zdanie: „co ma być, to będzie – i tak nie ma to znaczenia”. Jednostki posiadające tę perspektywę nie posiadają poczucia osobistego sprawstwa, wierzą w przeznaczenie oraz uważają, że nie mają na nic wpływu. *Przyszła perspektywa postrzegania czasu* charakteryzuje się planowaniem i obowiązkowością. Osoby posiadające tę perspektywę wyznaczają sobie cele i planują kroki konieczne do ich realizacji. Aby je osiągnąć, umieją odmówić sobie natychmiastowej gratyfikacji w celu otrzymania większej nagrody w przy-

¹⁴ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa, s. 50.

szłości. Perspektywa postrzegania czasu jest względnie stałą charakterystyką jednostki¹⁵.

DBTP jest to wskaźnik stworzony przez Zimbardo i Boyda¹⁶. Wskaźnik ten mierzy dopasowanie perspektywy postrzegania czasu osoby badanej do optymalnego, zbalansowanego profilu perspektywy postrzegania czasu, określonego przez Zimbardo i Boyda. Wskaźnik odchylenia od zbalansowanej perspektywy czasowej dokładniej oddaje naturę zbalansowanej perspektywy czasowej (*Balanced Time Perspective*), pokazując jednocześnie na ile indywidualne natężenia perspektyw czasowych różnią się od wartości optymalnych¹⁷. Według badań Zimbardo i Boyda jednostka ze zbalansowaną perspektywą czasową będzie posiadała niskie natężenie terażniejszej fatalistycznej i przeszłej negatywnej perspektywy, umiarkowane przyszłej i terażniejszej hedonistycznej oraz wysokie natężenie przeszłej pozytywnej. Autorzy uważają, że dzięki takiemu optymalnemu natężeniu perspektyw postrzegania czasu ludzie mogą z łatwością dopasowywać swoje działania do sytuacji¹⁸.

Jakkolwiek brak jest badań analizujących bezpośredni związek perspektyw postrzegania czasu z perfekcjonizmem, to jednak analiza badań przeprowadzonych przez Zimbardo i Boyda oraz korelatów każdej z perspektyw z różnymi aspektami funkcjonowania pozwalała przypuszczać, że istnieje związek między konkretnymi perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym¹⁹.

¹⁵ Stolarski, M., Fieulaine, N. i van Beek, W. (red.). (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. New York: Springer.

¹⁶ Stolarski, M., Bitner, J. i Zimbardo, P. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time and Society*, 20(3), 354–355.

¹⁷ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

¹⁸ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa.

¹⁹ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1277–1278.

Pytania badawcze i hipotezy

Zgodnie z rozważaniami teoretycznymi i wynikami dotychczasowych badań sformułowano problem badawczy i hipotezy. Pytania badawcze brzmiały następująco:

Czy istnieje związek między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym?

Czy istnieje związek perfekcjonizmu adaptacyjnego i dezadaptacyjnego z płcią?

Hipotezy do pytania pierwszego:

- H1. Im silniejsza przeszła negatywna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny.
- H2. Im silniejsza terażniejsza fatalistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny.
- H3. Im silniejsza terażniejsza hedonistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny.
- H4. Im silniejsza przeszła pozytywna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny.
- H5. Im silniejsza przyszła perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny.

Hipoteza do pytania drugiego:

Metoda badawcza

Badanie zostało przeprowadzone na grupie 120 osób (N=120, 60 kobiet i 60 mężczyzn) aktywnych zawodowo w wieku 24 – 55 lat. Wybór grupy wynikał z zaleceń Szczuckiej, która stworzyła polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD)²⁰. Średnia wieku badanych wynosiła 35,9 lat, a odchylenie standardowe SD = 9,99 lat. Wykształceniem dominującym było wykształcenie wyższe (78,3%) – 94 ze 120. 25 osób

²⁰ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), s. 91.

miało wykształcenie średnie (20,8%), a tylko 1 osoba – wykształcenie podstawowe (0,8%).

Pierwszym kwestionariuszem wypełnianym przez badane osoby był Kwestionariusz Postrzegania Czasu Zimbardo – ZTPI w polskim opracowaniu Marszał-Wiśniewskiej i Siemiątkowskiej²¹. Kwestionariusz ten składa się z 56 twierdzeń i bada natężenie poszczególnych perspektyw u osoby badanej – przeszłej pozytywnej, przeszłej negatywnej, terażniejszej hedonistycznej, terażniejszej fatalistycznej oraz przyszłej. Wynik w każdej ze skal wskazuje natężenie danej perspektywy postrzegania czasu u osoby badanej i jest wynikiem liczbowym mieszczącym się pomiędzy 1 a 5. Twierdzenia są oceniane na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 to „Zupełnie nieprawdziwe”, a 5 – „Bardzo prawdziwe”. Współczynniki α Cronbacha dla skal polskiej wersji kwestionariusza wynoszą kolejno: przeszła negatywna – 0,82; terażniejsza hedonistyczna – 0,80; przyszła – 0,80; przeszła pozytywna – 0,70; terażniejsza fatalistyczna – 0,70²².

Dane uzyskane w Kwestionariuszu Postrzegania Czasu Zimbardo pozwalają również na obliczenie wskaźnika DBTP (*Deviation from Balanced Time Perspective*), tj. odchylenia od zbalansowanej perspektywy czasowej²³. Wartość DBTP określa, jak daleko wynik osoby badanej znajduje się od wartości optymalnej. Dla przeszłej pozytywnej perspektywy postrzegania czasu optymalną wartością jest 4,60; dla terażniejszej hedonistycznej 3,90; dla przyszłej 4,00; dla przeszłej negatywnej 1,95; natomiast dla terażniejszej fatalistycznej 1,50²⁴.

Drugim kwestionariuszem wykorzystanym w badaniu był Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD), autorstwa Szczuckiej (2010), składający się z dwóch skal i 35 twierdzeń. Wynik na skali PA kwestionariusza wskazuje nasilenie perfekcjonizmu adaptacyjnego – skala składa się z 13 twierdzeń. Wynik na skali PD wskazuje nasilenie perfekcjonizmu

²¹ Marszał-Wiśniewska, M. i Siemiątkowska, J. (2013). The Polish Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory: psychometric properties. *Materiał niepublikowany*.

²² Ibidem.

²³ Stolarski, M., Bitner, J. i Zimbardo, P. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time and Society*, 20(3), 354–355.

²⁴ Ibidem.

dezadaptacyjnego – skala składa się z 22 twierdzeń. Ocena twierdzeń odbywa się na 7-stopniowej skali od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzam” do 7 – „zdecydowanie się zgadzam”. Kwestionariusz zawiera również pytania odnośnie płci, wieku, wykształcenia, pracy (pracuję/nie pracuję) i studiów (studiuje/nie studiuje). Wskaźniki α Cronbacha dla skal kwestionariusza wynoszą: skala PA – 0,896; skala PD – 0,953²⁵.

Wyniki badań

Dane uzyskano od wszystkich badanych osób (N=120). W celu ustalenia czy wyniki mają rozkład normalny, wykonano test Shapiro-Wilka. Okazało się, że perspektywa przeszła negatywna, przyszła oraz przeszła pozytywna odbiegają od rozkładu normalnego. Pozostałe zmienne mają rozkład normalny (Tabela 1).

Tabela 1. Statystyki opisowe dla poszczególnych zmiennych

Zmienne	Min.	Maks.	Śr.	M	SD	Kurtoza	Skośność	Test Shapiro-Wilka	Istotność testu Shapiro-Wilka
Perspektywa przeszła negatywna	1,00	4,40	2,7	2,8	0,78	- 0,856	- 0,171	0,975	0,025
Perspektywa terażniejsza hedonistyczna	1,87	4,93	3,38	3,4	0,566	- 0,235	- 0,101	0,991	0,636
Perspektywa przyszła	2,08	4,77	3,63	3,69	0,51	0,701	- 0,543	0,975	0,026
Perspektywa przeszła pozytywna	2,11	4,44	3,59	3,55	0,467	- 0,274	- 0,151	0,978	0,048
Perspektywa terażniejsza fatalistyczna	1,22	4,22	2,50	2,44	0,598	- 0,211	0,130	0,989	0,480

²⁵ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), s. 78–79.

Zmienne	Min.	Maks.	Śr.	M	SD	Kurtoza	Skośność	Test Shapiro-Wilka	Istotność testu Shapiro-Wilka
Perfekcjonizm adaptacyjny	2,92	7,00	5,16	5,08	0,813	0,014	- 0,049	0,991	0,611
Perfekcjonizm dezadaptacyjny	1,00	5,82	2,94	2,84	1,015	- 0,416	0,393	0,979	0,061
DBTP	0,72	3,52	2,09	2,06	0,614	- 0,529	0,138	0,988	0,353

Źródło: badania własne.

Wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Perspektyw Czasowych Zimbardo są zbliżone do danych oryginalnych, uzyskanych przez Zimbardo i Boyda²⁶. Również wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego są zbliżone do wyników uzyskanych przez Szczucką²⁷.

W celu ustalenia związku między zmiennymi psychologicznymi wykonano analizę korelacji r Pearsona między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym dla całej grupy badanych (N=120) oraz osobno dla kobiet (N=60) i mężczyzn (N=60).

Tabela 2. Analiza korelacji r Pearsona między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym – wszyscy badani (N=120)

	Perspektywa przeszła negatywna	Perspektywa teraźniejsza hedonistyczna	Perspektywa przyszła	Perspektywa przeszła pozytywna	Perspektywa teraźniejsza fatalistyczna
Perfekcjonizm adaptacyjny	r = -0,46 p = 0,310	r = 0,115 p = 0,106	r = 0,524 p = 0,000	r = 0,172 p = 0,030	r = -0,294 p = 0,001
Perfekcjonizm dezadaptacyjny	r = 0,555 p = 0,000	r = 0,035 p = 0,353	r = -0,063 p = 0,246	r = -0,122 p = 0,092	r = 0,252 p = 0,003

Źródło: badania własne.

²⁶ Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1274–1275.

²⁷ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), s. 79.

Analiza korelacji dla całej grupy badanych wykazała średni, ale istotny związek perfekcjonizmu adaptacyjnego z przyszłą perspektywą postrzegania czasu – $r=0,524$, $p<0,001$. Zauważyć można również istotny związek perfekcjonizmu adaptacyjnego z przeszłą pozytywną perspektywą postrzegania czasu, jednak siła korelacji tych zmiennych jest słaba – $r=0,172$, $p=0,03$. Analiza wykazała również ujemną korelację perfekcjonizmu adaptacyjnego z terażniejszą fatalistyczną perspektywą postrzegania czasu, lecz mimo istotności na poziomie 0,001 jest to związek słaby – $r=-0,294$. Jeśli chodzi o perfekcjonizm dezadaptacyjny, analiza korelacji wykazała jego związek z przeszłą negatywną perspektywą postrzegania czasu i terażniejszą fatalistyczną perspektywą postrzegania czasu. W przypadku przeszłej negatywnej perspektywy czasowej współczynnik korelacji wynosi $r=0,555$, $p<0,001$. Jest to istotna, ale średnia siła związku między zmiennymi. Natomiast w przypadku terażniejszej fatalistycznej perspektywy czasowej współczynnik korelacji wynosi $r=0,252$, $p=0,003$. Świadczy to o istotnym, ale słabym związku między zmiennymi (Tabela 2).

Tabela 3. Analiza korelacji r Pearsona między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym – kobiety

	Perspektywa przeszła negatywna	Perspektywa terażniejsza hedonistyczna	Perspektywa przeszła	Perspektywa przeszła pozytywna	Perspektywa terażniejsza fatalistyczna
Perfekcjonizm adaptacyjny	$r = -0,126$ $p = 0,168$	$r = 0,152$ $p = 0,123$	$r = 0,381$ $p = 0,001$	$r = 0,026$ $p = 0,421$	$r = -0,362$ $p = 0,002$
Perfekcjonizm dezadaptacyjny	$r = 0,573$ $p = 0,000$	$r = -0,176$ $p = 0,089$	$r = -0,143$ $p = 0,138$	$r = -0,219$ $p = 0,046$	$r = 0,419$ $p = 0,000$

Źródło: badania własne.

Analiza korelacji w grupie kobiet wykazała jedną różnicę w porównaniu z wynikami całej grupy badanych. U kobiet występuje związek perfekcjonizmu dezadaptacyjnego z przeszłą pozytywną perspektywą postrzegania czasu; korelacja jest ujemna, o słabej

sile, lecz istotna statystycznie – $r = -0,219$, $p = 0,046$. W przypadku grupy 120 osób występuje związek tej perspektywy, ale z perfekcjonizmem adaptacyjnym (Tabela 3).

Tabela 4. Analiza korelacji r Pearsona między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym – mężczyźni

	Perspektywa przeszła negatywna	Perspektywa terażniejsza hedonistyczna	Perspektywa przyszła	Perspektywa przeszła pozytywna	Perspektywa terażniejsza fatalistyczna
Perfekcjonizm adaptacyjny	$r = 0,042$ $p = 0,376$	$r = 0,019$ $p = 0,442$	$r = 0,596$ $p = 0,000$	$r = 0,249$ $p = 0,027$	$r = -0,253$ $p = 0,025$
Perfekcjonizm dezadaptacyjny	$r = 0,566$ $p = 0,000$	$r = 0,197$ $p = 0,066$	$r = -0,063$ $p = 0,317$	$r = -0,092$ $p = 0,241$	$r = 0,099$ $p = 0,227$

Źródło: badania własne.

Również w grupie mężczyzn analiza wykazała różnice w stosunku do kobiet i całej grupy badanych. W odróżnieniu od kobiet, przeszła pozytywna perspektywa postrzegania czasu koreluje u mężczyzn, mimo iż słabo, z perfekcjonizmem adaptacyjnym – $r = 0,249$, $p = 0,027$, tak jak w przypadku całej grupy badanych. Nie występuje u nich jednak korelacja między terażniejszą fatalistyczną perspektywą postrzegania czasu a perfekcjonizmem dezadaptacyjnym, jak w przypadku kobiet i całej grupy badanych (Tabela 4).

Aby sprawdzić, czy któreś z poszczególnych perspektyw czasowych, wskaźnik DBTP i płeć są istotnymi predyktorami perfekcjonizmu adaptacyjnego i dezadaptacyjnego, przeprowadzono dwie analizy regresji metodą wprowadzania zmiennych.

Predyktorami w tych analizach były: perspektywy postrzegania czasu (przeszła negatywna, przeszła pozytywna, przyszła, terażniejsza hedonistyczna, terażniejsza fatalistyczna); płeć (0 – kobiety, 1 – mężczyźni); wskaźnik DBTP.

Zmiennymi wyjaśnianymi były: perfekcjonizm adaptacyjny; perfekcjonizm dezadaptacyjny.

W pierwszej wykonanej analizie regresji sprawdzono, czy perspektywy postrzegania czasu, płeć i wskaźnik DBTP są predykto-

rami perfekcjonizmu adaptacyjnego. Model regresji okazał się istotny: $F(7,112) = 9,398$; $p < 0,001$. Skorygowany R^2 dla perfekcjonizmu adaptacyjnego wynosił 0,331; więc model ten wyjaśnia 33,1% wariacji.

Tabela 5. Współczynniki regresji dla zmiennej perfekcjonizm adaptacyjny

Model	B	Błąd standardowy	Beta	t	Istotność
Stała	- 0,2	1,387		- 0,144	0,886
Płeć	- 0,072	0,128	- 0,041	- 0,561	0,576
Perspektywa przeszła negatywna	- 0,051	0,111	- 0,049	- 0,462	0,645
Perspektywa terażniejsza hedonistyczna	0,471	0,138	0,328	3,419	0,001
Perspektywa przyszła	0,909	0,155	0,571	5,880	0,000
Perspektywa przeszła pozytywna	0,255	0,214	0,146	1,190	0,237
Perspektywa terażniejsza fatalistyczna	- 0,478	0,173	- 0,352	- 2,758	0,007
DBTP	0,447	0,266	0,338	1,682	0,095

Źródło: badania własne.

Wyniki w Tabeli 5 pokazują, że dla perfekcjonizmu adaptacyjnego istotnymi statystycznie predyktorami są perspektywa terażniejsza hedonistyczna, perspektywa przyszła i perspektywa terażniejsza fatalistyczna. Wskaźniki Beta wskazują, że im silniejsza terażniejsza hedonistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny oraz im silniejsza przyszła perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny, a także, że im silniejsza terażniejsza fatalistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym słabszy perfekcjonizm adaptacyjny.

W drugiej wykonanej analizie regresji sprawdzono, czy perspektywy postrzegania czasu, płeć i wskaźnik DBTP są predykto-

rami perfekcjonizmu dezadaptacyjnego. Model okazał się istotny: $F(7,112) = 9,187$; $p < 0,001$. Skorygowany R^2 dla perfekcjonizmu dezadaptacyjnego wynosi 0,325. Oznacza to, że model wyjaśnia 32,5% wariancji.

Tabela 6. Współczynniki regresji dla zmiennej perfekcjonizm dezadaptacyjny

Model	B	Błąd standardowy	Beta	t	Istotność
Stała	3,306	1,739		1,901	0,060
Płeć	- 0,451	0,16	- 0,223	- 2,817	0,006
Perspektywa przeszła negatywna	0,774	0,139	0,597	5,561	0,000
Perspektywa terażniejsza hedonistyczna	- 0,042	0,173	- 0,023	- 0,244	0,808
Perspektywa przyszła	- 0,155	0,194	- 0,078	- 0,801	0,425
Perspektywa przeszła pozytywna	- 0,375	0,268	- 0,173	- 1,397	0,165
Perspektywa terażniejsza fatalistyczna	0,143	0,217	0,004	0,657	0,512
DBTP	- 0,258	0,333	- 0,156	- 0,775	0,440

Źródło: badania własne.

Tabela 6 pokazuje, że dla perfekcjonizmu dezadaptacyjnego istotnymi statystycznie predyktorami są płeć i perspektywa przeszła negatywna. Wskaźniki Beta wskazują, że im silniejsza przeszła negatywna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny, a także, że u kobiet może występować silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny niż u mężczyzn (0 – K, 1 – M).

Podsumowanie i dyskusja wyników

Celem badania była analiza związku między perspektywami postrzegania czasu a perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym.

Wykonane analizy potwierdziły hipotezę (H1) – im silniejsza przeszła negatywna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny. Okazało się, że przeszła negatywna perspektywa postrzegania czasu jest istotnym predyktorem perfekcjonizmu dezadaptacyjnego mierzonego za pomocą KPAD.

Z kolei hipoteza (H2) – im silniejsza terażniejsza fatalistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm dezadaptacyjny – nie została potwierdzona. Bazą do powstania tej hipotezy były rozważania teoretyczne sugerujące, że osoby z terażniejszą fatalistyczną perspektywą postrzegania czasu czują strach przed porażką, dlatego nie podejmują żadnych działań. Badanie Hilla i innych²⁸ sugerowało, że owe obawy współwystępują z perfekcjonizmem usankcjonowanym społecznie, który to jest głównie dezadaptacyjny. Rozbieżność między postawioną hipotezą a wynikiem może brać się z błędnego założenia, że osoby posiadające wysokie natężenie terażniejszej fatalistycznej perspektywy postrzegania czasu podejmą jakiegokolwiek działania.

Kolejna postawiona hipoteza (H3) – im silniejsza terażniejsza hedonistyczna perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny – potwierdziła się. Analizy wykazały, że terażniejsza hedonistyczna perspektywa postrzegania czasu jest istotnym predyktorem perfekcjonizmu adaptacyjnego mierzonego KPAD.

Hipoteza (H4) zakładająca, że im silniejsza przeszła pozytywna perspektywa, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny, nie została potwierdzona. Hipoteza ta powstała w oparciu o badania między innymi Zimbardo i Boyda z 1999 roku oraz Shipp i innych²⁹. W owych badaniach sumienność była cechą, która silnie

²⁸ Hill, R. W., McIntire, K. i Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the Big Five Factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 257–270.

²⁹ Shipp, A. J., Edwards, J. R. i Lember, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present and future. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 110, 1–22.

korelowała z przeszłą pozytywną perspektywą postrzegania czasu. Z kolei w badaniu Szczuckiej³⁰ sumienność korelowała z perfekcjonizmem adaptacyjnym. Niepotwierdzenie hipotezy może wynikać z braku rozkładu normalnego grupy badanych w przeszłej pozytywnej perspektywie postrzegania czasu. Grupa badanych mogła być zbyt mała, a przez to niereprezentatywna. Warto przeprowadzić badania w tym zakresie na szerszą skalę, gdyż wynik ten jest dość zaskakujący.

Następna sformułowana hipoteza (H5) – im silniejsza przyszła perspektywa postrzegania czasu, tym silniejszy perfekcjonizm adaptacyjny – została też potwierdzona. Analiza wykazała, że przyszła perspektywa postrzegania czasu jest istotnym predyktorem perfekcjonizmu adaptacyjnego mierzonego za pomocą KPAD.

Tym samym pytanie badawcze o związek perfekcjonizmu z płcią, po wykonaniu analizy regresji uzyskało odpowiedź, że istnieje istotny związek między płcią a perfekcjonizmem dezadaptacyjnym. Kobiety charakteryzują się silniejszym perfekcjonizmem dezadaptacyjnym niż mężczyźni. Wynik ten jest zgodny z badaniami Stoebera³¹ wykazującymi, że kobiety osiągają istotnie wyższe wyniki na skali oczekiwań rodziców (PE – *parental expectations*) w Wielowymiarowej Skali Perfekcjonizmu Frosta, która to mierzy głównie negatywne, dezadaptacyjne wymiary perfekcjonizmu. Analiza regresji wykazała, że płeć żeńska może być istotnym predyktorem perfekcjonizmu dezadaptacyjnego mierzonego za pomocą KPAD.

Ograniczeniem badania mogła być jego forma, ponieważ sposób oceny twierdzeń zawartych w kwestionariuszach jest zależny od świadomości własnych zachowań osoby badanej.

Dalsze zgłębianie tematyki perfekcjonizmu i perspektyw postrzegania czasu może iść w kierunku sprawdzenia, czy u podstaw wyniku wskazującego, że kobiety charakteryzują się silniejszym perfekcjonizmem dezadaptacyjnym niż mężczyźni nie leży kulturowy stereotyp ról społecznych. Możliwe, że we współczesnych czasach kobiety żyją pod presją spełniania się zarówno ja-

³⁰ Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), 71–95.

³¹ Stoeber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale Revised. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481–491.

ko dobre żony, matki i gospodynie domu, oraz osób odnoszących sukcesy na polu zawodowym. Ciekawe jest również sprawdzenie, czy wewnętrzne poczucie jednostki dotyczące upływu czasu ma wpływ na odczuwaną przez nią presję związaną z wykonywanymi zadaniami, a w konsekwencji bycie perfekcjonistą adaptacyjnym lub dezadaptacyjnym.

Bibliografia

1. Ashby, J. S., Slaney R. B., Noble, C. M., Gnilka, P. B. i Rice, K. G. (2012). Differences between „Normal” and „Neurotic” Perfectionists: Implications for Mental Health Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 322–340.
2. Benson, E. (2003). The many faces of perfectionism. *Monitor on Psychology*, 34(10), 18.
3. Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O. i Baban, A. (2014). Positive and negative affect in adolescents: an investigation of the 2 x 2 model of perfectionism. *Cognition, brain, behaviour. An interdisciplinary Journal*, 18(1), 1.
4. Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
5. Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
6. Hill, R. W., McIntire, K. i Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the Big Five Factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 257–270.
7. Marszał-Wiśniewska, M. i Siemiątkowska, J. (2013). The Polish Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory: psychometric properties. *Materiał niepublikowany*.
8. Rice, K. G., Ashby, J. S. i Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304–314.
9. Shipp, A. J., Edwards, J. R. i Lember, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present and future. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 110, 1–22.

10. Stoeber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale Revised. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481–491.
11. Stolarski, M., Bitner, J. i Zimbardo, P. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time and Society*, 20(3), 354–355.
12. Stolarski, M., Fieulaine, N. i van Beek, W. (red.). (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. New York: Springer.
13. Szczucka K. (2010). Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 1(13), 71–95.
14. Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
15. Zimbardo, G. P. i Boyd, N. J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa.

Adam Czaplejewicz

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

HANDEL DOPALACZAMI W INTERNECIE

Streszczenie

Handel dopalaczami jest zjawiskiem, które rozwinęło się na skutek ograniczenia dostępu do „tradycyjnych” narkotyków. Terminem „dopalacze” w mowie potocznej i w mediach są nazywane nowe substancje psychoaktywne pochodzenia naturalnego lub syntetycznego, które nie znajdują się w wykazach substancji kontrolowanych prawem międzynarodowym lub krajowym. Kiedy w Polsce w 2010 roku, zamknięto sieć sklepów stacjonarnych oferujących dopalacze, ich sprzedaż przeniosła się do Internetu. Popularność tego medium wykorzystano, ponieważ w żaden inny sposób nie da się dotrzeć do tak wielu klientów, w tak krótkim czasie. Analiza zjawiska handlu dopalaczami w Internecie dokonana na dziesięciu przypadkach informacji o ich sprzedaży pokazała, że rynek ten działa niezwykle prężnie mimo działań mających na celu zminimalizowanie podaży dopalaczy. By dokonać zakupu środków psychoaktywnych wystarczy w wyszukiwarce internetowej wpisać hasło „dopalacze”. Uzyskane wyniki kierują zainteresowanego do punktu sprzedaży (np. sklepu, hurtowni, sprzedawcy indywidualnego), w którym oferuje się szeroką gamę produktów, konkurencyjne ceny, akcje promocyjne i bonusowe. Adres do wysyłki może być dowolny, forma odbioru również, a kupić można każdą ilość.

Słowa kluczowe: narkotyki, dopalacze, handel dopalaczami.

TRADE IN DESIGNER DRUGS IN THE INTERNET

Abstract

Trade in designer drugs is a phenomenon which developed in the consequence of the restriction of access to “traditional” narcotics. In the colloquial language and in media the term “designer drugs” denotes new psychoactive substances of natural or synthetic origin which were

not entered into the lists of substances controlled by the international or domestic law. When in 2010 in Poland a brick and mortar shop chain offering designer drugs was closed, the sale was moved to the Internet. The popularity of this medium was exploited because no other means allow to reach so many customers in such a short time. An analysis of the phenomenon of trade in designer drugs in the Internet conducted on the basis of ten cases of information about their sale shown that this market is thriving despite actions aimed at minimising the supply of designer drugs. One just needs to enter “designer drugs” into a search engine to purchase psychoactive substances. The obtained results direct to a point of sale (e.g. a shop, a wholesale company, an individual seller) offering a broad range of products, competitive prices, promotional and bonus campaigns. One can choose any shipping address, collection method and any quantity to be supplied.

Keywords: narcotics, designer drugs, trade in designer drugs.

Wprowadzenie

Od kilku lat na światowym rynku obserwuje się ekspansję nowego typu środków odurzających zwanych w Polsce „dopalaczami”, a w literaturze zachodnioeuropejskiej „legal highs” lub „designer drugs”. Handel dopalaczami jest zjawiskiem, które rozwinęło się na skutek ograniczenia dostępu do „tradycyjnych” narkotyków.

Terminem „dopalacze” w mowie potocznej i w mediach są nazywane nowe substancje psychoaktywne pochodzenia naturalnego lub syntetycznego, które nie znajdują się w wykazach substancji kontrolowanych prawem międzynarodowym lub krajowym. Określenie „dopalacze” nie jest terminem naukowym¹. Szeroko utrzymuje się też nazwa „nowe substancje psychoaktywne”, podkreślająca, że niezależnie od statusu prawnego substancje te wymagają szybkiego opracowania naukowego pod względem identyfikacji składników, poznania ich działania farmakologicznego, szkód zdrowotnych oraz następstw społecznych. Stosunkowo najbardziej precyzyjne i wąskie jest polskie określenie „środki zastępcze”, które uwzględnia używanie tych substancji w takim samym lub po-

¹ *Raport z wykonania w 2014 roku programu przeciwdziałania narkomanii w województwie śląskim na lata 2011-2016*, <http://docplayer.pl/3721136-Raport-z-wykonania-w-2014-roku-programu-przeciwdz...>, [22.04.2016].

dobnym celu jak substancji odurzających. W chwili umieszczenia „dopalacza” na znowelizowanej liście substancji kontrolowanych przestaje on być środkiem zastępczym, a staje się środkiem odurzającym².

Pojawienie się w Polsce pierwszych sklepów stacjonarnych z dopalaczami wywołało szeroką debatę społeczną. Okazało się bowiem, że rozwiązania prawne nie są na tyle efektywne by przeciwdziałać rozwijającej się branży „dopalaczowej”. Sklepy z tego typu produktami prędko zyskiwały na popularności, a ich sieć rozrastała się w szybkim tempie, do końca 2008 roku otwarto ponad 40 takich stacjonarnych lokali, a w październiku 2010 roku było ich już 1378³. W okresie prosperity, aby otworzyć jeden sklep należało dysponować lokalem w dobrej lokalizacji i kapitałem początkowym w wysokości 100 tys. złotych⁴. Podpisywano umowę franczyzową, a franczyzodawca pobierał wynagrodzenie i udostępniał dane swojej firmy. W zamian właściciel sklepu uzyskiwał wszelką pomoc prawną i techniczną, zobowiązując się też do przestrzegania określonych procedur i występowania pod wspólnym logo. Sklep prowadził działalność na własny rachunek i we własnym imieniu.

Po zamknięciu sieci sklepów stacjonarnych, oferujących dopalacze, w październiku 2010 roku, kiedy do kontroli przeprowadzanych w sklepach dołączyły także Państwowa Inspekcja Handlowa, Sanepid, Straż Pożarna oraz nadzór budowlany, sprzedaż dopalaczy przeniosła się do Internetu. Już pół roku później Biuro Kryminalne Komendy Głównej Policji informowało o identyfikacji 43 sklepów internetowych oferujących substancje psychoaktywne⁵. Ponieważ nie ma już prawie miejsc, których swoim zasięgiem nie obejmuje globalna sieć internetowa, jej prędkość rozprzestrzeniania się i popularność wykorzystano również w branży narkotykowej. W żaden inny sposób nie da się dotrzeć do tak wielu klientów, w tak krótkim czasie. Dodatkowym atutem takiej formy handlu

2. B. Habrat, *Nadużywanie „dopalaczy”*, <http://psychiatria.mp.pl/uzaleznienia/72889,naduzywanie-dopalaczy>, [23.04.2016].

3. A. Muszyńska, *Prawne aspekty reglamentacji obrotu tzw. dopalaczami*, *Homines hominibus* 2012, nr 1(8), s. 185 – 194.

4. K. Grabowski, *Kryminalizacja czynów mających za przedmiot dopalacze*, *„Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”* 2010, z. 2, s. 120.

5. P. Jabłoński, A. Malczewski, *Dopalacze, skala zjawiska i przeciwdziałanie*, Warszawa 2014, s. 5.

jest anonimowość. Stosunkowo bezpieczni czują się zarówno zainteresowani zakupem środków psychoaktywnych dokonując transakcji wirtualnie, jak i ci, którzy szukają jedynie informacji na temat narkotyków lub dopalaczy.

Jako pierwsza, paranarkotyki oferowała strona internetowa *dopalacze.com*, która powstała w 2008 roku. Produkty były reklamowane jako bezpieczna alternatywa dla psychoaktywnych substancji nielegalnych. Jak na ironię jedno z głównych haseł reklamowych firmy *dopalacze.com* podkreślało nieszkodliwość ich produktów: „życie jest za krótkie na niezdrowe pigułki”. Dopalmce sprzedawano jako np. wyroby kolekcjonerskie, nie nadające się do konsumpcji przez ludzi. Miały one być legalne w całej Unii Europejskiej, przebadane oraz bezpieczne i spełniać jedynie funkcję „tabletek imprezowych”⁶.

Większość internetowych punktów sprzedaży dopalmcy to profesjonalna witryna, za pomocą której można nie tylko kupić dopalmce, ale również uzyskać odpowiedź na różne nurtujące pytania, skontaktować się z obsługą (choć już w tej chwili najczęściej tylko poprzez formularz kontaktowy umieszczony na stronie) lub nawet skorzystać z bonusów jakie daje program lojalnościowy. We wszystkich witrynach są też wyraźne zastrzeżenia (często w kilku miejscach), że oferowane produkty należy stosować zgodnie z przeznaczeniem, i że żaden środek „nie powinien być spożywany przez kogokolwiek!!!”⁷. Według informacji zamieszczanych w regulaminie, dopalmce można sprzedawać tylko osobom, które ukończyły 18 rok życia. Na stronie *e-dopalacze.com* znajduje się również informacja, że firma odżegnuje się od propagowania tak sprzedaży, jak i produkcji narkotyków.

Oprócz rozbudowanych sklepów internetowych, w których znajduje się cała gama różnego rodzaju środków, w sieci można także odnaleźć niewielkie anonse typu: „4cmc!!! klefedron!!! 3cmc!!! najlepsze!!! Hurt i detal###575##547##514## Witamy Serdecznie... Oferujemy Odczynniki Do Badań Chemicznych!!! Nie Do Spożycia przez Ludzi!!! Produkt Legalny w Polsce! Najczystszy Skład!!! Do Sprawdzenia Na miejscu!!! Równy z wagi! Dowóz od

6. P. Jabłoński, A. Malczewski, *Dopalacze...*, s. 4.

7. <http://e-dopalacze.com/content/10-regulamin>, [09.05.2016].

2 g! Przyjdź i Sprawdź!!! Przyrowadź Znajomych!!!”⁸. Dostępność jest na „wyciągnięcie telefonu”. Wystarczy wybrać numer i umówić się na spotkanie. Jednak zakup przez osobisty kontakt jest dla klienta związany z ryzykiem stygmatyzacji. To główny powód, dla którego zakupy internetowe stały się tak popularne. Sklepy w sieci proponują wysyłki za pośrednictwem firmy kurierskiej lub Poczty Polskiej. Paczki są pakowane tak by było niemożliwe ujawnienie ich zawartości. W ten sposób dystrybutorzy starają się zapewnić klientom maksimum anonimowości.

Mimo, iż bardzo łatwo znaleźć w sieci ogłoszenie, bądź witrynę oferującą dopalacze to handel nimi jest objęty regularnym monitorowaniem przez EMCDDA⁹ w ramach ukierunkowanych badań wyrwykowych prowadzonych w Internecie. W trakcie takiego badania prowadzonego w styczniu 2012 r. zidentyfikowano 693 sklepy internetowe w UE, podczas gdy w styczniu 2011 r. było ich 314, a w styczniu roku 2010 tylko 170¹⁰. W roku 2013 zidentyfi-

⁸. <http://www.oglaszamy24.pl/ogloszenie/86749848/poznan-4cmc-klefedro...>, [09.05.2016].

⁹ EMCDDA (*Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii*) jest zdecentralizowaną agencją europejską utworzoną w 1993 roku w Lizbonie i stanowi główny ośrodek informacji na temat problematyki związanej z narkotykami w Europie. Do najważniejszych zadań EMCDDA należą: zbieranie i analizowanie danych, poprawa metod porównywania informacji, upowszechnianie danych, współpraca międzynarodowa, udostępnianie informacji o nowych zjawiskach i trendach. W ramach EMCDDA działa obecnie 30 krajowych punktów kontaktowych REITOX (27 państw UE + Chorwacja, Turcja i Norwegia), które wykorzystując metodologię i standardy europejskie, zajmują się zbieraniem danych w oparciu o 5 kluczowych wskaźników:

- rozpowszechnienie używanie narkotyków w populacji ogólnej,
- choroby zakaźne związane z narkotykami (HIV, HCV, HBV),
- zgony i śmiertelność związana z narkotykami,
- zgłaszalność do leczenia,
- problemowe używanie narkotyków.

Ponadto regularnej obserwacji podlegają m.in. trendy dotyczące przestępczości i rynku narkotykowego, zakresu świadczeń pomocy społecznej udzielanych z powodu narkomanii oraz realizacja krajowych programów przeciwdziałania narkomanii na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym. Krajowe punkty kontaktowe corocznie generują raporty krajowe, które następnie są przesyłane do EMCDDA. Na podstawie tych raportów EMCDDA opracowuje roczny raport o stanie problemu narkotykowego w Europie. Wspólny system zbierania danych generuje coraz więcej rzetelnych informacji dotyczących zjawiska narkomanii na poziomie europejskim, a ponadto wspiera rozwój działań opartych o dowody naukowe. <http://www.kbnp.gov.pl/portala?id=473718>, [29.10.2016].

¹⁰. *Sprawozdanie roczne 2012: stan problemu narkotykowego w Europie*, Luksemburg 2012, s. 104.

kwano 651 stron internetowych sprzedających Europejczykom dopalacze¹¹.

Tabela 1. Dziesięć nowych substancji psychoaktywnych, tzw. dopalaczy, najczęściej oferowanych do sprzedaży w sklepach internetowych objętych badaniami ankietowymi w 2011 i 2012 roku

Lp.		Liczba sklepów internetowych oferujących produkt		
		Styczeń 2012	Lipiec 2011	Styczeń 2011
1	Kratom (naturalny)	179	128	92
2	Szałwia wieszcza (naturalny)	134	110	72
3	Grzyby halucynogenne (naturalne)	95	72	44
4	Metoksetamina (arylocykloheksyloamina)	65	58	14
5	MDAI (aminoindan)	65	61	45
6	6-APB (benzofuran)	54	49	35
7	MDPV (katynon)	44	32	25
8	4-MEC (katynon)	43	32	11
9	Metiopropamina (tiofen)	39	28	5
10	5-IAI (aminoindan)	38	27	25

Źródło: *Sprawozdanie roczne 2012: stan problemu narkotykowego w Europie*, Luksemburg 2012, s. 105.

Produkty naturalne (kratom, szalwia wieszcza i grzyby halucynogenne) są najczęściej oferowanymi środkami psychoaktywnymi w Internecie. Ale w 2012 roku wzrosła też popularność siedmiu pozostałych syntetycznych produktów (Tabela 1)¹².

¹¹ *Europejski raport narkotykowy 2014. Tendencje i osiągnięcia*, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, s. 29, <http://www.cinn.gov.pl/porta?id=105957>, [20.11.2016].

¹² Po 2012 roku roczne sprawozdania EMCDDA nie zawierają szczegółowych informacji (jak w Tabeli 1) o najczęściej oferowanych w sprzedaży internetowej nowych substancjach psychoaktywnych.

W następnych latach EMCDDA informuje o liczbie nowych wykrywanych substancji, które wcześniej nie były zgłaszane do unijnego systemu wczesnego ostrzegania i nie podlegały kontroli. I tak na przykład w 2014 roku państwa członkowskie zawiadomiły EMCDDA o 101 takich nowych substancjach psychoaktywnych, a w 2015 – o 98. Ocenie ryzyka, z tych 101, poddano sześć nowych substancji w związku z rosnącą liczbą szkód, a w tym hospitalizacji i zgonów. Od lutego 2015 cztery z tych substancji podlegają kontroli w całej Europie¹³.

Internetowy rynek narkotyków stanowi poważne wyzwanie dla organów ścigania i polityki antynarkotykowej, ponieważ pojawiają się sygnały o szarych rynkach, czyli witrynach internetowych oferujących nowe substancje psychoaktywne, które działają w tzw. głębokiej sieci. Głęboka sieć jest częścią Internetu, do której nie można uzyskać dostępu za pomocą standardowych wyszukiwarek. Sprzedaż narkotyków może tam następować na rynkach, w zdecentralizowanych sieciach i między poszczególnymi osobami. Te internetowe rynki są dostępne tylko za pośrednictwem oprogramowania szyfrującego, które zapewnia wysoki poziom anonimowości. Kryptorynki, podobnie jak internetowe serwisy aukcyjne, takie jak eBay, zapewniają sprzedającym i kupującym infrastrukturę do dokonywania transakcji oraz świadczenia usług takich jak możliwość oceny sprzedawców i nabywców oraz hosting forów dyskusyjnych. Kryptowaluty, ułatwiają anonimowe dokonywanie transakcji, a dyskretne pakowanie umożliwia transport małych ilości narkotyków istniejącymi kanałami handlowymi. Wiele narkotyków zakupionych w głębokiej sieci jest przeznaczonych do odsprzedaży. Wprowadzanie narkotyków do obrotu i dzielenie się nimi lub doświadczeniami narkotykowymi jest też dokonywane za pośrednictwem mediów społecznościowych. Producenci, dostawcy, sprzedawcy detaliczni, hosting stron internetowych oraz usługi przetwarzania płatności mogą znajdować się w zupełnie różnych kra-

¹³ *Europejski raport narkotykowy 2015. Tendencje i osiągnięcia*, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, s. 33, <http://www.cinn.gov.pl/portaal?id=105957>, [20.11.2016]; *Europejski raport narkotykowy 2016. Tendencje i osiągnięcia*, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, s. 33, <http://www.cinn.gov.pl/portaal?id=105957>, [20.11.2016].

jach, a to czyni internetowe rynki narkotykowe szczególnie trudnymi do kontroli¹⁴.

Internet jest globalnym rynkiem na którym najłatwiej można się zaopatrzyć w potrzebny produkt paranarkotykowy. Jednak o ile liczbę ofert odnajdywanych w sieci można określić, o tyle samą wielkość sprzedaży dopalaczy bardzo trudno oszacować.

Badania własne

Problem badawczy rozważań niniejszego opracowania został ustalony w postaci pytania:

Jakie cechy ma sprzedaż dopalaczy w Internecie?

Jako poszukiwane cechy handlu dopalaczami przyjęto:

- formę działalności handlowej oferenta dopalaczy,
- rodzaje proponowanych artykułów,
- ceny oferowanych artykułów,
- nazewnictwo artykułów,
- istnienie promocji i bonusów,
- formę dostarczania towaru,
- rzetelność podawanych informacji,
- ilości kupowanych artykułów.

Badania przeprowadzono analizując przypadki. Materiał badawczy stanowiły informacje o sprzedaży dopalaczy zamieszczane w Internecie.

W dniach 9 maja – 3 czerwca 2016 roku Autor monitorował Internet poszukując ogłoszeń o sprzedaży dopalaczy, wpisując w wyszukiwarce hasła: *kolekcjoner*, *artykuł kolekcjonerski*, *4mmc*. Hasła „dopalacze”, „dopalacz” łatwo otwierały forum o tematyce dopalaczy. Przeciętny użytkownik, który przypadkiem trafiłby na taką stronę, niewiele zrozumie z wpisów tam zamieszczonych. Jednak dla osoby szukającej właśnie takiego miejsca, jest to kopalnia wiedzy i namiarów na różne witryny internetowe. Przeglądając zawartość Internetu bardzo łatwo trafić na portale zajmujące się sprzedażą dopalaczy. Wystarczy wpisać jedno hasło a potem

¹⁴ *Europejski raport narkotykowy 2015. Tendencje i osiągnięcia*, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, s. 34, <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=105957>, [20.11.2016].

jak po nitce do kłębka zostaje się przekierowanym do kolejnych stron o podobnej tematyce. Autor spośród ogromu odnalezionych adresów wybrał 10 poniższych przypadków, które poddano analizie.

Przypadek 1.

Sklep internetowy <https://kolekcjoner.nl>,
wynik uzyskany na zapytanie „kolekcjoner”.

Portal oferuje artykuły pogrupowane w kategorii: sole piorące, wyciągacze wilgoci, pigułki piorące, research chemicals. Produkty są oferowane również w ilościach hurtowych. Można też kupić specjalne kolekcjonerskie karty. Na stronie jest instrukcja „obsługi” sprzedawanych produktów (Rycina. 1).

Rycina 1: Instrukcja obsługi produktów do badań laboratoryjnych



Źródło: <https://kolekcjoner.nl/instrukcja-uzycia>, [03.06.2016].

Asortyment o wdzięcznych i tajemniczych nazwach „cherry kokolino”, „czeszący grzebień”, „3CMC Big Crystal” można zamówić w dowolnej ilości ale z jakiegoś powodu zakupów płatnych przelewem można dokonać tylko raz dziennie. Niestety na próżno szukać składu sprzedawanych preparatów. Sklep nie wysyła towaru z opcją płatności przy odbiorze ani poza granice RP. Nadmienić warto o interfejsie, który bliższy jest raczej sexshopowi niż sklepowi z używkami. Sądząc po grafice zakupy w tym sklepie robią przeważnie mężczyźni.

Przypadek 2.

Sklep internetowy <http://pylki.nl>,

wynik uzyskany na zapytanie „artykuł kolekcjonerski”.

To sklep umieszczony na zagranicznym serwerze. Spokojna szata graficzna nie nasuwa żadnych skojarzeń, podobnie jak sam adres. Oferta handlowa to kadzidełka, produkty kolekcjonerskie oraz RC. Artykuły opisane są jedynie nazwą (Speedway, Panoramix, 4CMC) a czasem krótką informacją „znany i lubiany”. Tutaj zamówienie może zostać wysłane za pobraniem ale dopiero przy zakupach na kwotę powyżej 140 zł. Nie ma oddzielnej kategorii dla hurtowników ale są produkty o zwiększonej gramaturze 10g, 25g.

Przypadek 3.

Sklep internetowy <http://e-dopalacze.com/>,

wynik uzyskany na zapytanie „dopalacze sklep internetowy”.

Adres strony jasno określa rodzaj sprzedawanego asortymentu: szeroka gama produktów RC, oprócz tego kadzidełka i sole. Tutaj w odróżnieniu od innych portali tego typu przy produktach RC można znaleźć specyfikację produktu (Rycina 2). Możliwy jest zakup również ilości hurtowych – nawet 500g. Według informacji z zakładki „Wysyłka” towar jest wysyłany zza granicy.

Rycina 2: Specyfikacja przykładowego produktu RC w sklepie e-dopalacze.com

Witaj, zaloguj się lub utwórz konto

Produkt e-dopalacze.com

Produkty Faq Płatności i wysyłka Program lojalnościowy Regulamin Kontakt

Strona główna > Produkty > Produkty R-C > 3-CMC BC > 3-CMC CR 250g (3CC250)

Waluty
Złoty (PLN)

3-CMC CR 250G (3CC250)

Synonyms: 3-CMC; Chloredone; Clophedrone;
Clephedrone
IUPAC name: 1-(3-chlorophenyl)-2-(methylamino)propan-1-one; 3-Chloromethcathinone
Molecular formula: C10H12ClNO
CASNumber: 59-50-7
Purity: > 98 %

Cena: **5 500,00 zł**

Ilość:

5 dostępnych

Ostatnie egzemplarze!

+ dodaj do koszyka

Kupując teraz ten produkt otrzymasz **550 punktów lojalnościowych**. Twój koszyk wyniesie **550 punktów** może być zamienione na jeden bon o wartości 275,00 zł.

Brak produktów

Dostawa **0,00 zł**
Suma **0,00 zł**

Realizuj zamówienie

Kategorie
Produkty +

Sklepy partnerskie
ESI Forms
mefedron

Proba

Źródło: <http://e-dopalacze.com/715-3-cmc-bc.html>, [03.06.2016].

Przypadek 4.

Sklep internetowy/hurtownia <http://4mmc.eu>,
wynik uzyskany na zapytanie „4cmc”.

Strona, podobnie jak opisywana w przypadku 3, wizualnie sprawia wrażenia profesjonalnej i dopracowanej. Ale podczas dłuższej wizyty można trafić nawet na błędy ortograficzne jak np. „Nie do sporzycia”. Większość preparatów jest identyfikowana jedynie za pomocą nazwy, ale są pojedyncze pozycje z listy, które posiadają szerszy opis.

Przypadek 5.

Sklep internetowy <http://rcwolf.us/>.

Potocznie nazywany wilkiem. Na liście z asortymentem znajduje się około 50 produktów o różnej gramaturze, z czego 25 dostępnych. Na darmo szukać tu składu sprzedawanych prepara-

tów bądź jakiegoś szerszego opisu. Sporadycznie trafia się na screen z innej strony ze zdawkowymi informacjami (Rycina 3).

Rycina 3: Specyfikacja przykładowego produktu RC w sklepie rcwolf.us

Synonyms	4MMeOC
Formal Name	3-methoxy-2-(methylamino)-1-(p-tolyl)propan-1-one
Molecular Formula	
Formula Weight	
Formulation	CRYSTALS
Purity	≥98%
UWAGA !	4MMeOC NIE JEST DO SPOŻYCIA PRZEZ LUDZI !

Źródło: <http://rcwolf.us/4mmeoc-mexedrone-1-gr-p-607.html>, [03.06.2016].

Przypadek 6.

Hurtownia <http://synthetics.pl/>,
wynik uzyskany na zapytanie „4cmc”.

Strona bardzo dobrze się nawiguje. Szeroka gama asortymentu i opisy sprawiają, że strona jest przyjemna dla użytkownika, który nie musi szukać po omacku interesującego go produktu. Siedem kategorii w jakie zostały pogrupowane produkty pozwalają łatwo znaleźć potrzebny preparat. Hurtownia proponuje klientom zakupy ogromnych ilości produktów (nawet porcje 1 kg za niebagatelne ceny 13 000 zł). Sprzedający zapewnia, że jest w stanie zrealizować każde zamówienie, bez względu na jego wielkość. Ciekawy jest sposób kontaktowania się ze sprzedającym. Sugeruje on przesyłanie wiadomości szyfrowanych, które są generowane za pośrednictwem odpowiedniej strony. Wiadomość taka to link, który można otworzyć tylko raz, po czym wiadomość, do której link przekierowywał zostaje skasowana.

Przypadek 7.

Hurtownia <https://dopalacze24.eu/>,
wynik uzyskany na zapytanie „4cmc”.

Oferta jest podzielona na sześć kategorii. Każdy produkt został opatrzony zdjęciem oraz krótkim opisem. Właścicielem hurtowni jest firma zarejestrowana w Czechach. Nieco dziwią potencjalnego szukającego dwa punkty w regulaminie hurtowni: „Część zysku z zamówionych usług odwykowych na produkty, zostanie przekazany na cele dobroczynne” oraz „Zakup któregokolwiek towaru z naszej strony jest równoznaczny z zakupem usługi odwykowej na dany produkt”.

Przypadek 8.

Hurtownia

<http://www.hurtowniadopalaczesole.cba.pl/index.html>,
wynik uzyskany na zapytanie „dopalacze hurt”.

Strona bardzo uboga w treść. Podano kontakt emailowy i ceny czterech różnych specyfików (w różnych gramaturach). Znalazł się też na stronie głównej dopisek, że „Sklep nie ponosi odpowiedzialności za niezgodne użycie produktów”.

Przypadek 9.

Forum <https://dopalator.info/>,

po przeszukaniu forum okazało się, że również na forum można dokonać zakupów.

W jednym z postów umieszczony został cennik, zawierający aż 280 pozycji. Zakupów dokonuje się drogą e-mailową. Nigdzie nie ma informacji na temat dalszej procedury. Prawdopodobnie zamówienie przesyła się w treści wiadomości e-maila, po czym zwrotnie otrzymuje się dane do przelewu i dalsze instrukcje. Jednak sądząc po wpisach na forach ta forma zakupów nie jest popularna wśród zainteresowanych. Kupujący wolą zawierać transakcje w sprawdzonych sklepach.

Przypadek 10.

Ogłoszenia indywidualne na portalu www.oglaszamy24.pl,
uzyskane za zapytanie „4mmc” (Rycina 4).

Rycina 4: Ogłoszenie odnalezione na www.oglaszamy24.pl

4cmc!!! klefedron!!! 3cmc!!! najlepsze!!! hurt i detal##575##547##514##

 Kategoria: Moda i zdrowie / Medycyna Dodano: 16 Kwiecień 2016 20:00
Miasto: Poznań miesiąc temu

Witamy Serdecznie
Oferujemy Najlepsze Odczynniki do Badań Laboratoryjnych
Klefedron o bardzo silnym odczynie euforyzującym

Substancje Nuie do Spoizycia przez Ludzi
18+
24h/7

Hurt i Detal
Opinie Potwoierdzone wśród kolekcjonerów

Zapraszamy Sprawdź i przekonaj się Sam że Nasze Odczynniki są Najlepsze

Remonty, wykończenia
Wysokiej jakości prace dekararskie, dekoratorskie, glazurnicze, malarskie 

Cena: 70 zł **Kontakt:** Klefedron
Telefon: 575547514
Email:

Zgłoś naruszenie



Źródło: <http://www.oglaszamy24.pl/ogloszenie/1693543374/poznan-4cmc-klefedron-3cmc-najlepsze-hurt-i-detal-575-547-514.html>, [03.06.2016].

Przeszukując Internet Autor napotkał pojedyncze anonse umieszczane na popularnych portalach ogłoszeniowych. W treści takiego ogłoszenia jest informacja, że sprzedawane odczynniki nie są do spożycia przez ludzi. Oprócz tego jest podany numer telefonu do osoby identyfikującej się jako „Klefedron”. Ogłoszenia takie

pojawiają się w całej Polsce, a ich treść często różni się jedynie odstępami między wyrazami, liczbą wykrzykników w treści, bądź zdjęciem (oczywiście jedynie pogładowym). Sądząc po podobieństwie wszystkie te anonse, mimo różnej lokalizacji są zamieszczone przez tę samą osobę. Nie ma informacji na temat procedury finalizacji zakupu. Zwrot „Piszcie, to się dogadamy” sugeruje dowolność formy dostawy, być może łącznie z odbiorem osobistym. Jest to jednak mało prawdopodobne, gdyż obu stronom zależy na anonimowości. Warto wspomnieć o błędach ortograficznych i literowych, które notorycznie występują w tekstach takich ogłoszeń.

Podsumowanie

Z analizy treści dziesięciu wyszukanych przypadków wynika, że w sieci Internet reklamują się i prowadzą działalność handlową: hurtownie, sklepy a także osoby indywidualne. Oferuje się głównie gotowe produkty, ale można też kupić składniki do produkcji bądź akcesoria potrzebne do zaaplikowania zakupionego specyfiku.

We wszystkich analizowanych przypadkach ceny podane na stronach, były cenami brutto za odpowiednią gramaturę produktu. Żeby możliwe było porównanie cen w różnych źródłach, wybrano produkt, który powtarzał się w największej liczbie badanych przypadków. Porównano ceny preparatu o nazwie 4-CMC. Jego cena kształtuje się w granicach 18,70 zł/1 g do nawet 70 zł/1g. Przy czym najekonomiczniej dokonać zakupu w hurtowni (w badaniu była to hurtownia dopalacze24.eu), gdzie można nabyć 100 g produktu za 1870 zł. Inwestycja duża, ale w przeliczeniu na 1 gram, okazuje się najbardziej opłacalna. W sklepach internetowych, gdzie zakupów dokonuje najwięcej użytkowników cena ta waha się od 24 zł do 50 zł za 1 gram. Najdrożej za tę samą gramaturę trzeba zapłacić dokonując zakupu z ogłoszenia drobnego. W tym przypadku cena wynosi 70 zł za 1 gram. Na forach można przeczytać różne opinie na temat polecanych źródeł zakupów. Jedni promują zakupy u osób indywidualnych, ze względu na lepszą jakość produktu mimo wyższej ceny. Inni zostali oszukani przez takich „wolnych strzelców” i teraz wolą robić zakupy w „oficjalnych” sklepach. Jednak pokutuje opinia, że niestety u maso-

wych sprzedawców jakość produktów pozostawia wiele do życzenia.

W ogromie ofert i preparatów trudno znaleźć taki sam produkt w kilku miejscach. Najpopularniejsze są tak zwane RCki, czyli Research Chemicals (odczynniki chemiczne). W tej grupie nazewnictwo jest chyba najbardziej tajemnicze – mnóstwo skrótów i cyfr. Najpopularniejszy 4-MMC czyli mefedron lub jego pochodne. Pełna nazwa to (RS)-1-(4-metylofenylo)-2-metyloaminopropan-1-on (inne nazwy: 4-metylometkatynon, 4-MMC, M-CAT, 2-metylamino-1-p-tolylopropan-1-on)). W tej grupie znajdują się też inne środki odurzające: AB-CHMINACA, MDMB-CHMINACA, PV8, 4-MPD, HEX-EN. Dla przeciętnego użytkownika Internetu, który przypadkiem trafiłby na stronę oferującą takie artykuły, nazwy te z reguły nic „nie mówią”, nie są zrozumiałe. Inne środki mają jeszcze bardziej enigmatyczne nazwy. Maroko, Afgan, Kokolino, Grenadier, Baka lub Sztywny Misza to tylko niektóre przykłady. Takie nazewnictwo osoby nie wtajemniczone może wprowadzić w błąd.

Marketing handlowy rządzi się swoimi prawami, i w sklepach internetowych w branży dopalaczowej również. Promocje i gratisy przyciągają klientów. Ten sposób jest wykorzystywany w niektórych z badanych przypadkach. Miedzy innymi e-dopalacze.com stosują w swojej działalności program lojalnościowy, w którym klienci za każdy zakup są nagradzani dodatkowymi punktami, które przy kolejnym zamówieniu można zamienić na kupon rabatowy. Również na stronie kolekcjoner.nl jest zakładka „Promocje” ale w momencie odwiedzania nie było aktualnych akcji rabatowych. Niektórzy indywidualni sprzedawcy przy większych zakupach, dodają do zamówienia gratis w postaci minimalnej porcji promowanego specyfiku. Kupujący doceniają takie zabiegi.

W hurtowniach i sklepach internetowych zamówienia są zwykle realizowane wysyłkowo. Do wyboru klienci mają tu różne formy wysyłki: za pośrednictwem Poczty Polskiej, różnych firm kurierskich, Paczkomatów InPost. Przesyłki płatne przy odbiorze, są czasem udostępniane ale powyżej pewnego progu kwotowego (np. 250 zł). Często spotyka się też opcję poste restante, czyli odbiór przesyłki w dowolnie wybranej placówce pocztowej. Spośród analizowanych przypadków, sklep e-dopalacze.com informuje, że przesyłki są wysyłane z magazynu zlokalizowanego na terenie UE.

Jednak mimo odległości jaką musi pokonać paczka, koszt wysyłki paczkomatem nie jest o wiele wyższy niż w innych badanych sklepach i wynosi 15 zł (12 zł w innych sklepach). W przypadku ofert indywidualnych preferowaną formą finalizacji transakcji jest odbiór osobisty. Pod podanym numerem telefonu można się umówić ze sprzedającym w konkretnym miejscu, a czasem wystarczy nawet sms z zamówieniem i adresem dostawy, a towar zostanie doręczony pod wskazaną lokalizację.

Wszystkie badane sklepy zabezpieczają się, umieszczając w swoich regulaminach punkt informujący, że „Żaden z produktów sprzedawanych na tej stronie nie powinien być spożywany przez kogokolwiek!!!”. Wyjątek stanowi sklep kolekcjoner.nl, gdzie takiej informacji nie ma na stronie, jest za to instrukcja użycia sprzedawanych soli piorących lub odczynników chemicznych. Gdyby w jakiś sposób udało się powiązać danego sprzedającego z użytkownikiem, który po spożyciu trafiłby do szpitala to przedsiębiorca taki nie może zostać pociągnięty do odpowiedzialności.

Nie wszystkie sklepy dokładają starań w informowaniu potencjalnego klienta na temat oferowanych artykułów. Zdarzają się proste do granic możliwości interfejsy jak pewnej hurtowni <http://www.hurtowniadopalaczesole.cba.pl> (cztery produkty wraz z cenami, ochronna formułka i email kontaktowy). Są też bardzo rozbudowane informacje jak w sklepach rcwolf.us oraz e-dopalacze.com. Produkty pogrupowano, czytelny interfejs, są opisy, zdjęcia, grafika w dobrym tonie – całość sprawia wrażenie profesjonalnego sklepu internetowego. Dopracowanym wydaje się też portal hurtowni synthetics.pl.

Analiza zjawiska handlu dopalaczami pokazała, że rynek ten działa prężnie mimo działań mających na celu zminimalizowanie popytu na dopalacze. By dokonać zakupu środków psychoaktywnych wystarczy w wyszukiwarce internetowej wpisać hasło „dopalacze”. Już pierwsze uzyskane wyniki kierują zainteresowanego do sklepu internetowego, w którym można złożyć zamówienie na wybrany specyfik. Jeszcze tylko płatność, wybór formy wysyłki i w ciągu dwóch do pięciu dni towar zostanie dostarczony pod wskazany adres. W ten zadziwiająco prosty sposób można zaopatrzyć się w „nowe narkotyki”.

W mediach ciągle pojawiają się informacje o kolejnych akcjach funkcjonariuszy, którzy zamykają kolejne sklepy, zatrzymują kolejnych podejrzanych, konfiskują kolejne preparaty, a kolejne zwiazki są dopisywane do listy substancji zakazanych. Można odnieść wrażenie, że zdobycie dopalaczy jest prawie niemożliwe, a przynajmniej tak trudne jak zakup tradycyjnych narkotyków. Nic bardziej mylnego. W prezentowanych badaniach analizie poddano jedynie 10 wybranych przypadków. Nie analizowano handlu stacjonarnego, ani handlu w świecie przestępczym, a tu już sama sprzedaż internetowa przytłacza swoim rozmiarem. Szeroka gama produktów, konkurencyjne ceny, akcje promocyjne i bonusowe, a co najważniejsze anonimowość – to wszystko przyciąga klientów.

Zakupu dopalaczy w Internecie można dokonać niezwykle łatwo. Jedno kliknięcie, by potwierdzić ukończone 18 lat (przecież i tak nikt tego nie zweryfikuje) i już można dowolnie szperać w „wirtualnym asortymencie”. Adres do wysyłki może być dowolny, forma odbioru również, dlatego szczególnie młodzież korzysta z tych udogodnień, by ukryć swoje zainteresowanie dopalaczami przed otoczeniem.

Należy też zwrócić uwagę na dodatkowe dwa aspekty w kontekście przedstawionej analizy. Po pierwsze zamówienie w sklepie internetowym zapewne najczęściej składają osoby, które wiedzą „czego chcą”, bo nazewnictwo i znikomy opis składu nie ułatwiają zakupów. Po drugie, żadne działania prawnokarne i prewencyjne w sferze ograniczania podaży i popytu na dopalacze nie przyniosą takich efektów, jak edukacja i kampanie propagujące zdrowy styl życia.

Bibliografia

1. *Europejski raport narkotykowy 2014. Tendencje i osiągnięcia*, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, s. 29, <http://www.cinn.gov.pl/porta?id=105957>, [20.11.2016].
2. Grabowski K., *Kryminalizacja czynów mających za przedmiot dopalacze*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych” 2010, z. 2, s. 120.
3. Habrat B., *Nadużywanie „dopalaczy”*, <http://psychiatria.mp.pl/uzaleznienia/72889,naduzywanie-dopalaczy>, [23.04.2016].

4. <http://docplayer.pl/3721136-Raport-z-wykonania-w-2014-roku-programu-przeciwdz...>, [22.04.2016].
5. <http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=473718>, [29.10.2016].
6. <http://www.oglaszamy24.pl/ogloszenie/86749848/poznan-4cmc-k...>, [09.05.2016].
7. Jabłoński P., Malczewski A., *Dopalacze, skala zjawiska i przeciwdziałanie*, Warszawa 2014.
8. Muszyńska A., *Prawne aspekty reglamentacji obrotu tzw. dopalaczami*, „Homines Hominibus” 2012, nr 1(8).
9. *Raport z wykonania w 2014 roku programu przeciwdziałania narkomanii w województwie śląskim na lata 2011-2016*, <http://e-dopalacze.com/content/10-regulamin>, [09.05.2016].
10. *Sprawozdanie roczne 2012: stan problemu narkotykowego w Europie*, Luksemburg 2012, s. 104.

Доктор юридических наук, профессор

Юрий Гармаев

*Кафедра уголовно-правовых дисциплин института экономики и права
Восточно-Сибирского государственного университета технологий и
управления*

Кандидат юридических наук, доцент кафедры

Елена Попова

*Кафедра уголовно-правовых дисциплин института экономики и права
Восточно-Сибирского государственного университета технологий и
управления*

Доктор экономических наук, профессор

Ирина Шаралдаева

*Институт экономики и права Восточно-Сибирского государственного
университета технологий и управления*

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИИ

Аннотация

Проблемы обеспечения необходимого качества подготовки специалистов во многих юридических вузах страны, с одной стороны, и высокая конкуренция среди выпускников с дипломами юристов, с другой стороны, а также отсутствие у большинства из них практического опыта и стажа работы по специальности ведет к тому,

что многие выпускники после окончания вуза сталкиваются с проблемой трудоустройства, и, зачастую, не могут найти работу по специальности. Может ли юридический вуз помочь своим студентам еще во время учебы получить столь необходимый практический опыт и стаж? Авторы полагают, что будущий правовец уже примерно к середине своего обучения в вузе может с помощью преподавателей выбрать личную профессиональную стратегию и без отрыва от учебы начать практиковать. Речь идет, как правило, о работе общественным помощником в государственном органе, учреждении, либо на должности юриста (неполный рабочий день) в коммерческой или иной организации, либо в иной должности, но строго по юридической специальности.

Анализируется опыт создания в одном из сибирских вузов Центра профессиональной адаптации студентов-юристов. Рассмотрена концепция такого Центра, связанные с ним проекты и проблемы начального этапа реализации деятельности.

Ключевые слова: качество юридического образования, практико-ориентированные методы обучения, трудоустройство студентов, юридический стаж, общественный помощник следователя, профессиональная адаптация.

AREAS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS OF LAW UNIVERSITIES IN RUSSIA

Abstract

Challenges to ensure the necessary quality of training of specialists in many law schools of the country, on the one hand, and the high level of competition among the graduates with certificates of lawyers, on the other hand, as well as the lack of practical experience and professional experience, lead to that many graduates after graduation are faced with the problem of employment, and often can not find jobs in their field. Can a law school help its students during their studies to receive a much-needed expertise and experience? The authors suggest that future jurist in the middle of college studies can with a help of teachers choose a personal professional strategy and start practicing while at study. It is usually a social assistant work in a public body, an institution, or a lawyer work (part-time) in a commercial or other organization, or in any other position, but strictly in the legal profession. The experience of creating a Center of professional adaptation of law students in one of the Siberian universities. The concept of such a center, the related projects and issues of the initial phase of its operations.

Keywords: quality of legal education, practice-oriented teaching methods, students employment, legal experience, public assistant investigator, professional adaptation.

KIERUNKI PROFESJONALNEJ ADAPTACJI STUDENTÓW UCZELNI PRAWNICZYCH W ROSJI

Streszczenie

Wysoki poziom konkurencji na rynku pracy wśród absolwentów prawa stanowi obecnie duży problem w Rosji. Wielu prawników po ukończeniu studiów często nie może znaleźć pracy w swojej dziedzinie, ponieważ nie posiada praktycznego doświadczenia zawodowego. Czy uczelnia prawnicza może pomóc swoim studentom już w czasie studiów, aby otrzymali tak bardzo potrzebne później wiedzę i doświadczenie praktyczne? Autorzy uważają, że przyszły prawnik już w połowie kształcenia na studiach z pomocą nauczyciela akademickiego może realizować indywidualną profesjonalną strategię i zacząć szkolenie praktyczne w różnych miejscach pracy. Jest to zwykle praca asystenta społecznego w podmiotach publicznych, instytucjach lub w kancelarii adwokackiej (w niepełnym wymiarze godzin), w organizacji handlowej lub innej, albo na innym stanowisku, ale ściśle w zawodzie prawniczym. W jednym z syberyjskich uniwersytetów podjęto prace nad utworzeniem Centrum zawodowej adaptacji studentów prawa. Koncepcja takiego Centrum i inne kwestie znajdują się w początkowej fazie przygotowywania.

Słowa kluczowe: jakość edukacji prawnej, metody nauczania zorientowane na praktykę, zatrudnianie studentów, doświadczenie prawnicze, asystent społeczny, profesjonalna adaptacja.

Указ Президента РФ от 26 мая 2009 г. № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» предложил юридическому сообществу обратить внимание на необходимость «...увеличения объема практической части основной образовательной программы высшего профессионального образования...». Научная общественность давно бьет тревогу по поводу катастрофического снижения качества обучения будущих

юристов¹. Вступление в Болонский процесс не только не решило имеющиеся проблемы, но в определенном смысле усугубило их. «Эксперты отмечают, что в постсоветские годы уровень высшего образования, в том числе и гуманитарного, значительно упал². Это верно и в отношении высшего юридического образования, качество которого заметно снижается. Причинами этого называют снижение уровня школьного образования, введение Единого государственного экзамена, отказ от «специалитета» и переход к бакалавриату, введение подушевого финансирования, недофинансирование, низкую оплату труда профессорско-преподавательского состава, снижение престижа профессии преподавателя, необязательность посещения учебных занятий студентами, неудовлетворительную организацию прохождения студентами практики, недостаточное применение на занятиях активных форм обучения в виде деловых игр, диспутов, решения микро и проблемных ситуаций, неоправданно большое количество юридических факультетов с малым количеством студентов и ряд других причин»³.

К сожалению, в большинстве вузов страны действительно имеются проблемы, связанные с явно недостаточным вниманием к практической составляющей обучения. Не только студент, но и выпускник-юрист, как правило, испытывает серьезные затруднения в самых необходимых прикладных знаниях и навыках – в том, как вести деловую переписку, составить протокол, постановление, обвинительное заключение или иной правоприменительный акт; как помочь гражданам подготовить необходимые им документы, защищая их права;

¹ И. М. Мацкевич, Интервью с первым главным редактором журнала «Юридическое образование и наука» Побежимовой Нелли Ивановной, «Юридическое образование и наука» 2013, № 4, с. 2-3; О.И. Виляк, Э.П. Доржиев, Ю.П. Гармаев, Об основных направлениях совершенствования научно-методического обеспечения деятельности помощников судей арбитражных судов, «Юридический мир» 2013, № 7, с. 56-59.

² В. Крестьянников, Л. Чуйков, Взгляд в будущее высшего образования, «Аргументы недели» 2013, №15(357), с. 4-5; Ю.Е. Винокуров, Безопасность профессиональной деятельности юриста, «Административное и муниципальное право» 2013, № 5, с. 422.

³ Ю.Е. Винокуров, *ibidem*, с. 422.

как оптимальным путем пройти официальные процедуры, преодолеть бюрократические препоны и т.п.⁴.

Мнения опытных юристов – практических работников, руководителей крупных организаций-работодателей, также зачастую весьма критичны. Распространены суждения такого рода: «...юридическое образование продолжает оставаться самым невосприимчивым к современным технологиям управления знаниями. При этом юридические вузы сталкиваются с недостаточной мотивацией студентов к обучению. В лучшем случае студенты ориентированы на престиж профессии, о которой имеют весьма „книжное” представление. Существует „отрыв” юридического образования от практики»⁵. Обилие юридических вузов и далеко не всегда высокое качество обучения породили феномен «перепроизводства юристов»⁶.

Нельзя сказать, что действующие в России образовательные технологии в юриспруденции совершенно игнорируют практическую составляющую обучения. Образовательный процесс в юридических вузах всегда опирался и опирается на применение ознакомительной, производственной, преддипломной практик, прикладных, в том числе игровых методов обучения, работу юридических клиник и кружков. Активно используются компьютерные классы и электронные библиотеки, в них размещаются такие справочные правовые системы, как «Консультант Плюс», «Гарант» и другие. В ряде лучших образовательных учреждений страны по отдельным предметам, прежде всего, по криминалистике и уголовному процессу, имеются учебные полигоны и залы судебных заседаний, где проводятся деловые игры, имитирующие

⁴ А.В. Бычков, Ю.П. Гармаев, Практическая составляющая обучения в профессиональной стратегии студента-юриста уголовно-правовой специализации, „Юридическое образование и наука” 2010, № 2, с. 17-22.

⁵ И. Шиколова, Интервью с Председателем Законодательного Собрания Красноярского края, руководителем Красноярского отделения Ассоциации юристов России Александром Викторовичем Уссом, „Юридический мир” 2011, № 8, с. 4-5.

⁶ Д. Медведев: вузы готовят слишком много юристов. Ведомости 2011 15 февраля.

http://www.vedomosti.ru/politics/news/1211368/medvedev_prizval_vuzy_prekratit_gotovit_beskonechnyh. [20.10.2016].

проведение следственных действий, судебных заседаний; на семинарах используются реальные, то есть «на бумаге» уголовные и гражданские дела прошлых лет; проводятся спецкурсы по методике составления процессуальных документов.

В рамках реализации практико-ориентированного подхода обучающиеся совместно с преподавателями посещают реальные заседания суда, на постоянной основе проводят занятия-встречи с практическими работниками, которые помимо общей характеристики места их работы, требований к претендентам, рассказывают и об особенностях профессиональной деятельности, обращают внимание студентов на то, какие именно знания из получаемых в вузе наиболее важны для дальнейшей работы в их подразделении (организации, учреждении, ведомстве) и т.п.

Эти дидактические средства в определенной мере устраняют имеющийся дисбаланс между теоретической и практической составляющими обучения. Тем не менее, общероссийская тенденция такова: вузовские образовательные технологии сильны своими теоретическими, иногда методическими составляющими, но, мягко говоря, несколько оторваны от правоприменения. Налицо некий перекос в сторону теории в ущерб практике.

К тому же давно известно, что главное требование, которое выдвигает работодатель ко вновь нанимаемому юристу – это наличие трудового стажа, опыта работы в юридической сфере в целом и по конкретному направлению в частности. Но у выпускников, как правило, нет такого стажа, а этот критерий приема на работу в настоящее время значительно «перевешивает» такие показатели, как пресловутая престижность оконченного ими вуза, оценки во время учебы, положительные характеристики, научные публикации и т.п.

В целях корректировки указанного выше перекоса, резкого повышения конкурентных преимуществ выпускников-юристов на рынке труда в одном из крупных вузов Сибири – Восточно-Сибирском государственном университете технологий и управления (сокращенно – ВСГУТУ, г. Улан-Удэ, Республика Бурятия), на базе Института экономики и права

недавно разработана концепция «Трудоустройства студентов-юристов», в рамках которой начата реализация двух практико-ориентированных проектов обучения и профессиональной адаптации будущих юристов: «Трудоустройство в качестве общественного помощника» и «Трудоустройство с трудовой книжкой».

Начальным этапом поставлена и решена задача создания «Центра профессиональной адаптации студентов» (далее – Центр).

Кратко обозначим этапы реализации проекта:

1. Проведение на 1-2 курсах бакалавриата занятий «Профессиональная стратегия успешного юриста». Эти встречи направлены на определение Личной Миссии студента-юриста, на формирование его устойчивых жизненных целей (на основе «ролей» в жизни и личных приоритетов), задач на перспективу пять, десять лет и более. Опытные ученые и преподаватели-практики проводят серию лекций и практических занятий по вопросам самоменеджмента⁷.

2. Занятия с профессорско-преподавательским составом (далее – ППС) по методике практико-ориентированной подготовки студентов, планирующих совмещать учебу с практической юридической деятельностью. За основу рекомендуется брать, например, организацию обучения в учреждениях повышения квалификации юристов – практических работников⁸. В то же время в рамках Центра работа со студентами реализуется по двум направлениям: практическая и научно-преподавательская деятельность.

3. Помощь студенту в формировании личной стратегии. ППС факультета помогает студентам письменно изложить

⁷ С.Р. Кови, *Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности*, Москва 2015, 396 с.; А.М. Багмет, Ю.А. Цветков, *Психологические аспекты управления временем в следственных органах*, «Юридическая психология» 2014, № 1, с. 3-6.

⁸ А. М. Багмет, *Организация учебной деятельности в Институте повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации*, «Юридическое образование и наука» 2014, № 2, с. 29-32; «Мы учимся не для школы, а для жизни» (интервью с ректором Московской государственной юридической академии имени О. Е. Кутафина В. В. Блажеевым), *Прокурор* 2012, № 3, с. 79-84.

элементы личной профессиональной стратегии⁹, согласовать их с родителями и тем самым создать у молодого человека мощную мотивацию для личностного роста в определенном направлении (специализации и уже – в будущей профессии). С этой целью в рамках работы Центра проводятся собеседования с каждым студентом, выясняются приоритеты и пожелания по будущей трудовой деятельности. С учетом этого студенту предлагается на основе учебного плана составить индивидуальный план. Особенность последнего в том, что тематика будущих курсовых работ, дипломного сочинения, места прохождения практики определяются с учетом будущей профессиональной деятельности, выбранной студентом. Так, если обучающийся планирует работать в органах прокуратуры, то тематика курсовой работы по дисциплине «Конституционное право Российской Федерации» может быть примерно такой: «Конституционные основы функционирования прокуратуры в Российской Федерации», по гражданскому процессу – «Прокурор как участник гражданского судопроизводства», по уголовному процессу – «Надзорная деятельность прокурора в уголовном судопроизводстве» и т.п. Такой подход позволяет студенту более глубоко изучить специфику избранной им профессии¹⁰.

4. В случае выбора стратегии, связанной с научной деятельностью, со студентом также составляется индивидуальный план, в котором указываются темы курсовых и дипломной работы, объект (а иногда и предмет) исследования будущих магистерской и кандидатской диссертаций. Важно, что каждая из этих работ является основой для написания последующей.

5. Студент, выбравший «практическое» направление, проходит специальный курс подготовки (адаптации) в названном Центре. Далее по имеющимся у вуза договорам о сотрудничестве он идет не только на учебную практику, но и на последних курсах обучения выходит на работу. Так, в

⁹ Ф. Гузенюк, Как создать личную миссию.
<http://www.e-xecutive.ru/career/labormarket/1303726-kak-sozdat-lichnuu-missiu>. [20.10.2016].

¹⁰ А. В. Бычков, Ю.П. Гармаев, *ibidem*, с. 17-22.

рамках проекта «Трудоустройство в качестве общественного помощника» студент становится, например, постоянно действующим общественным помощником следователя Следственного комитета Российской Федерации (далее – СК РФ)¹¹ на основании официального направления вуза с согласованием ряда организационных и учебно-методических вопросов между студентом, институтом и следственным органом.

6. В организациях-работодателях необходимо провести специальные занятия-совещания. Так, в следственных органах силами ППС института проводятся встречи на тему: «Деятельность общественного помощника следователя: организация, наставничество и направления использования курирующим следователем»¹².

7. Студент постоянно получает учебно-методическую и иную поддержку института по линии своей профессиональной деятельности в должности общественного помощника.

8. По окончании обучения, как показал имеющийся опыт и результаты интервьюирования работников кадровых служб ряда региональных следственных управлений СК РФ, около 80% студентов – общественных помощников, имеющих стаж такой работы более 1,5 лет, имеют ключевые конкурентные преимущества перед выпускниками иных вузов. Они успешно трудоустраиваются в органах СК РФ и не испытывают типичных сложностей периода адаптации, среди них минимальна пресловутая «текучка кадров». В Следственном комитете «...действуют институты общественных помощников, наставничества, формируется корпус помощников

¹¹ Приказ Следственного комитета РФ Об организации работы с общественными помощниками следователя в системе Следственного комитета Российской Федерации (от 04 мая 2011 года № 74) // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – Москва, 2016; В.И. Елинский, Организация работы учебных кабинетов криминалистики в системе Следственного комитета Российской Федерации в 2014 году (проблемы и меры по совершенствованию), «Российский следователь» 2015, № 15, с. 3-7.

¹² Ю. П. Гармаев (ред.), Руководство для следователя и его общественного помощника: учебно-практическое пособие // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2016.

следователей, составляющих ближайший кадровый резерв для назначения на должности следователей»¹³.

9. Помимо прочих документов, для усиления конкурентных преимуществ выпускников конкретного вуза и одновременно для качественного роста их мотивации к работе в указанном Центре студентам (и их родителям) демонстрируется проект Рекомендательного письма за двумя подписями: декана юридического факультета и руководителя органа – места работы общественного помощника, на имя первого руководителя государственного органа (начальника регионального управления Министерства внутренних дел по субъекту РФ, прокурора субъекта РФ, председателя суда и т.д.), которое выпускник может получить по окончании учебы или в последнем семестре. В этом рекомендательном письме будут перечислены все реальные заслуги студента, имеющие прикладной характер, в т.ч.: уникальность его дополнительной подготовки, стаж в должности общественного помощника, успехи в составлении официальных документов, узкая направленность курсовых работ, диплома, магистерской диссертации, иных публикаций, личные качества и т.д., а также вывод-ходатайство: «...с учетом изложенного, рекомендуем (ходатайствуем) (фамилия, имя, отчество) на должность...»¹⁴. К Рекомендательному письму будет прилагаться специальный кейс: копии реальных процессуальных документов, составленных студентом (или при его активной помощи) и использованных на практике.

В случае выбора «научно-преподавательского» направления студент может проходить практику на кафедре, активно привлекаться к организации конференций, участию в них, присутствовать на методических семинарах кафедры, посещать заседания научного кружка, заседания студенческого научного общества и пр.

Юридический факультет ведет мониторинг трудоустройства и карьеры своего выпускника – бывшего

¹³ А. А. Оводов, Интервью с директором Института повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации Анатолием Михайловичем Багметом, „Юрист” 2013, № 23, с. 9.

¹⁴ Проект такого письма и иных типовых документов Центра можно получить по специальному запросу по адресу: garmaeff1@mail.ru.

общественного помощника. Вуз также обращается к таким выпускникам за помощью в дальнейшей оптимизации, повышении эффективности описываемых проектов.

Упомянутый в п. 5 специальный курс обучения в Центре имеет следующую концептуальную основу. Задачи такого рода дополнительной подготовки студента можно изложить следующим образом:

- уяснение специфики деятельности конкретной организации: структура, полномочия, требования к работникам, особенности корпоративной культуры, трудовая дисциплина, ведомственные интересы, карьера и условия ее успешности,
- изучение типового документооборота, особенностей составления простейших и далее – основных процессуальных (иных официальных) документов,
- основные из используемых компьютерных программ, базы данных применительно к конкретному направлению деятельности и т.п.

В наиболее общем плане сущность этой инновационной технологии дополнительных образовательных услуг (по сокращенной форме) заключается в том, что при проведении ряда практических занятий обучение осуществляется посредством:

- организационно-психологической подготовки студента, актуализации и мотивирования;
- использования специальной учебно-практической литературы¹⁵;
- анализа и обработки студентами электронных копий отдельных документов и полных материалов реальных уголовных (равно как и гражданских и иных дел), подборок документов по правилам, действующим на практике, специфическим образом отредактированных, обезличенных, снабженных тестами и иными

¹⁵ Ю. П. Гармаев (ред.), Руководство для следователя и его помощника, практиканта: учебно-практическое пособие, Москва 2010, 208 с.; Ю. П. Гармаев, А.О. Хориноев (ред.), Руководство для помощников судей судов общей юрисдикции: учебно-практическое пособие, Москва 2010, с. 73-88.

заданиями, адаптированных для различных задач образовательной технологии.

Студенты изучают эти электронные документы и дела, а затем:

1. выполняют в электронном виде задания, связанные с прогнозированием, предупреждением, выявлением и устранением типичных ошибок и нарушений закона со стороны правоприменителей,
2. готовят собственные варианты электронных документов на основе дополнительной, измененной или уточненной преподавателем информации,
3. составляют корреспондирующие правоприменительные акты (например, на представленный в рамках задания обезличенный приговор готовится апелляционная жалоба),
4. организуют и проводят деловые игры, имитирующие практические ситуации, «судебные процессы», иные процедуры.

В отношении гражданско-правовой и иных специализаций, где, в отличие от следственных и иных правоохранительных, судебных органов, для успешной карьеры особенно важен официальный трудовой стаж и формализованный опыт по юридической профессии, факультет в рамках той же концепции реализует второй, смежный с ранее описанным, проект: «Трудоустройство с трудовой книжкой». Речь идет о трудоустройстве специально подготовленных студентов старших курсов на неполный рабочий день. Проект имеет несколько ступеней реализации:

1. рассылка типовых писем в коммерческие и иные организации с предложением трудоустройства студентов-юристов с условиями работы на неполный рабочий день (0,25 – 0,5 ставки и т.п.), возможно с невысокой (на период совмещения с учебой) зарплатой, с постоянным учебно-методическим сопровождением со стороны вуза¹⁶,

2. специальная подготовка студента к работе по линии соответствующей кафедры, включающая, прежде всего, как и

¹⁶ Проект такого письма и иных типовых документов Центра можно получить по специальному запросу по адресу: garmaeff1@mail.ru.

в указанном выше проекте, обучение составлению официальных документов и т.д.¹⁷,

3. трудоустройство студентов, заведение трудовых книжек, начало работы «на официальный трудовой стаж»,

4. мониторинг деятельности практикующего студента со стороны ППС и т.д., в соответствии с этапами реализации вышеупомянутого, смежного с настоящим, проекта, но без ущерба для обучения в вузе.

Безусловно, в ходе реализации концепции и двух описанных проектов руководство и коллектив факультета сталкиваются с серьезными трудностями, среди которых можно назвать: непонимание и/или неприятие цели и задач проектов со стороны отдельных студентов, будущих работодателей и даже отдельных преподавателей; неспособность некоторой части студентов сформировать долгосрочную профессиональную стратегию и следовать ей; изменчивость планов и приоритетов у молодежи (впрочем, как и у любых людей) в период обучения в вузе¹⁸; нежелание работать в качестве общественного помощника без материального стимулирования со стороны работодателя (проект 1) либо низкая зарплата при работе неполный рабочий день (проект 2); недостаточная компетентность и не всегда безупречное поведение студента на рабочем месте и т.д. и т.п. Но, как сказал Вольтер: «Никогда не бывает больших дел без больших трудностей». Значимость и уникальность концепции, энтузиазм и высокая мотивация на успех участвующих в нем студентов, поддержка многих организаций-работодателей помогают в преодолении возникающих сложностей и препятствий.

Следует особо отметить, что такого рода концепция и проекты, насколько нам известно, еще пока не применяются в юридических вузах России¹⁹. Между тем, они имеют очевидные

¹⁷ В.В. Оробинский, Чему не учат на юрфаке: все части легендарной трилогии + новые главы, Ростов-на-Дону 2016, с. 573.

¹⁸ Р. Зайцев, 33 факта о планировании. <http://interesno.co/myself/fbb439ed3406>. [10.10.2016].

¹⁹ Л.В. Чхутиашвили, Роль инновационного юридического образования на современном этапе развития России, „Юридическое образование и наука” 2011, № 1, с. 21-24; Г.Н. Доронин, Обновленная модель

преимущества, исходя из достижимости планируемого результата – увеличения практической составляющей подготовки студентов, повышения эффективности трудоустройства выпускников, усиления их конкурентных преимуществ на рынке труда, роста авторитета юридического вуза в глазах абитуриентов и работодателей.

Библиография

1. «Мы учимся не для школы, а для жизни» (интервью с ректором Московской государственной юридической академии имени О. Е. Кутафина В. В. Блажеевым), Прокурор 2012, № 3.
2. Багмет А. М., Организация учебной деятельности в Институте повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации, „Юридическое образование и наука” 2014, № 2.
3. Багмет А.М., Цветков Ю.А., Психологические аспекты управления временем в следственных органах, „Юридическая психология” 2014, № 1.
4. Бычков А. В., Гармаев Ю. П., Практическая составляющая обучения в профессиональной стратегии студента-юриста уголовно-правовой специализации, „Юридическое образование и наука ” 2010, № 2.
5. Вияк О. И., Доржиев Э. П., Гармаев Ю.П., Об основных направлениях совершенствования научно-методического обеспечения деятельности помощников судей арбитражных судов, „Юридический мир” 2013, № 7.
6. Винокуров Ю.Е., Безопасность профессиональной деятельности юриста, „Административное и муниципальное право” 2013, № 5.
7. Гармаев Ю. П. (ред.), Руководство для следователя и его помощника, практиканта: учебно-практическое пособие, Москва 2010.
8. Гармаев Ю. П., Хориноев А.О. (ред.), Руководство для помощников судей судов общей юрисдикции: учебно-практическое пособие, Москва 2010.
9. Доронин Г.Н., Обновленная модель студенческого отряда охраны правопорядка при юридическом вузе, „Юридическое образование и наука” 2015, № 4.

студенческого отряда охраны правопорядка при юридическом вузе, „Юридическое образование и наука” 2015, № 4, с. 13-16.

10. Елинский В.И., Организация работы учебных кабинетов криминалистики в системе Следственного комитета Российской Федерации в 2014 году (проблемы и меры по совершенствованию), „Российский следователь” 2015, № 15.
11. Кови С.Р., Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности, Москва 2015.
12. Крестьянников В., Чуйков Л., Взгляд в будущее высшего образования, „Аргументы недели” 2013, №15(357).
13. Мацкевич И.М., Интервью с первым главным редактором журнала «Юридическое образование и наука» Побежимовой Нелли Ивановной, „Юридическое образование и наука” 2013, № 4.
14. Оводов А.А., Интервью с директором Института повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации Анатолием Михайловичем Багметом, „Юрист” 2013, № 23.
15. Орбинский В.В., Чему не учат на юрфаке: все части легендарной трилогии + новые главы, Ростов-на-Дону 2016.
16. Чхутиашвили Л.В., Роль инновационного юридического образования на современном этапе развития России, „Юридическое образование и наука” 2011, № 1.
17. Шиколова И., Интервью с Председателем Законодательного Собрания Красноярского края, руководителем Красноярского отделения Ассоциации юристов России Александром Викторовичем Уссом, „Юридический мир” 2011, № 8.

Dr Hanna Hamer

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

COACHING CZY PSYCHOTERAPIA?

Coaching – to poważny ruch na rzecz rozwoju ludzkiego, pomaga w dokonywaniu fundamentalnych przemian w człowieku. To rozmowy z doradcą rozwoju osobistego (coacha), dzięki którym można uporządkować swoje życie z nastawieniem na ważny osobisty cel życiowy.

Psychoterapia – bez względu na jej rodzaj, ma bardzo podobne cele, ale samo brzmienie słów „psychoterapia”, „psychoterapeuta” przeszkadza wielu ludziom w zwróceniu się do specjalisty (psychologa lub psychiatry) z prośbą o pomoc. Często laicy mówią: „nie jestem wariatem, więc ci od psycho- nie są mi potrzebni, coaching jest dla normalnych, takich jak ja”. Dlatego wolą czuć się „klientami” a nie „pacjentami”, łatwiej wówczas o relacje partnerskie i poczucie bycia ważną osobą.

Czas trwania coachingu jest zwykle dużo krótszy od psychoterapii, która z założenia jest relacją głębszą, ale i niekiedy przez to silnie uzależniająca klientów od psychoterapeuty.

Co robi coach?

Coach pomaga klientowi w zmianie blokujących go postaw, tak wspierając w rozmowie, aby maksymalnie uwolnić potencjał, który ma klient.

Coach podkreśla: możesz być kimś więcej niż obecnie; jesteś w stanie stworzyć dobre relacje społeczne; możesz rozwijać się. I pyta:

- Jak chcesz zapanować nad emocjami tak, by ci pomagały a nie szkodziły?
- Jak chcesz wytrwać w realizacji ważnych celów aż do końca, mimo oczywistych trudności?

- Jak możesz osiągnąć poczucie sukcesu, gdy wszyscy wokół przeszkadzają?
- Jak możesz wyzwolić potencjał twórczy?
- Jak możesz przekształcać swoje obawy w mocne strony?
- Czego naprawdę w życiu chcesz? (a NIE – czego nie chcesz?).

**Każdy coach (podobnie jak psychoterapeuta)
- ZANIM ZACZNIE DORADZAĆ INNYM -
powinien ocenić stopień zadowolenia z własnego życia
i przejść psychoterapię,
aby móc naprawdę pomagać innym ludziom.**

COACH STARA SIĘ UWOLNIĆ POTENCJAŁ KLIENTA, integrując myślenie logiczno-zdroworozsądkowe z emocjonalnością i pozaświadomymi instynktami. Sukces okazuje się najbardziej prawdopodobny, gdy używa się wszystkich trzech poziomów umysłu.

COACH PROPONUJE AFIRMACJE:
STAJĘ SIĘ TYM, O CZYM ŚWIADOMIE MARZĘ.
Realizuję to co zamierzam.
JESTEM OTWARTY/a NA LUDZI i ELASTYCZNY/a.
Jest we mnie POKORA, POCZUCIE HUMORU,
ZDOLNOŚĆ DO PRZEBACZANIA. USUWAM SZKODLIWE NAWYKI.
Stawiam na harmonię wewnętrzną.
KORZYSTAM KREATYWNIE Z WŁASNYCH ZASOBÓW.

COACH POMAGA W PRZEJŚCIU CZTERECH KROKÓW DO REALIZACJI MARZEŃ.

1. DOBRY PLAN – inspiracja, sformułowanie wizji, dlaczego to dla mnie ważne, po co mi to.
2. WDROŻENIE – jakie konkretne działania pozwolą na realizację tego planu z dokładnie określoną ramą czasową.
3. CO POMOŻE WE WDROŻENIU PLANU – trzeba szukać narzędzi do realizacji planu i sprzymierzeńców w otoczeniu bliższym i dalszym.

4. UKOŃCZENIE I SATYSFAKCJA – kto się ucieszy, kto zyska, wzrost poczucia sprawczości, kontroli, pewności siebie na przyszłość + wartość społeczna realizacji planu.

Coach powtarza:

UCZYMY SIĘ STALE, OD WSZYSTKICH
I NAGRADZAMY SIEBIE ZA KAŻDY UDANY KROK
W POŻĄDANYM KIERUNKU.

Klientom często przeszkadzają w rozwoju lęki przed samym sformułowaniem marzeń, przed porażką, irytacją otoczenia, konfliktem, a także:

- BRAK UMIEJĘTNOŚCI USTALANIA PRIORYTETÓW,
- STARE NAWYKI,
- NEGATYWNE WNIOSKI Z PRZESZŁOŚCI.

Coach podkreśla, że większy niż opór przed zmianą musi być stopień niezadowolenia z obecnej sytuacji, wizja i chęć zmiany + podjęcie odpowiedzialności za swoje życie. A zmiany można osiągnąć:

- przełomem,
- powolnym rozwojem,
- pozostawianiem dłużej na dowolnym etapie zmiany i wtedy zazwyczaj potrzebne jest wsparcie.

Coach pomaga w

UMIEJĘTNYM KORZYSTANIU ZE WSPARCIA,
Z POKORĄ I BEZ WSTYDU.

We współczesnym coachingu (podobnie jak w psychoterapii poznawczo-behawioralnej) stosuje się pięć zasad MILTONA ERICKSONA – czyli nie „naprawiaj” ludzi, nie ratuj ich przed nimi samymi, uruchom ich potężny potencjał – umocnienie, zachęta, wsparcie – bez rad, danie poczucia mocy, by zaufać sobie mimo obecnych problemów. Erickson proponuje, by zgodzić się, że:

1. ludzie są tacy, jacy są (ty też), nie demonizuj ich zatem, ani nie lekceważ,
2. mamy w sobie wszystkie potrzebne zasoby aby odnieść sukces,
3. dokonujemy najlepszego, w danej chwili, możliwego dla nas wyboru,
4. każdemu zachowaniu towarzyszy pozytywna intencja, bo dbamy o siebie,
5. zmiana jest nieuchronna, gdy sami chcemy ją rozpocząć.

Coach uczy jak
 HARMONIZOWAĆ INTENCJĘ I UWAGĘ SKUPIONĄ
 NA REALIZACJ CELU,
 a także jak
 PLASTYCZNIE WYOBRAŻAĆ SOBIE TĘ REALIZACJĘ.

Coach zwraca uwagę, że (nieco wytarty termin) **SZCZĘŚCIE** jest ważne.

Szczęście zbyt często odkłada się na później.

Nie umiemy być szczęśliwi **TU I TERAZ**.

Szczęście to dokonanie udanego wyboru.

Szczęście to robienie tego, do czego jest się powołanym.

Droga do szczęścia: wyzwanie; zaangażowanie; pewność: własnych uzdolnień, odwagi, elastyczności i wytrwałości; nauka prośzenia o pomoc i zaufania; praca z doradcami: nauka walki z trudnościami, rozwój zasobów i mocnych stron, osiąganie mistrzostwa; odpowiedzialność, pomaganie innym i świętowanie sukcesu.

Coaching. Krok po kroku

Transformacyjna rozmowa coachingowa – łączenie pytania i słuchania

KLUCZOWE SFERY POROZUMIENIA (podobnie jest w psychoterapii poznawczo-behawioralnej):

- Podkreślaj podobieństwa, sprzyjające wzajemnej sympatii. Co was łączy?
- Spraw, aby w bezpiecznej relacji klient czuł się bezpieczny i zrozumiany.
- Powoli buduj porozumienie, niczego nie przyspieszaj, poświęć cierpliwość.
- Szanuj klienta. Nie manipuluj nim. Uzgadniaj co chcesz robić i po co.
- Ustal z klientem pozytywny, konkretny, dokładny i szczegółowy CEL (czego klient chce). Pomóż w sprecyzowaniu celu i określ czy jest wykonalny w dającym się przewidzieć odstępie czasu. Co zależy od klienta, a co nie zależy? Jak ważne jest dla klienta wsparcie otoczenia?

Pięć kryteriów dobrej UMOWY to SMART czyli:

- S jak sprecyzowanie o co nam chodzi,
- M jak możliwe do zmierzenia,
- A jak *achievable* (i do osiągnięcia),
- R jak realistyczne i znaczące,
- T jak *timed for completion* – z zaplanowanym terminem zakończenia.

- Cztery podstawowe pytania w coachingu to: Czego chcesz, jaką masz wizję celu? Jak możesz to osiągnąć? Jak możesz pogłębić swoje zaangażowanie w zmianę? Po czym poznasz, że cel został osiągnięty?
- Przechodź od tożsamości klienta (kim się czuje) i jego głównych wartości (co jest dla niego ważne) poprzez poziom jego umiejętności i konkretnych podejmowanych działań do kontekstu środowiskowego.
- Używaj słownych „zmiękczaczy”, np. *chciałbym cię o coś spytać, czy mogę? doceniam, że mi to mówisz; chciałbym dowiedzieć się co myślisz o; to ciekawe, że tak to widzisz; zastanawiam się czy powiesz o; czy mógłbyś podzielić się ze mną.; a czy uważałeś, że gdy mówisz o...to...*
- Podsumowuj cyklicznie co już wiecie z użyciem kluczowych dla klienta słów.

- Nazywaj cel z wyprzedzeniem, np. *żebyś naprawdę wyniósł z tej rozmowy to, czego oczekujesz, czy mogę spytać...; żebyśmy znaleźli sedno problemu, czy mógłbyś mi...*
- Wejdź w postawę ZEN, bezstronnego obserwatora, bez przesadnej ekscytacji, bo zaciemnia umysł – pozbadź się preferencji, ocen, sugestii. Ale zawsze wykaż zainteresowanie.
- SŁUCHAJ NAPRAWDĘ – tylko wtedy ludzie czują się wspierani i zaufają ci.
- Wyłap WAŻNE INFORMACJE POZAWERBALNE, co klient przekazuje nieświadomie (np. ścisza głos, mówi wolniej, z przerwami).
- Dostosowuj do klienta ton głosu i szybkość mówienia.
- Wyłączaj negatywny wewnętrzny dialog typu: *nie uda mi się przekonać klienta, że rozwój jest ważny.*
- Zadawaj pytania otwarte (budują zaufanie) i nie mów ludziom co mają robić.
- BEZ RAD!!!
- Zachęcaj klienta do samodzielnej konfrontacji z jego własnymi celami i wizjami.
- Unikaj pytań DLACZEGO sugerujących, że klient się myli, skupia na przeszłości, usprawiedliwia się lub samooskarża – lepiej pytaj: *JAK rozwinęła się ta sytuacja? JAKIE wnioski można wyciągnąć, żeby iść dalej?*
- Pokazuj listę możliwych alternatyw i pytaj klienta: *JAKIE jest najlepsze wyjście dla ciebie, aby wyciągnąć z tego maksimum korzyści przy minimum strat? Widzisz, już zaczęłeś nad tym pracować – JAKIE jeszcze pomysły przychodzą ci do głowy? JAK bardzo jesteś zaangażowany/a w doprowadzenie tego do końca w skali od 1 do 10?*
- Używaj czasowników takich jak: rozwijanie, inspirowanie, ewoluowanie, rośnięcie, uczenie się, tworzenie, odkrywanie, osiągnięcie.
- Akceptuj okresy ciszy, nie denerwuj się, niczego nie przyspieszaj, daj przestrzeń czasową.
- Używaj odpowiednio różnych tonów głosu: krótkich entuzjastycznych pytań dla podniesienia energii (przy rozmowie o strategii i zasoby); ciepłego, miękkiego tonu prawdziwego przy-

jaciela, gdy zapewniasz wsparcie (np. wyrażasz współczucie i ułatwiasz wybaczenie klientowi przez niego jego błędów); tonu wizjonerskiego mędrca, gdy oznajmiasz nowe możliwości (pod koniec sesji coachingowych). I wreszcie użyj tonu wojownika – oznajmiającego konieczność (instruktywny, krótki: (DAWAJ!, JUST DO IT!, OK., ZRÓBMY TO!, POTRAFISZ!)).

Ton głosu coacha

TO NARZĘDZIE UŁATWIAJĄCE
WEWNĘTRZNĄ TRANSFORMACJĘ KLIENTA.

– Stosuj PODEJŚCIE ZORIENTOWANE NA ROZWIĄZANIE (nie na problem!) czyli: Określ z klientem A) GDZIE JEST TERAZ – B) GDZIE CHCE BYĆ (CEL) – Jakie ma ZASOBY, ABY PRZEJŚĆ OD A DO B i ustalcie PLAN DZIAŁANIA.

– Szkoda czasu na rozpatrywanie przeszłości. Skoncentrujcie się na pozytywach.

– **Końcowe uwagi.** Zapytaj klienta: czego się dziś o sobie nauczyłeś? Wyraź uznanie za jego pracę włożoną we własny rozwój, np. tak: *Bardzo mi się podobała dzisiejsza praca z tobą (poziom tożsamości); Dobrze wiesz co jest dla ciebie ważne (poziom wartości); Umiesz pójść za tym do końca (umiejętności), znajdujesz sposoby aby pokonać przeszkody (działanie) i wiesz, jaki to wywrze wpływ na twoje otoczenie (środowisko). To wspaniałe, kiedy coś kończy się dobrze. Dzisiejsza praca to przyjemność.*

Bez względu na to, czy klient zdecyduje się skorzystać z pomocy coacha czy psychoterapeuty, warto skupić się na korzyściach, jakie to przyniesie dla osobistego rozwoju.

Pożyteczna, polecana literatura coachingowa:

Atkinson, M., Chois, R. T. (2009), *Cykl: Sztuka i nauka coachingu*, Warszawa: NEW DAWN,

– *Wewnętrzna dynamika coachingu* (Misja: twoja podróż – koncentracja na jednostce),

– *Coaching krok po kroku* (Misja: osiągnięcie mistrzostwa w coachingu – koncentracja na umiejętnościach coachingowych),

– *Proces i uskrzydlenie* (Misja: tak rozmawiać, aby doprowadzić do trwałych zmian na lepsze w życiu innych ludzi).

Dr Marilyn Atkinson – dyrektorka Erickson College International, autorka programu szkoleniowego dla coachów (akredytowanego przez International Coach federation, ICF) wg podejścia skoncentrowanego na problemie (Miltona Ericksona – słynnego amerykańskiego psychiatry 1901–1980).

Rae T. Chois – trenerka coachingu (transformacyjnego) metodą ericksonowską, badaczka technik rozwoju człowieka (jak budzić w sobie geniusza, jak żyć radośniej, bardziej autentycznie, z poczuciem spełnienia).

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

ELIMINÁCIA AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA DETÍ PROSTREDNÍCTVOM VYBRANÝCH PRVKOV ARTETERAPIE

*Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0072/15.
Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom
školskom veku v kontexte modernej školy.
Zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.*

Resumé

V ostatnom čase zaznamenávame čoraz viac detí s problémami správania, ktoré sa neskôr prejavuje neprospevaním dieťaťa v škole. Už v materských školách je stále viac detí, ktoré trpia poruchou pozornosti, majú poruchy správania, sú agresívne ale aj deti s emocionálnymi problémami. Vzhľadom k tomu, že týchto detí čím ďalej, tým viac pribúda, učitelia už v materskej škole by mali spoznávať a zaujímať sa o spôsoby, akými je možné deti zaujať a ako udržať ich pozornosť. V príspevku sú popísané niektoré vybrané výtvarné činnosti, námety a hry, ktoré sú nápomocné pri riešení problémov v správaní detí a ktoré sú vhodné pre rozvíjanie všetkých oblastí rozvoja.

Kľúčové slová: agresivita, agresia, eliminácia, prvky arteterapie.

ELIMINATING CHILD'S AGGRESSIVE BEHAVIOR USING SELECTED THE ELEMENTS OF ART THERAPY

Abstract

Over the recent years, an increasing number of children have been affected by behavioral problems that can result in their poor school performance. More and more children in nurseries suffer attention disorder, behavior disorder, aggression or emotional problems. As the

number of these children keeps growing, nursery teachers should be aware and explore different ways to engage children and keep their attention. This contribution outlines several activities, themes and games that can be helpful in dealing with behavioral problems of children and that can be applicable to all aspects of their development.

Keywords: agresivity, aggression, elimination, elements of art therapy.

ELIMINOWANIE AGRESYWNEGO ZACHOWANIA DZIECI ZA POMOCĄ WYBRANYCH ELEMENTÓW TERAPII SZTUKI

Streszczenie

W ostatnim czasie jest coraz więcej dzieci z problemami behawioralnymi, które później mogą objawiać się brakiem przyrostu masy ciała dziecka w szkole. Już w przedszkolu są dzieci, które cierpią na zaburzenia koncentracji, dzieci o agresywnym zachowaniu i dzieci z problemami emocjonalnymi. Biorąc pod uwagę, że liczba tych dzieci ciągle rośnie, nauczyciele w przedszkolach powinni wiedzieć i być zainteresowani w jaki sposób można utrzymać uwagę takich dzieci. W artykule opisano niektóre wybrane zajęcia plastyczne, motywy i gry, które są pomocne w rozwiązywaniu problemów behawioralnych u dzieci i nadają się zastosowania na wszystkich etapach rozwoju dziecka

Słowa kluczowe: agresja, agresywność, eliminowanie, elementy terapii sztuką.

Za relativne mladý odbor, ktorý sa do povedomia verejnosti dostal na konci 19. storočia považujeme arteterapiu. Najväčší svoj rozvoj zaznamenala až v polovici 20. storočia. V tridsiatych rokoch 20. storočia prvýkrát Margaret Naumburgová v USA použila pojem *art therapy*. V Európe začal používať až od roku 1940, no história arteterapie je oveľa bohatšia a dlhšia. Počiatky prvotných arteterapeutických snáh spadajú do staroveku, či do praveku. Súvisia predovšetkým s magickými úlohami výtvarných fenoménov, s kultúrnou alebo archetypálnou symbolikou farieb, i tvarov. Liečebné sošky alebo obrazce mali, a v komunitách žijúcich uprostred prírody, majú dodnes formu určenú pevnými pravidlami liečebnej mágie (Potměšilová, Sobková, 2012).

Na Slovensku arteterapia doposiaľ nemá jednoznačne vymedzený profesijný status. Preto v roliah arteterapeutov

pôsobia psychológovia, výtvarníci, pedagógovia, lekári, liečební a špeciálni pedagógovia, ale aj zdravotné sestry. Arteterapia je dnes nepochybne atraktívna a populárna. Často priťahuje laikov ale aj šarlatánov, čo spôsobilo, že sa začalo uvažovať o tom, že je potrebné stanoviť pravidlá pre vykonávanie profesie arteterapeuta. Zabezpečila by sa možnosť ochrany profesie arteterapeuta a ochrana verejnosti pred nekvalifikovanými arteterapeutickými neodborníkmi (Šicková-Fabrici, 2002).

Pre vykonávanie profesie arteterapeuta nestačí mať len vzdelanie v danom odbore, ale veľmi dôležitú úlohu zohrávajú osobnostné predpoklady. Podľa Šickovej-Fabrici (2002) by mal byť arteterapeut empatický, mal by vedieť informácie prepájať do súvislostí, mal by vedieť improvizovať, nemala by mu chýbať intuícia, schopnosť predvídať vývoj udalostí a javov. Mal by mať vysoký morálny a etický kredit, mal by vytvoriť atmosféru dôvery, pomáhať dieťaťu zvládať zadané úlohy, ktoré sú pre neho nové a neznáme, mal by ho povzbudzovať k vlastným interpretáciám, iniciovať rozhovor, byť viac úprimný a ľudský.

Z toho dôvodu pre záujemcov o arteterapiu a pre arteterapeutov vznikli na Slovensku občianske združenia, ktoré organizujú rôzne semináre, kurzy, konferencie pre začiatočníkov ale aj na zdokonaľovanie sa v arteterapii. Medzi najznámejšie občianske združenia nepochybne patrí občianske združenie Terra Therapeutica, ktorého zakladateľkou je akademická sochárka, výtvarníčka a arteterapeutka Jaroslava Šicková-Fabrici. Občianske združenie bolo založené v roku 2000 v Bratislave a poskytuje služby deťom s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, slabozrakým a nevidiacim deťom, deťom so špecifickými výchovnými problémami, s poruchami učenia a správania, deťom s autizmom, s telesným postihnutím, deťom týraným a zanedbávaným a samozrejme aj zdravým deťom. V rámci toho združenia v roku 2010 vznikol Inštitút vzdelávania v arteterapii, ktorý ponúka dvojročné externé akreditované štúdium arteterapie. Na konci štúdia absolvent získava certifikát arteterapeuta. Ďalším občianskym združením je OZ Artea, ktoré bolo založené vo februári 2009 s cieľom šírenia osvetu, rozvíjať vzdelávanie hlavne v oblasti arteterapie. Občianske združenie Artea organizuje vzdelávacie podujatia pre tzv. pomáhajúce

profesie s dôrazom na oblasť arteterapie, uskutočňuje priamu arteterapeutickú prácu, ktorá zahŕňa aj skupinovú prácu na školách. Organizuje rôzne semináre, kde sa záujemcovia môžu oboznámiť s arteterapeutickými technikami a rôznymi materiálmi, ktoré sa aplikujú pri práci s deťmi.

Arteterapiu je možné aplikovať hlavne u detí, ktoré majú problémy s neprospevaním v škole, deti, ktoré trpia poruchou pozornosti, majú poruchy správania, sú agresívne, až delikventné, či deti s emocionálnymi problémami. Vzhľadom k tomu, že deti s poruchami pozornosti čím ďalej, tým viac pribúda, mali by učitelia už v materskej škole spoznávať a zaujímať sa o spôsoby, akými tieto deti zaujať a ako udržať ich pozornosť. Medzi poruchy pozornosti patrí ADD, čo je práve porucha pozornosti, a ADHD, ktorá predstavuje poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou. Liebmann (2010) tvrdí, že tieto deti nevydržia chvíľu v kľude, potrebujú sa ukľudniť a naučiť sa zamerať na jednu vec. Niekedy im pomôže práca vo dvojiciach. Deti môžu byť plné obáv, a preto bývajú užitočné témy, ktoré pomáhajú vyjadriť ich strach. Často sú zmetené, majú zlosť a potrebujú aktivity, ktoré im umožnia bezpečným spôsobom ventilovať hnev, napríklad prácou s hlinou a ďalšími výtvarnými médiami odolávajúcimi tlaku. Metafory a príbehy, v ktorých sa objavuje hnev, môžu uľahčiť porozumenie vlastných emócií. Deti si zvyknú vybiť nadbytočnú energiu a agresivitu napríklad aj čarbaním. Niekedy zoberú do ruky prvú ceruzku a čmárajú tak, že prederavia papier. Učitelia by im v tom nemali brániť, naopak, môžu ich v tom podporiť. Každé dieťa má v sebe istú dávku agresivity a napätia a ak dieťaťu nedovolíme vyjadriť to navonok, potláčame to v ňom a niekde sa to dostane na povrch (Bothová, 2008).

Využívanie prvkov arteterapie priaznivo vplýva a poskytuje učiteľom široký priestor pre primeranú stimuláciu vývinu dieťaťa v predprimárnom období. Napomáha formovaniu a výchove dieťaťa, rozvoju jeho celostnej osobnosti. Pre dieťa je arteterapia zároveň hrou, ktorá ho aktivizuje a napomáha mu prekonávať prekážky. Na prelinanie arteterapie a výchovy poukazujú v dnešnej dobe viacerí zahraniční arteterapeuti. Toto prelinanie sa stáva normálnym prvkom kultúrneho vývoja, ktorý prispieva ku kultivácii emocionálnej a hodnotovej sféry vnútorného sveta

dieťaťa a možno povedať, že skvalitňuje aj procesy učenia (Dalley, cit. podľa Šicková-Fabrici, 2006).

Existuje množstvo výtvarných činností, námetov i hier, ktoré sú nápomocné pre rozvoj všetkých oblastí dieťaťa, potrebné pri riešení problémov v správaní v sociálizácii detí a pod. Preto by sa učitelia mali zaujímať o metódy a činnosti vhodné pre arteterapiu, aby stále nachádzali inšpiráciu a aby neupadli do stereotypu. Najbežnejšie a najvhodnejšie z nich sú:

- kreslenie a maľovanie,
- práca s hlinou,
- cvičenia a hry.

Kreslenie a maľovanie – všetky deti kreslia spontánne. Vytváranie znakov je rovnako prirodzené ako vydávanie zvukov, gestikulácia a pohyb. Ak dostane ktorékoľvek dieťa podkladovú plochu a nástroj k vytváraniu znakov, zanechá stopu svojej kresbovej aktivity. To platí o deťoch bez ohľadu na ich poznávacej, spoločenskej, zrakovej a telesnej schopnosti. Deti kreslia prstom na akýkoľvek podklad. Môže to byť napríklad jedlo, piesok, hlina, apod. (McGregor, 1995). Podľa Šickovej-Fabrici (2006) kresba je považovaná za „*projekciu psychomotorických možností jej autora. Odkrýva povahové črty, ale aj hyperaktivitu, agresivitu, nízke sebavedomie. Pomocou kresbových testov sa dá u detí zistiť stupeň intelektového vývoja, ale aj formy porúch osobnosti. Zdravé dieťa prekoná vo svojej kresbe štádium čmáraníc, hlavonožcov, geometrických tvarov až po vytvorenie kompletnej ľudskej postavy.*” (Šicková-Fabrici, 2006, s. 136).

Maľovanie, kreslenie alebo čmáranie dieťa vníma ako hru. Predsa sa však líši od iných hier, už od samého začiatku, pretože výsledkom je relatívne trvalý produkt (čiara, farebná škvrna) vyzývajúca k ďalšej hre, ktorá môže byť čím ďalej tým viac komplikovaná (Uždil, 2002). Podľa Davida (2001), dieťa, ktoré má v škole len zriedka príležitosť kresliť, sa obmedzuje na jednotvárne znázornenie (stále tie isté námety, používa rovnaké farby). Detským kresbám mnohokrát už v materských školách chýba originalita. Dieťa sa totiž nemôže nechať uniesť svojou vnímavosťou a citlivosťou, ale ak chce byť pochválené, musí vytvoriť kresbu, ktorá má spravidla otrocky kopírovať realitu. Napríklad, ak je čas Vianoc a deti kreslia vianočný stromček,

takmer všetky vyzerajú rovnako. Dieťa je tvorivá bytosť, ale jeho kreativita je v škole zväčša potláčaná. Ak dieťa nakreslí oranžové slnko, učiteľ/ka ho zväčša „opraví“, že slnko je žlté, nech si ho premaľuje. Neuvedomuje si, že dieťa možno videlo obrázok Slnka v encyklopédii, alebo videlo západ slnka, kedy obloha nadobúda rôzne farby. Preto podľa Burkovičovej (2016) dôležitú úlohu pri každej činnosti dieťaťa zohráva aj schopnosť učiteľky, ktorá musí dbať nielen na výber tém, ale aj metód a prostriedkov a rovnako musí dbať aj na výber vhodného prostredia, v ktorom sa uvedené aktivity uskutočňujú s ohľadom na prirodzené vývojové potreby detí (Burkovičová, 2014, s.10)

Ďalšou dvojdimenzionálnou metódou je maľba, pri ktorej môže dieťa pracovať s temperovými, akvarelovými, prstovými farbami, pastelovými a voskovými kriedami alebo s farebnými ceruzkami. Šicková-Fabricsi (2006) uvádza, že: „farba je indikátorom emočného stavu pacienta. Projikuje jeho momentálny emočný stav alebo tendenciu k určitému stavu.“ (Šicková-Fabricsi, 2006, s. 172). Hovorí o vplyve farieb a farebných kombináciách na psychické a fyzické zdravie človeka. Ich pôsobenie je samozrejme individuálne.

V detských prácach je vhodné si všimnúť aj znázornenie postáv a detaily, ktoré sú prítomné v kresbe. Ak 4-ročné dieťa využíva vo svojom výtvarnom prejave veľa detailov, môže to značiť o jeho výbornej pozorovacej schopnosti a nadpriemernom intelektu. Naopak, pedantné vypracovanie detailov používajú aj neurotické a úzkostné deti (Vodičková, 2004).

Práca s hlinou – Hlina ako arteterapeutický materiál. Známe sú aktivity ako hádzanie, mačkanie, tvarovanie, ručné modelovanie apod. Rabigerová (1995) uvádza, že deťom sa dá prostredníctvom hliny pomôcť uvedomiť si, čo znamená „vnútri“ a čo „zvonka“, ak deti napríklad požiadame, aby dali hlinu do vreca. Aj to pomôže k hodnoteniu inteligencie či schopnosti riešiť problémy. Hlina je dobrým prostriedkom na rozvíjanie manuálnych zručností dieťaťa, ktoré potrebuje pomoc vo všetkých oblastiach svojho života, takže nie je možné oddeliť arteterapiu od univerzálnej potreby rozvíjať motorickú koordináciu.

Cvičenia a hry – ide o konkrétne tvorivé činnosti, ktoré môžu učitelia využívať vo svojej práci s deťmi s orientáciou na rozvoj

všetkých oblastí rozvoja osobnosti. Známe sú štyri ročné obdobia, maľba vo vzduchu, trhanie a zlepovanie, maľba hubkou, ako sa cítim, symbol pre každého, výroba masiek, hádzanie hlinou a mnoho iných. Burkovičová (2016) odporúča uplatňovať pri rozvíjaní osobnosti detí konštruktivistický prístup, ktorý vychádza z už poznaného a deťom blízkeho, čo tvorivými činnosťami, alebo vlastnou aktivitou môžu ďalej rozvíjať (Burkovičová, 2016, s. 46).

ZÁVER

S rozvíjaním kreativity a senzitivity prostredníctvom umenia (u arteterapie v užšom slova zmysle cez výtvarné aktivity) je potrebné začať čím skôr. Podľa možnosti hneď, keď dieťa udrží v ruke ceruzku, alebo kriedu, to znamená už v predškolskom veku. Nezáleží na tom, či to je dieťa zdravé alebo potrebuje špeciálnu starostlivosť aj keď je evidentné, že v súčasnosti detí s problémami, žiaľ pribúda. Skúsenosti s deťmi zdravými i s rôznymi problémami v predškolskom veku čoraz viac presvedčajú o tom, že techniky arteterapie sú prirodzenou cestou rozvoja detskej osobnosti, kreativity, komunikácie, senzibilizácie ale aj jedinečnou kompenzáciou ich možného deficitu v oblasti mentálnej, somatickej alebo sociálnej.

Literatúra

1. BOTHOVÁ, M. 2008. Ako farby ovplyvňujú detskú dušu. In *Dieťa nielen pre rodičov*. ISSN 1335-0919, 2008, roč. XIV, č. 7, s. 42-44.
2. BURKOVIČOVÁ, R. 2014. Inkluze v podmínkách českej materskej školy. In *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. M. Kaleja a kol. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2014, s. 200, ISBN 978-80-7464-63-0, s.10.
3. BURKOVIČOVÁ, R. 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2016, s.120, ISBN 978-80-7464-812-0, s. 46.
4. DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

5. LIEBMANN, M. 2010. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2010. 280 s. ISBN 978-80-7367-729-9.
6. MCGREGOR, I. 1995. Neobvyklý vývoj dětské kresby: co prozrazuje o dětském umění? In Caseyová, C. – Dalleyová, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995, s. 49-63. ISBN 80-7178-065-0.
7. POTMĚŠILOVÁ, P. – SOBKOVA, P. 2012. *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 111 s. ISBN 978-80-3120-8.
8. RABIGEROVÁ, S. 1995. Arteterapie jako nádoba. In Caseyová, C. – Dalleyová, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995, s. 32-48. ISBN 80-7178-065-0.
9. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – užité umění?* Bratislava: Petrus, 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4.
10. UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: portál, 2002. 128 s. ISBN 80-71-78-599-7.
11. VODIČKOVÁ, B. 2004. Keď umenie lieči detičky. In *Dieťa nielen pre rodičov*. ISSN 1335-0919, 2004, roč. 10, č. 1, s. 32-33.

Dr hab. Agata Popławska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**TOŻSAMOŚĆ
W WARUNKACH ZMIANY SPOŁECZNEJ**

Redakcja naukowa

Zbyszko Melosik, Mirosław J. Szymański,

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej,

Warszawa 2016, ss. 246, ISBN 978-83-64953-43-9

Na rynku wydawniczym w ostatnim czasie ukazała się niezwykle interesująca pozycja z zakresu nauk społecznych, gdzie grono specjalistów podjęło się trudnego i jednocześnie bardzo potrzebnego zadania, jakim jest refleksja nad tożsamością człowieka w warunkach zmiany społecznej.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość powoduje nieustanne poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jaki jestem? Co jest dla mnie dobre? Ku czemu zmierzam? Jak osiągnąć upragnione cele? Jak pogodzić indywidualną koncepcję siebie z tym czego oczekuje ode mnie społeczeństwo? Jak prowadzić życie wartościowe? Jak odnaleźć się w zmieniającym się świecie? Człowiek podejmuje namysł nad tymi kwestiami, rozważa różne możliwości, dokonuje wyborów i gdy wydaje się, że już w jakiś sposób udzielił odpowiedzi na te pytania, to staje w obliczu no-

wych i nieraz sprzecznych żądań społecznych, w kontekście których wcześniejsze ustalenia okazują się niewystarczające. Trud konstruowania osobistej i społecznej tożsamości musi być podejmowany na nowo.

Podmiot biorąc bezpośredni bądź pośredni (za pośrednictwem mediów) udział w bieżących wydarzeniach świata zewnętrznego permanentnie dąży do integracji „stałego elementu” swojej tożsamości z aktualnymi doświadczeniami życiowymi, wciąż na nowo tworzy narrację o sobie i konstruuje obraz samego siebie. Doświadczenie może rozwijać i wzbogacać człowieka, „budować” jego tożsamość, umożliwiać mu lepsze poznanie i otwarcie się na świat i innych ludzi. Niewątpliwie współczesność obdarza bogactwem, zróżnicowaniem, jednak jest też pełna „migotliwych znaczeń”, „kakofonii bodźców” i przez to czyni doświadczenie człowieka nieuporządkowanym, niezintegrowanym wywołując często poczucie chaosu i zagubienia. Sytuacja ta stanowi poważne wyzwanie edukacyjne i niejako zmusza do analiz teoretycznych i podejmowania określonych działań w praktyce.

Wszystkim poszukującym jakiegoś ogólniejszego układu odniesienia, bardziej rozwiniętych refleksji, zgodnie z intencją sformułowaną przez redaktorów naukowych tomu i zawartą we Wstępie, proponuję skorzystanie z szerszej, bardziej zobiektywizowanej analizy myślowej, którą oferują autorzy prezentowanej książki. W pracy tej pedagogicy, których charakteryzuje interdyscyplinarne podejście, odwołując się do swoich kompetencji i doświadczeń naukowych, rozważają kwestie związane z tożsamością współczesnego człowieka, jej konstruowaniem, relacją do wszechobecnej zmiany społecznej.

Publikacja jest owocem współpracy naukowców z dwu uczelni: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, mają w niej też swój udział naukowcy z Uniwersytetu Warszawskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i Akademii Ignatianum. Praca ta wraz z wcześniejszą publikacją pod redakcją Agnieszki Gromkowskiej-Melosik i Mirosława I. Szymańskiego, *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (nagrodzona przez J.M. M. Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza), stanowi począ-

tek serii, w która dotyczyć będzie ważnych zagadnień zmieniającego się społeczeństwa oraz współczesnej kultury i edukacji (s. 9).

W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej* Mirosław J. Szymański wprowadza wspaniale czytelnika w problematykę całego tomu. Autor z dużym znanstwem analizuje historyczno-społeczne, kulturowe, ekonomiczne uwarunkowania sytuacji człowieka funkcjonującego w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Odwołuje się tu m.in. do myśli Margaret Mead, Anthony Giddensa, Zygmunta Baumana, Zbyszko Melosika. Interesująco pisze o sytuacji jednostki w czasach modernizmu i postmodernizmu. Podsumowując rozważania dotyczące postmodernizmu stwierdza: „postmoderniści domagają się odrzucenia lub co najmniej krytycznego traktowania oświeceniowej wiary w moc rozumu i postępu. Dopuszczają wielość możliwych punktów widzenia, różnorodność interpretacji, postulują poszukiwanie ukrytych znaczeń. (...) sądzą, że wszelka prawda jest względna, da się ją ustalić tylko doraźnie w danym miejscu i czasie. Prawda i wartości są uwikłane w konteksty kulturowe, ich rzeczywisty sens i znaczenie można ustalić tylko w ramach określonej kultury” (s. 15). W świecie, który się zmienia szybciej niż kiedykolwiek nie może być mowy o stabilnej niezmienniej tożsamości. Konstruowanie tożsamości staje się przede wszystkim zadaniem indywidualnym jednostki. M.J. Szymański niezwykle trafnie wskazuje na trudności towarzyszące realizacji tego zadania takie jak osamotnienie, narastająca i często ponad siły młodego człowieka, odpowiedzialność za los własny i innych, a także niepewność słuszności wyboru, poczucie braku odwrotu i możliwości dokonywania korekt. Współcześni młodzi zadania związane z „wymyśleniem siebie”, „projektowaniem własnego życia” podejmuje „bez możliwości powielania tego co czynili starsi, nie mają sprawdzonych od przez dziesięciolecia wzorów i rozwiązań. Nie bardzo też mogą powtarzać wybory rówieśników, skoro każda osoba ma własne warunki, dyspozycje i możliwości, inne zainteresowania i uzdolnienia, osobiste preferencje, upodobania i wartości” (s. 18). W tekście znalazły się liczne odniesienia zarówno do znanych, cenionych teorii, jak i wyników badań empirycznych prowadzonych przez różne zespoły badawcze, które dzięki wielkiej erudycji, przekonującej argumentacji, świetnej narracji M.J. Szymań-

skiego pozwalają czytelnikowi na całościowy ogląd podjętej problematyki.

Trudno nie zgodzić się z konkluzją Autora: „Młodemu człowiekowi byłoby o wiele łatwiej podejmować decyzje, gdyby w zawieranym świecie, który ma tłumaczyć i zrozumieć, było znacznie mniej niż dziś przypadku i chaosu, więcej zaś rozsądnej organizacji życia, nowoczesnej opieki i kontroli społecznej oraz wartościowej edukacji” (s. 24).

Rozdział *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia* napisany przez Zbyszko Melosika zawiera tezę, że człowiek współczesny, także młody, żyje w dwu rzeczywistościach. Istota pierwszej to silne regulatory tożsamości i życia społecznego, a drugiej prawa do osobistej wolności w kreowaniu własnej biografii, tożsamości, nigdy niekończącej się wolności wyborów w dziedzinach kultury popularnej i konsumpcji. Autor w przekonujący sposób ukazuje jak ta sprzeczność wpisuje się w tożsamość współczesnego człowieka, który z jednej strony w relacjach z biurokracjami i instytucjami, a także w prawnych i medycznych kontekstach powinien być maksymalnie racjonalny, zdyscyplinowany i „dobrze przystosowany”. Kontrola sprawowana przez instytucje, biurokracje, prawo bądź medycynę stanowi surową rzeczywistość ubezwłasnowolnienia współczesnego człowieka (s. 34). Natomiast drugie oblicze rzeczywistości jest tworzone w dziedzinie popkultury i konsumpcji sprzyja wolności „dryfowania”, przyjemności i wolności związanych z dokonywanymi wyborami. Tu człowiek może wybierać różne formy tożsamości kulturowej wciąż od nowa i nowa, tak jak przywdziewa kostiumy karnawałowe. Dla odmiany popkultura i przemysł konsumpcyjny oczekują wyobraźni i nieroztropności w sferze wyborów (s. 38-39). Ta rzeczywistość może prowadzić do rozproszenia i niejednoznaczności tożsamości. W końcowej części tekstu Autor prezentuje własną ideę pedagogiczną. Niezwykle interesującą i jak sądzę zaskakującą nieco, która stanowi odpowiedź na warunki kulturowe doświadczane przez młodzież. Jest to pedagogika rdzenia tożsamości, pedagogika akceptacji, podmiotowości oraz rozwoju uznania dla siebie, pedagogika szacunku dla kultury wyższej i popularnej, pedagogika niereżyserowanej i nieograniczonej komunikacji interpersonalnej, pedagogika szacunku dla książek i bibliotek, pedagogika skupienia

się, rozważania i zdolności do zorganizowania (s. 47). W proponowanym wychowaniu należałoby dostarczyć młodym ludziom źródła i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej „istoty swojego ja”, tworzyć warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni, nabrania dystansu wobec „świata bodźców”, wzmocnienia jego dyspozycji do dokonywania własnych makrożyciowych i mikro sytuacyjnych wyborów, do wytworzenia w młodym człowieku przekonania, że jest ważny, wartościowy i zdolny do kreowania własnego życia. Ważne stałoby się kształtowanie dyspozycji do konstruowania całościowych (lub przynajmniej długotrwałych), stabilnych związków, kultywowanie kontaktów bezpośrednich „twarzą w twarz” jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną. Natomiast istotą pedagogiki szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej byłoby uprawomocnianie obu tych form w tożsamości młodzieży – jako ważnych i komplementarnych, akceptowanych części rzeczywistości (i związanych z nimi praktyk kulturowych). Warto też podkreślić, że oprócz kwestii merytorycznych, barwny język narracji i znakomita argumentacja zapraszają czytelnika do osobistej refleksji i podjęcia dyskusji.

Zagadnienia dotyczące sposobów konstruowania i rekonstruowania tożsamości w sytuacji permanentnej zmiany podejmuje także w kolejnym rozdziale (*Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany*) Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Akcentuje takie przejawy tej zmiany jak: nieciągłość, fragmentaryczność, lokalność, jednoczesność biograficznych doświadczeń współczesnego człowieka. Autorka przekonuje: „kiedy podmiot nie jest już wytwarzany a konstruowany, przy czym owo konstruowanie przybiera formę całościowego zadania, coraz ważniejszą sprawą staje się dążenie jednostki do bycia jednością, do pewnej, bezpiecznej spójności. Różnorodność działań z dążeniem tym związanych, możliwości i przeszkód w jego realizacji to problemy, których nie sposób pominąć podczas rozważań dotyczących pracy nad własną tożsamością. Problem praktyk scalających, dzięki którym współczesny człowiek radzić sobie może zarówno ze zmianą, jak i z wielością oraz nieoczywistością spotykających go zdarzeń, wydaje się pierwszoplanowy” (s. 52). W ocenie M. Nowak-Dziemianowicz scalającą rolę pełni narracja, będąca stale podtrzymywana historią o „ja”, wyobrażnia, dialog. Autorka interesująco charakte-

ryzuje te praktyki scalające. Zdolność do wewnętrznego dialogu ma charakter dynamiczny, zmienia się wraz z rozwojem człowieka, oznacza gotowość do pracy nad sobą i zdolność do rozumienia innego, do otwarcia się na różnicę, na odmienność (s. 62). Natomiast wyobraźnia pozwala otwierać się „na nowe światy, nowe sposoby bycia, nowe sytuacje i zachowania. Buduje nowe przestrzenie i nowe sposoby poruszania się w nich” (s. 66). Autorka przekonująco uzasadnia: „wyobraźnia staje się więc taką praktyką społeczną, taką cechą naszego działania, taką umiejętnością wreszcie, dzięki której z pozycji obserwatorów przechodzimy niejako w pozycje uczestników także tych sytuacji i zdarzeń, które nas bezpośrednio nie dotyczą, ale które mogą potencjalnie stać się naszym udziałem. Jesteśmy bowiem częścią wspólnoty, w której funkcjonowanie, w której zbiorowe doświadczenie wpisane są: ból, cierpienie, porażka, samotność i kryzys (s. 67). Szczególne znaczenie w procesie pracy nad własną tożsamością przypisuje M. Nowak-Dziemanowicz uznaniu, które stanowi zarówno warunek tej pracy, jak i możliwość. Opracowanie to niewątpliwie skłoni czytelnika do pogłębionego namysłu nad własnym życiem i relacjami z innymi.

Podejmując zagadnienie *rozwoju kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu* Agnieszka Cybal-Michalska wskazuje na szczególną aktualność pytań o sens i zakres pojęcia „tożsamość” i w tym kontekście akcentuje konieczność poszukiwania odpowiedzi dotyczących możliwości i zdolności podmiotu do planowania i kreowania ścieżki kariery i kształtowania swojej tożsamości zawodowej. Wątek ten staje się szczególnie ważki w kontekście młodzieży będącej „w drodze” do kariery. Metafora drogi pozwala na uzyskanie perspektywy, w której jednostka posiada historię za sobą, ale także przed sobą (s. 89). Autorka charakteryzuje karierę jako „własność jednostki”, i zwraca uwagę, że „ujmowanie kariery jako «własność jednostki» przyjmuje indywidualistyczne założenie o niepowtarzalnej jakości kariery każdego człowieka (...) i odpowiedzialności podmiotu za konstruowanie swoich karier” (s. 86).

W kolejnym tekście z wielką erudycją Agnieszka Gromkowska-Melosik prezentuje *Elitarne szkolnictwo średnie w Szwajcarii. Konstrukcje tożsamości globalnej elity*. Czytelnik otrzymuje niezwykle

interesujący zbiór informacji, który niewątpliwie poszerza, weryfikuje wiedzę o ekskluzywnych szkołach przygotowujących młodych ludzi z bardzo bogatych rodzin do funkcjonowania w środowisku globalnej elity. Jak podkreśla Autorka szkoły te dążą do bardzo wysokiego stopnia umiędzynarodowienia, „około 400 uczniów pobierających tam naukę pochodzi z 61 krajów” (s. 94), oferują luksusowe warunki życia i kształcenia. Koszty pobytu w nich są niezwykle wysokie i znacząco przekraczają te, które ponosi się w związku z kształceniem nawet w najbardziej prestiżowych uniwersytetach. „(...) jest to oferta edukacyjna dla bardzo bogatych, która za retoryką równości kultur i szacunku dla narodowej tożsamości skrywa bardzo wysokie czesne za pobyt i kształcenie” (s. 99). Jak przekonuje A. Gromkowska-Melosik „w szkołach tych mamy do czynienia z konstruowaniem globalnej, wielokulturowej, korporacyjnej tożsamości, która potrafi dostosować się do wszelkich warunków rynkowych.(...) Dewiza tych szkół odwołuje się do – eksponowanej często w kontekście Szwajcarii – kategorii «bezbłędności» czy perfekcyjności”(s. 106).

Po podróży w świat elit, kształcących się w szwajcarskich międzynarodowych szkołach z internatem za sprawą bardzo ciekawego i znakomitego pod względem merytorycznym wywodu pt. *Tożsamość nauczycielek w średnim wieku życia* Joanny M. Łukasik przenosimy się do Polski, by odkrywać znaczenie pracy zawodowej i życia pozazawodowego nauczycielek w kreowaniu ich tożsamości. Dokonane przez Autorkę analizy dotyczące życia kobiet w okresie wieku średniego są tym bardziej interesujące, że powstały w oparciu o metodę biograficzną. Na podstawie analizy 47 pamiętników kobiet w wieku 35-55 lat Autorka m.in. ustaliła, że „praca zawodowa, życiowa aktywność sprzyjają kreowaniu, umacnianiu tożsamości, a eksponowane doświadczenia zawodowe są jej składnikiem. Badane nauczycielki dzięki aktywności nie są narażone na minimalizm pragnień, redukcję własnego wysiłku, regres, marginalizację. W opisie ich życia codziennego jest widoczne, jak – zarówno w wyniku nowych wyzwań, doświadczeń, sytuacji, pojawiających się kryzysów, trudności (często nakładających się dodatkowo na czynniki charakterystyczne dla przełomu połowy życia), jak i sukcesów – stają się istotami coraz bardziej dojrzałymi i złożonymi, twórczymi, łamiącymi schematy” (s. 122).

Wnikliwą i bogatą treściowo analizę dotyczącą *Egzystencjalnego doświadczenia aporii sensu swojskości i zadomowienia w świecie życia codziennego* zawarł w swoim artykule Jarosław Gara. W odniesieniu do edukacji Autor stwierdza „jawi się jako swoista odyseja doświadczenia aporii sensu swojskości i zadomowienia. Co więcej, o ile w warstwie aksjologicznej edukacja powinna zakładać swoiste rozdwojenia poszczególnych jakości egzystencjalnych, o tyle w warstwie empirycznej powinna być ich synteza. Ostatecznie edukacja w swoich antropologicznych, aksjologicznych i teleologicznych horyzontach powinna także budować połączenia pomiędzy tym, co Znane, Takie-Samo, Bliskie i Rodzinne, a tym co Nieznane, Inne, Odległe i Obce oraz tym co można określić mianem fenomenu oswojenia i uważności, wyruszenia i powracania, aktywności i pasywności” (s. 151).

Na trudności związane z definiowaniem pojęcia tożsamość wskazuje Anna Drabarek w artykule *Kłopoty z pojęciem tożsamości*. Z dużą rzetelnością zostały zaprezentowane różne ujęcia omawianej kategorii – perspektywa filozoficzna, psychologiczno-biologiczna, płaszczyzna narracyjna, językowa i społeczna, etyczna. Autorka zwraca m.in. uwagę na fakt, że „współczesne dyskursy na temat tożsamości eksponują najczęściej jej zmienność, płynność i «proteuszowy» charakter. Jednakże w tych analizach eksponowane jest także coraz bardziej pojęcie identyfikacji zastępujące słowo tożsamość, bowiem jest ono bardziej operacyjne i współwystępujące w sposób naturalny z pojęciem więzi społecznej, wspólnoty interesów i dobra wspólnego” (s. 162).

W interesujący sposób w tekście *Wokół lewicowej i prawicowej tożsamości politycznej młodzieży* Błażej Przybylski przedstawia specyficzny wymiar tożsamości kolektywnej – tożsamość polityczną. W opinii Autora sformułowanej w odwołaniu do analiz teoretycznych i badań – tożsamości polityczne młodzieży polskiej, identyfikującej się z „lewicą” lub „prawicą”, świadczą o radykalnie różnych poglądach w kwestiach dotyczących patriotyzmu, stosunku do przeszłości, wizji państwa czy stanowisk zajmowanych w kontekście aktualnych wydarzeń. B. Przybylski wiąże obie tożsamości (radykalne) – lewicową i prawicową – z tzw. tożsamością oporu, która wyrasta na gruncie sprzeciwu wobec zastanej rzeczywistości (s. 175).

W kolejnym artykule *Zapach jako element tożsamości* z ogromnym znanstwem Beata Hoffmann przybliży czytelnikowi informacje na temat zapachu jako zjawiska społeczno-kulturowego, źródła i nośnika informacji o człowieku i jego środowisku oraz jako źródle informacji społecznych. Autorka przekonuje, że „perfumy i wody toaletowe tworzą obraz jednostki w takim samym stopniu, jak fryzura, makijaż czy ubiór. Odpowiednio dobrane kompozycje zapachowe mogą wpłynąć na zmianę relacji między ludźmi, mogą też poprawić wizerunek przyjemnie pachnącej osoby. Używając pachnideł, nadajemy nowy wymiar naszej osobowości, wyróżniamy i podkreślamy swe cechy indywidualne. Rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym za sukces człowieka odpowiada już nie tylko wiedza, lecz także wizerunek, spowodował, że zapach stał się swoistą wizytówką, a tożsamość osobowa coraz częściej jest budowana na cielesności i atrakcyjności, również zapachowej” (s. 184).

Tożsamość etniczna w warunkach zmiany społecznej stanowi przedmiot zainteresowań Tomasza Gmerka, który w sposób wyczerpujący omówił wybrane konteksty teoretyczne odnoszące się do procesów tworzenia i rekonstrukcji tożsamości etnicznej, włączając kategorie asymilacji i różnicowania grup etnicznych. Autor podjął rozważania dotyczące relacji pomiędzy odmiennymi grupami etnicznymi i ich strukturalnej segmentacji w społeczeństwie (s. 212).

Jak kształtuje się *tożsamość regionalna młodzieży gimnazjalnej na przykładzie gminy Prostki i miasta Wołomin* prezentuje w kolejnym tekście Jowita Bartczak. Przeprowadzone przez Autorkę badania z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej pozwoliły na zgromadzenie interesującego materiału, który został poddany wnikliwej analizie i pozwolił na sformułowanie m.in. wniosku, iż młodzież pochodząca z wyższych warstw społecznych, o bogatszym kapitale społeczno-kulturowym, częściej zamierza wyjechać z rodzinnej miejscowości, aby realizować swoje aspiracje edukacyjne i życiowe. Na miejscu deklaruje chęć pozostania młodzież o mniej ambitnych planach, zamierzająca szybko skończyć edukację i zacząć zarabiać (s. 224).

Dzięki artykułowi *Decydujący moment w świecie Instagramu. Współczesna fotografia uliczna i wirtualne tożsamości* Jeremy

Drozdowicza, który podejmuje zagadnienie zmian dokonujących się w przestrzeni medialnej można krytycznie spojrzeć na zależność pomiędzy platformami medialnymi a transformacją dotychczasowych wzorów medialnego relacjonowania rzeczywistości. Istotny element tego oglądu stanowi tzw. fotografia uliczna. Ta odmiana fotografii dokumentalnej zyskała paradoksalnie dzięki Instagramowi nowy wymiar artykulacji i jest jedną z bardziej popularnych form wyrażania przez ludzi swojego sposobu postrzegania codzienności (s. 238).

Reasumując praca pod redakcją Zbyszko Melosika i Mirosława J. Szymańskiego zawiera interdyscyplinarny przekrój refleksji i badań co niewątpliwie pozwoli Czytelnikowi na ukształtowanie całościowego obrazu podejmowanej problematyki tożsamości w warunkach zmiany społecznej. W sposób interesujący, a jednocześnie wnikliwy i zróżnicowany wprowadza lub pogłębia wiedzę z dziedziny szeroko rozumianej edukacji, kultury i zagadnień społecznych. Bogata, barwna argumentacja i jednocześnie dobra narracja oraz dbałość o zachowanie najwyższego poziomu merytorycznego czynią prezentowaną książkę godną polecenia.

Dr Ewa Romanowska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

SZKOŁA – WSPÓLNOTA DĄŻEŃ?

Pod redakcją

Aleksandry Minczanowskiej,

Anny Szafrąńskiej-Gajdzicy,

Mirosława J. Szymańskiego,

Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 322,

ISBN 978-83-8019-416-8

„Szkoła – wspólnota dążeń?” to tom złożony z rozdziałów zainspirowanych problematyką Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Szkoła. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?*, która odbyła się w Cieszynie-Ustroniu, w 2015 roku. Organizatorem Konferencji była Katedra Socjologii Edukacji, Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Książka składa się z trzech części ujętych problemowo a zatytułowanych: Współpraca w szkole – konteksty teoretyczne, Współpraca w szkole – dylematy i doświadczenia, Szkoła jako miejsce budowania współpracy i tworzenia wspólnoty – propozycje rozwiązań.

W pierwszej części Mirosław Szymański analizuje i syntetyzuje stanowiska wielu autorów w celu ustalenia znaczenia konfliktów w życiu wspólnoty społecznej. Autor zwraca uwagę na różnorodność konfliktów w zależności od przyjętego kryterium

podziału: podmiotu, przedmiotu i charakteru sprzeczności, zasięgu, przebiegu, czasu trwania, konsekwencji konfliktu, a także obiektywnego lub subiektywnego charakteru. Konflikty „wspólnotowe”, które nie są wynikiem przypadkowych nieporozumień na terenie szkoły dotyczą zwykle metod, środków i organizacji działania. Mogą one przybierać charakter konfliktów twórczych prowadzących do innowacyjnych rozwiązań i umacniających wspólnotę. W szkole powstają także konflikty destruktywne, które osłabiają ich strony, ale także związane z nimi wartości i cele. Autor wskazuje sposoby przekształcania konfliktów destruktywnych w konstruktywne. Kompetencje mediacyjne i umiejętności zarządzania konfliktami stanowią w tym ujęciu bardzo ważny element warsztatu nauczyciela w każdej szkole.

Inetta Nowosad prezentuje program szkolny jako instrument rozwoju szkoły. Podkreśla, że program szkolny, który realizuje ten cel powinien wyrastać z koncepcji pedagogicznej przyjętej i akceptowanej przez kadrę nauczycieli danej placówki. Musi być zorientowany na potrzeby danej szkoły. Program taki powstaje etapami i z założenia nie jest na wstępie drobiazgowo zaplanowany. Kierunek zmian zawsze powinna wyznaczać aksjologia przyjęta przez pedagogów przez co osiąga się zgodność teorii z praktyką.

Problemy uczenia się nauczycieli we wspólnocie praktyków w szkole podjęła Joanna Madalińska-Michalak. Postrzega ona nauczyciela jako osobę uczącą się *w pracy* i *dla pracy*. Eksponuje za Etienne Wengerem cztery wymiary uczenia się we wspólnocie: uczenie się jako doświadczenie, przynależenie, działanie i stawianie się. Do długoterminowych korzyści uczenia się w szkole jako uczącej się wspólnocie zalicza poprawę komunikacji, a przez to lepszą synergię wspólnych i jednostkowych działań. Ważnym walorem jest też poszerzenie i pogłębienie profesjonalnej wiedzy pedagogicznej oraz osobistych kompetencji poszczególnych nauczycieli. Autorka podkreśla istotny wpływ dyrektora na wyzwianie lub hamowanie twórczych postaw wśród pedagogów. Może on wspierać kulturę organizacji zorientowaną na rozwój i integrację lub odgrywać rolę negatywną promując na przykład rywalizację i podziały. Zagadnienie to wiąże się zarazem z problemami autonomii szkoły, demokratycznymi lub narzuconymi nomina-

cjami na stanowiska dyrektorów, publicznym lub prywatnym statusem szkoły i zasadami finansowania placówki.

Natomiast Anna Perkowska-Klejman i Anna Górka-Strzałkowska analizują szkołę z trzech perspektyw – jako instytucję, system społeczny i organizację. Pierwsza perspektywa kieruje uwagę na funkcje szkoły, druga – na panujące stosunki społeczne, a trzecia na sposoby realizowania przyjętych celów i zadań, które są konsekwencją określonej koncepcji teoretycznej szkoły.

Hanna Stępniewska-Gębik podjęła próbę przedstawienia troski o siebie, pozostającej w ścisłym związku z innymi jako podstawy budowania wspólnoty. Koncentracja nauczyciela na uczniu wymaga pierwotnego skupienia się na sobie, zbudowaniu relacji ze sobą. Dążenie do życia dobrego z innym i dla innego wymaga od pedagoga ciągłego doskonalenia się, dorastania do ról, funkcji, zadań. Proces ten obejmuje etapy poznania siebie, refleksji i pracy nad sobą. Etyka troski o siebie staje się wobec tego ważnym filarem budowania każdej wspólnoty.

W ostatnim rozdziale Milan Chmura i Josef Malach z Uniwersytetu Ostrawskiego ukazują i analizują problemy rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych w Republice Czeskiej.

W drugiej części tomu zostały zaprezentowane dylematy współpracy w szkole różnych podmiotów edukacyjnych i propozycje rozwiązań dostrzeżonych problemów.

Joanna M. Łukasik zwraca uwagę na pożądane i faktyczne relacje interpersonalne między nauczycielami w szkołach i potrzebę przekształcenia „złudzenia wspólnoty” we „wspólnotę wrażliwą” zorientowaną na jakościowy rozwój całej społeczności edukacyjnej. Wskazuje zasady kształtowania pozytywnych relacji, a także wybrane strategie skutecznego przywództwa. Problemy relacji i współpracy nauczycieli analizują również Magdalena Grochowalska i Anna Szafrąńska-Gajdzica. Pierwsza przedstawia opinie początkujących nauczycieli, a druga – wyróżniających się nauczycieli i aktywnych pedagogów – liderów.

Kierunki przemian relacji rodziny i szkoły, warunki i podstawy prawne współpracy rodziców i nauczycieli ukazuje Jolanta Szempruch. Zauważa, że podstawą otwartości współczesnej szkoły na współpracę z rodzicami jest uznanie ich za pełnoprawnych

członków społeczności szkolnej. Wiąże się to zarazem z potrzebą rozwijania świadomości wychowawczej rodziców i ich umiejętności angażowania się w życie szkoły. W kolejnych tekstach Alicja Hruzd-Matuszczyk i Agnieszka Pawluk-Skrzypek kontynuują problematykę współpracy rodziców i nauczycieli. Pierwsza Autorka koncentruje swoją uwagę na polskiej szkole za granicą, a druga – na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wiele miejsca przeobrażeniom roli i funkcji nauczyciela we współczesnej szkole poświęciła Katarzyna Borawska-Kalbarczyk. Zdolność krytycznego myślenia i umiejętność konstruowania wiedzy to ważne kompetencje, których zdobycie umożliwi według Autorki nauczyciel – przywódca organizujący warunki do współpracy podmiotów edukacyjnych i stwarzający możliwości realizacji założonych celów edukacyjnych.

Następny rozdział autorstwa Natalii Józefackiej-Szram przedstawia wyniki badań, które stanowią próbę ukazania zależności pomiędzy opiniami rodziców i nauczycieli na temat zdolności dzieci 5 i 6. letnich a poziomem ich faktycznych zdolności w zakresie pamięci roboczej, regulacji, hamowania i planowania. Natomiast Marta Krasuska-Betiuk kieruje uwagę na relacje między opiekunami praktyk i studentami w procesie budowania partnerstwa edukacyjnego. Wskazuje badania, prowadzone w tym obszarze, w wybranych polskich uczelniach i prezentuje wycinek badań własnych dotyczący uwarunkowań społecznego postrzegania uczestników praktyk.

Na problem niskich osiągnięć polskich uczniów w zakresie edukacji elementarnej w dziedzinie matematyki wskazują Karolina Skarbek i Joanna Zalewska. Przedstawiają badania własne, które potwierdzają niekorzystny obraz kształcenia matematycznego uczniów klas I-II. Stwierdzają, że przyczyną tego stanu są niskie twórcze i merytoryczne kompetencje samych nauczycieli. Wśród zarzutów wobec edukacji matematycznej w badanych szkołach wymieniają statyczność niemalże we wszystkich obszarach, ograniczanie się do minimum określonego w podstawie programowej, brak zadań niestandardowych, nacisk na biegłość rachunkową, brak indywidualizacji kształcenia, a także niedostateczne wykorzystanie dostępnych w szkole środków dydaktycznych. I w ostatnim opracowaniu części drugiej Natalia Maria

Ruman przedstawia działania Powiatowego Zespołu Szkół nr 2 im. K. Miarki w Pszczynie zmierzające do integracji wielokulturowej społeczności i wzmacniania szerokiego środowiska edukacyjnego.

Trzecia część tomu zawiera rozdziały dotyczące dobrych praktyk – skuteczne sposoby budowania współpracy i tworzenia wspólnoty w szkole. Joanna Wnęk-Gozdek przybliży ideę edukacji rówieśniczej i wskazuje związane z nią wyzwania wobec nauczycieli, uczniów i edukatorów rówieśników. Natomiast Sebastian Ciszewski promuje dwie metody – Action Learning i Experiential Learning Model jako skuteczne wsparcie w rozwoju kompetencji społecznych nauczycieli w zakresie pracy w zespole.

W następnym rozdziale Magdalena Zapotoczna ukazuje uczniowskie firmy w Niemczech, pojmowane jako projekty szkolne o celach pedagogicznych, w ramach których uczniowie zajmują się działalnością produkcyjną, handlową lub usługową. Autorka uznaje je za wartościowe narzędzie w długoterminowej strategii poprawy jakości edukacji i wzmocnienia integracji szkoły ze środowiskiem lokalnym. Celem opracowania Błażeja Przybylskiego jest analiza formalnej edukacji obywatelskiej w szkole i wskazanie instytucjonalnych rozwiązań, które mogą doprowadzić do wzrostu zaufania i poczucia sprawstwa wśród uczniów. Anieli Różańska zamyka tę ciekawą publikację rozważaniami na temat zadań międzykulturowej edukacji religijnej, które powinna realizować szkoła jako wspólnota podmiotów zróżnicowanych kulturowo. Autorka postuluje, aby adekwatnie do przemian społeczno-religijnych i wynikających z nich zadań i potrzeb zmienić formę edukacji religijnej na bardziej otwartą i dialogiczną oraz poszerzyć zakres i cele edukacji religijnej w szkołach publicznych.

Książkę „Szkoła – wspólnota dążeń” rekomenduję dyrektorom szkół, nauczycielom, rodzicom, studentom oraz osobom zainteresowanym budowaniem wspólnot i reformą edukacji.

Mgr Adam Jakoniuk

Założyciel Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

**20 LAT OD POWSTANIA
NIEPAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ
SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BIAŁYMSTOKU**

Początki i rozwój działalności edukacyjnej

14 maja 1996 roku Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna została wpisana do Rejestru Uczelni Niepublicznych pod pozycją 83/96. Szkoła została założona przez Leontynę Jakoniuk. Zgodnie z decyzją MEN z dnia 17 października 1995 roku NWSP jest uczelnią niepubliczną i posiada osobowość prawną, a jej działalność opiera się na obowiązującym prawie o szkolnictwie wyższym, czyli obecnie Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i Statucie Uczelni.

Początkowo podstawową jednostką organizacyjną Uczelni był Wydział Nauk o Wychowaniu, a pierwsza siedziba NWSP znajdowała się na ul. Waszyngtona 29 w Białymstoku. Uczelnia otrzymała pozwolenie na prowadzenie trzyletnich wyższych studiów zawodowych na kierunku Pedagogika, na którym zostały utworzone dwie specjalności: Pedagogika wczesnoszkolna z edukacją artystyczną (PW) oraz Pedagogika pracy socjalnej z resocjalizacją

(PSR). Pierwsi studenci rozpoczęli naukę w roku akademickim 1996/1997.

Już w roku 1998, ze względu na zapotrzebowanie społeczne, konieczne było zawiązanie trzeciej specjalności – Wychowania obronnego z problematyką przestępczości. A w roku akademickim 2001/2002, Uczelnia poszerzyła swoją ofertę edukacyjną o specjalność Pedagogika społeczno-wychowawcza z edukacją zdrowotną. W październiku, równocześnie z uroczystą Inauguracją roku akademickiego 2004/2005, na kierunku Pedagogika zainaugurowano kolejną specjalność – Edukacja medialna z projektowaniem graficznym. W roku 2003 NWSP została właścicielem nowego budynku przy al. Jana Pawła II 91 w Białymstoku i cała aktywność Szkoły została tam przeniesiona. Dynamiczny rozwój Uczelni spowodował, że w 2009 roku został zakupiony obszerny budynek przy ul. Hetmańskiej, w którym zajęcia akademickie odbywają się od października 2009 roku.

Kolejne poszerzanie oferty edukacyjnej nastąpiło wraz z Decyzją Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 kwietnia 2006 roku. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku otrzymała wówczas uprawnienia do prowadzenia studiów II stopnia (magisterskich) na kierunku Pedagogika. Utworzenie studiów magisterskich dało szansę studentom na pogłębienie, w macierzystej Uczelni, wiedzy teoretycznej z podstawowych dyscyplin humanistycznych, zdobycie profesjonalnego przygotowania pedagogicznego oraz tytułu zawodowego magistra. Prowadząc studia II stopnia na kierunku Pedagogika Uczelnia umożliwiła studentom rzetelne przygotowanie teoretyczne o charakterze interdyscyplinarnym zorientowanym na konkretną specjalność pedagogiczną. W lipcu 2008 r. zrealizowano pierwsze obrony prac magisterskich a uzyskane tytuły zawodowe – magistra – dawały absolwentom przepustkę do sięgania po pierwszy stopień naukowy.

1 października 2009 Senat NWSP podjął decyzję o utworzeniu Katedry Psychologii. W następnym roku, w ślad za tym postanowieniem, na mocy Decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 sierpnia 2010 powstaje kierunek Psychologia. W tym samym – 2010 – roku, 15 kwietnia (Decyzja Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) NWSP uzyskała uprawnienia do utworzenia kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne. 26 czerwca 2013

odbyły się pierwsze obrony prac licencjackich na kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne. Mury Uczelni opuścili pierwsi absolwenci tego kierunku o specjalnościach: Bezpieczeństwo i porządek publiczny oraz Zarządzanie kryzysowe.

Kiedy w roku 2011 powstaje następny kierunek: Praca socjalna (Decyzja Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 20 lipca 2011) Uczelnia kształci już na czterech kierunkach usytuowanych w obrębie nauk społecznych. Z tego powodu 1 października 2012 Senat zdecydował powołać Wydział Nauk Społecznych w miejsce Wydziału Nauk o Wychowaniu. Wysoki poziom nauczania był jednym z czynników, który spowodował, że 8 lipca 2016 (Decyzja Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) Uczelnia otrzymała prawo do utworzenia studiów II stopnia na kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne. Pierwsi kandydaci na magistrów bezpieczeństwa wewnętrznego rozpoczęli zajęcia 1 października 2016 roku.

Ofertę studiów podyplomowych dla nauczycieli, NWSP przedstawiła już w 1999 roku. Podczas trzech następnych lat (1999–2001) realizowano podyplomowe studia: edukacji humanistycznej, nauczania blokowego – bloki „Przyroda” i „Sztuka”, technologii informacyjnej i informatyki, przysposobienia obronnego z problematyką przestępczości. Od października 2000 roku Uczelnia wzbogaciła ofertę edukacyjną na studiach podyplomowych dla nauczycieli o Pedagogikę społeczno-wychowawczą z edukacją zdrowotną. Oferta studiów podyplomowych dla nauczycieli z roku 2008 obejmuje również Edukację dla bezpieczeństwa. W 2010 roku NWSP przystępuje do kształcenia w ramach projektu Podyplomowych studiów pedagogicznych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych finansowanego przez Unię Europejską. W marcu 2012 zakończyła się realizacja tego projektu. Uczelnia przygotowała stu specjalistów do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych. Oprócz czterystu piętnastu godzin dydaktycznych, słuchacze studiów odbyli dodatkowy cykl zajęć *Przeciwdziałanie przemocy w szkole – teoria i praktyka edukacyjna*.

W roku akademickim 2011/2012 Uczelnia zaoferowała kierunki studiów podyplomowych, takie jak Psychologia biznesu i zarządzania, Zarządzanie kryzysowe, Negocjacje i mediacje, Doradztwo personalne, Resocjalizacja, Wychowanie do życia w rodzinie, Oligofrenopedagogika, a rok później Bezpieczeństwo i hi-

gienę pracy. Regularnie mieszkańcom Podlasia są proponowane nowe kierunki zgodne z naukowym obszarem kształcenia Uczelni – w ostatnich latach to Język angielski w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Seksuologia kliniczna i Kryminologia z elementami kryminalistyki. Obecnie NWSP ma w ofercie 25 kierunków studiów podyplomowych i każdego roku kształci w tym zakresie kilkuset słuchaczy.

Wyrazem uznania dla aktywności Uczelni była nagroda za najbogatszą ofertę edukacyjną przygotowaną na targi edukacyjno-doradcze *Uczelnie w powiecie* wręczona Przedstawicielom Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku 5 marca 2013 roku. Targi od lat organizuje Redakcja „Więści Podlaskich” oraz Podlaski Oddział Stowarzyszenia Współpracy Polska – Wschód. W trakcie trwania imprezy w miastach woj. podlaskiego (Sokółka, Bielsk Podlaski, Hajnówka, Siemiatycze, Wysokie Mazowieckie), na spotkaniach z uczniami i nauczycielami szkół średnich Uczelnie przedstawiają ofertę edukacyjną i swój potencjał naukowy.

Badania i konferencje

Uczelnia zatrudnia wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną. Dorobek naukowy i kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich odpowiadają dyscyplinom naukowym, z których wywodzą się efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów. Liczba nauczycieli akademickich stanowiących minimum kadrowe oraz wspierających a także struktura ich kwalifikacji umożliwiają osiągnięcie założonych efektów kształcenia na kierunkach prowadzonych przez Uczelnię.

Podjęmowane projekty badawcze, także te we współpracy z innymi Uczelniami, są ukierunkowane na moduły występujące w programach kształcenia. Pracownicy prowadzą projekty indywidualne oraz uczestniczą w badaniach zespołowych, a ich efekty publikują w czasopiśmie naukowych i opracowaniach zbiorowych. Publikacje kadry dydaktycznej, afiliowane na NWSP, znajdują się w bibliotece Uczelni i studenci mogą z nich swobodnie korzystać.

Rezultaty prowadzonych badań naukowych mają zastosowanie w realizacji programu kształcenia i jako publikacje znajdują się w zestawie literatury w sylabusach do zajęć. Ponadto procedura badawcza stosowana w badaniach naukowych jest omawiana jako przykładowa podczas seminariów dyplomowych przy realizacji przez studenta pracy licencjackiej, a naukowe teksty są polecane jako literatura pod kątem metodologii pracy licencjackiej. Działalność naukowo-badawcza pracowników znajduje także odzwierciedlenie w ofercie przedmiotów specjalizacyjnych i tematyce prac licencjackich.

Dorobek naukowy nauczycieli akademickich Uczelni, afiliowany na NWSP, świadczy o ich wysokich kompetencjach merytorycznych, w wielu przypadkach wynikających z doświadczenia zawodowego. W podejmowanych przez nauczycieli akademickich badaniach jest widoczny także udział studentów.

Sferę działalności naukowo-badawczej kadry dydaktycznej ściśle związaną z projektami badawczymi stanowi udział w spotkaniach naukowych. Uczelnia stwarza takie możliwości, od 1999 roku regularnie organizując konferencje naukowe. Są to kolejno:

- 15 maja 1999 – Konferencja Naukowa *Reforma oświaty* z udziałem Anny Radziwiłł – doradcy Ministra Edukacji Narodowej,
- 25 marca 2000 – Konferencja Naukowa *Wdrożenie reformy oświaty. Edukacja i społeczeństwo XXI wieku*. Obrady uświetnił kwartet smyczkowy pod kierownictwem prof. zw. dra hab. Artura Miliana. Ponadto wydarzeniem było uroczyste wręczenie pierwszym absolwentom NWSP dyplomów ukończenia wyższych studiów zawodowych a słuchaczom Podyplomowych Studiów Nauczania Blokowego – świadectw,
- 18 listopada 2000 – Konferencja *Edukacja obronna – dylematy i perspektywy*. Obrady zaszczylił swoją obecnością Romuald Szeremietiew Sekretarz Stanu, I zastępca Ministra Obrony Narodowej,
- 25 lutego 2002 – Konferencja naukowa *Reforma oświaty wobec wyzwań Integracji Europejskiej*,
- 10–11 marca 2005 – I Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*.

Konferencję uświetnił tatarsko-ukraiński dialog poetycki zatytułowany *Piewcy stepowej Hellady*. Był to wieczór autorski Selima Chazbijewicza i Tadeusza Karabowicza przy opracowaniu muzycznym Zofii Marszałek,

– 10 maja 2005 – Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Dobro dziecka w rodzinie*,

– 11 października 2006 – Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Edukacja obronna społeczeństwa* zorganizowana we współpracy z Towarzystwem Wiedzy Obronnej i Stowarzyszeniem „Ruch Wspólnot Obronnych”,

– 25-26 października 2006 – Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Współczesne kierunki pedagogiczne a postęp w edukacji* Konferencja odbyła się w ramach obchodów 10-lecia Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku,

– 24 października 2007 – Ogólnopolską Konferencję Naukową *Postawy współczesnej młodzieży wobec kultury*,

– 5-6 czerwca 2008 – Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Podmiotowość w edukacji. Ujęcie interdyscyplinarne. Kategorie – realia – tendencje* w Supraślu. W konferencji wzięli udział nauczyciele z Polski oraz goście z Włoch, Słowacji i Białorusi,

– 7 czerwca 2008 – Konferencja dla Nauczycieli i Dyrektorów Szkół i Przedszkoli pod hasłem *Zapobieganie trudnościom w uczeniu się*. Honorowym patronatem Konferencje objął Prezydent Miasta Białystok, dr hab. Tadeusza Truskolaski,

– 28 kwietnia 2009 – Studencka Konferencja Naukowa *Przemiany współczesnej edukacji*,

– 1-3 czerwca 2009 – Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Drogi i bezdroża współczesnej edukacji. Realia, priorytety i prognozy edukacyjne przełomu wieków 1989–2009* w Białowieży,

– 26-28 maja 2010 – Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia. Rodzina – Szkoła – Praca* w Augustowie,

– 20 maja 2011 – Seminarium Naukowe *Edukacja – nauczyciel – uczeń w zmieniającym się społeczeństwie*,

– 12-14 września 2011 – Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Zarządzanie kryzysowe na poziomie gminy i powiatu*,

- 29 marca 2012 – Międzywydziałowe Seminarium Naukowe *W trosce o współczesną rodzinę*,
- 24 maja 2013 – Konferencja Naukowa *Oblicza więzi społecznej – ujęcie interdyscyplinarne*,
- 23 maja 2014 Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Zmieniająca się przestrzeń życia współczesnego człowieka – szanse, zagrożenia, wyzwania*,
- 29 maja 2015 Seminarium Pedagogiczne *Edukacja – nauczyciel – uczeń/dziecko w zmieniającej się przestrzeni społecznej*,
- 4 czerwca 2016 – Konferencja Naukowa *Od poszanowania inności do obojętności – wizerunek tolerancji we współczesnym świecie*.

Nauczyciele akademicy NWSP uczestniczą także w licznych i różnorodnych konferencjach i seminariach naukowych w kraju, a ich przemyslenia prezentowane w referatach są doceniane w świecie naukowym. Oprócz tego kadra naukowo-dydaktyczna jest zapraszana do udziału w konferencjach naukowych organizowanych przez zagraniczne uczelnie i ośrodki naukowe. Nauczyciele akademicy wyjeżdżają na konferencje do różnych krajów. W czerwcu 2007 roku, byli na Konferencji Międzynarodowej *Nowy humanizm dla Europy – rola uniwersytetów* w Rzymie. To naukowe spotkanie zostało zorganizowane z okazji pięćdziesiątej rocznicy Traktatu Rzymskiego. Konferencja była jednocześnie miejscem Europejskich Spotkań Nauczycieli Akademickich. Z kolei od 1 do 4 lipca 2012 roku podczas międzynarodowej konferencji psychologii społecznej *Colloque International de Psychologie Sociale* w Porto (Portugalia) zespół nauczycieli NWSP prezentował wyniki pierwszego etapu swojego autorskiego projektu.

Rok 2014 to Międzynarodowa Konferencja Naukowa: *Rodzina Europa. Europejska myśl polityczna a wyzwania XXI wieku* w Wilnie (Litwa). W roku 2016 również w Wilnie gościli nauczyciele NWSP na Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej: *Mniejszości narodowe – szansą, wyzwaniem czy zagrożeniem bezpieczeństwa narodowego?* Dobre relacje łączą NWSP z Brzeskim Państwowym Uniwersytetem im. A. Puszkina w Brześciu (Białoruś). Podobnie jak w roku 2014, także w 2015 roku przedstawiciele NWSP referowali wyniki swoich badań na Konfe-

rencji Naukowej: *Szkoła Podstawowa: Problemy, priorytety i perspektywy rozwoju*. Są to cykliczne spotkania naukowe, na których od kilku lat pedagodzy z NWSP włączają się do dyskusji na temat nauczania najmłodszych.

Nauczyciele NWSP aktywnie uczestniczą w programie Erasmus+. W ciągu kilku lat kadra naukowo-dydaktyczna realizowała zajęcia na Słowacji, Łotwie, w Bułgarii, Portugalii, Hiszpanii, Turcji.

Biblioteka NWSP i Wydawnictwo NWSP

W 1998 zostało podpisane porozumienie o współpracy z Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku. W ramach umowy studenci NWSP mogli bezpłatnie korzystać z zasobów Biblioteki Pedagogicznej CEN-u. Trzy lata później w roku 2001 zaczęto tworzyć bibliotekę NWSP, jako ogólnouczelnianą jednostką organizacyjną o charakterze naukowym. Dzisiaj Biblioteka mieści się w budynku głównym przy Al. Jana Pawła II 91 i dysponuje pomieszczeniami o powierzchni 147 m². W Bibliotece są gromadzone, opracowywane i udostępniane zbiory książkowe. Ważną część działalności Biblioteki stanowi działalność informacyjna. Zbiory są udostępniane studentom, pracownikom naukowym NWSP oraz innym zainteresowanym zgodnie z Regulaminem Biblioteki.

Czytelnia biblioteki, przystosowana do cichej pracy, posiada wydzielone stanowiska komputerowe z bezpłatnym dostępem do Internetu, wolnym dostępem do czasopism i komputerowego katalogu zbiorów bibliotecznych Libra 2000. Biblioteka gromadzi księgozbiór w zakresie odpowiadającym potrzebom Uczelni, przede wszystkim publikacje z dziedziny pedagogiczno-psychologicznej tj. resocjalizacji, pracy socjalnej, wychowania obronnego, edukacji medialnej, edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej i zdrowotnej, kryminologii oraz kryminalistyki, nauk o bezpieczeństwie w tym przede wszystkim z bezpieczeństwa wewnętrznego, wydawnictwa prawnicze i informatyczne. Dodatkowo biblioteka posiada bogaty wybór publikacji z takich dziedzin jak socjologia, polityka społeczna, nauki polityczne, etyka, filozofia oraz wydzielony zbiór wszystkich publikacji pracowników Zakładu Bezpieczeństwa Wewnętrznego afiliowanych na NWSP. Biblio-

teka stale wzbogaca swój księgozbiór o pozycje wydawnicze z zakresu dziedzin będących przedmiotem badań naukowych na Uczelni. Aktualnie Biblioteka posiada około 13 000 woluminów i prenumeruje się prawie 30 czasopism krajowych.

Od 22 grudnia 2004 roku zaczyna prężnie działać Wydawnictwo NWSP. Posiada ono własne oznaczenie identyfikacyjne w ramach krajowego systemu ISBN. Pierwsza książka nakładem Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, *Dylematy Reformowanej szkoły w XXI wieku* pod redakcją dr Agaty Popławskiej była efektem badań naukowe nad reformą oświaty w Polsce. Konferencje zorganizowane w 2005 roku dostarczyły materiału do dwóch zwartych publikacji o tytułach: *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*, pod redakcją naukową Teresy Zaniewskiej oraz *Dobro dziecka w rodzinie*, pod redakcją naukową Lucyny Adamowskiej i Janiny Uszyńskiej-Jarmoc. W 2006 roku wychodzi kolejna publikacja książkowa – *Edukacja obronna społeczeństwa* pod redakcją B. Wiśniewskiego i W. Fehlera – łącznie do dnia dzisiejszego ukazały się 34 pozycje książkowe.

Po 18 latach funkcjonowania Uczelni w czerwcu 2014 roku wychodzi pierwszy numer czasopisma naukowego „Zagadnienia Społeczne”. Pismo z założenia jest platformą do wymiany poglądów i publikowania wyników badań z obszaru dyscyplin naukowych będących przedmiotem studiów w NWSP. Uczelnia włącza się do ogólnej dyskusji nad globalnymi i lokalnymi problemami społecznymi. Na łamach „Zagadnień Społecznych” są prezentowane i popularyzowane osiągnięcia twórców i badaczy, wspierających ogólną polemikę nad jakością współczesnego życia na płaszczyźnie pedagogiki, psychologii i nauk o bezpieczeństwie. Czasopismo jest także zorientowane na doświadczenia i spostrzeżenia zawodowe praktyków, stara się kreować różne spojrzenia na zagrożenia we współczesnym świecie, poszerzać perspektywy ich oglądu i przybliżać różne, często odmienne stanowiska. Zagadnienia Społeczne są miejscem publikacji tekstów pracowników NWSP oraz innych autorów, a w tym tekstów w coraz większym stopniu nadsyłanych z innych państw (Słowacja, Czechy, Bułgaria, Litwa).

NWSP w środowisku lokalnym Podlasia

NWSP od dawna współpracuje z Komendą Wojewódzką Policji w Białymstoku. W roku akademickim 2001/2002 te dwie instytucje wraz młodzieżą z białostockich szkół ponadpodstawowych współtworzyły cykl programów o ważnych problemach wychowawczych. Programy były nadawane w Telewizji Regionalnej Białostok. Tematyka programów dotyczyła uzależnień wśród młodzieży, przestępczości w województwie podlaskim, tolerancji oraz świata wartości. Przez kilka lat, każdego roku studenci – członkowie Koła Naukowego Kryminalistyki – mieli okazję zobaczyć Laboratorium Kryminalistyczne KWP w Białymstoku i wysłuchać wykładów o badaniu dowodów rzeczowych. Natomiast 21 maja 2012 roku, na spotkanie ze studentami, przyjechali do Uczelni eksperci z Laboratorium Kryminalistycznego Komendy Wojewódzkiej Policji. Największym zainteresowaniem cieszyła się prelekcja o wykorzystaniu wariografu i pokaz badania wariograficznego. Tę wieloletnią współpracę sformalizowano w 2013 roku podpisując 16 grudnia w siedzibie Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku porozumienie o współpracy między Komendą Wojewódzką Policji w Białymstoku a Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną i Podlaskim Centrum Naukowo-Badawczym. Ze strony Komendy Wojewódzkiej Policji Porozumienie podpisał Podlaski Komendant Wojewódzki Policji nadinsp. Sławomir Mierzwa. Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Białymstoku reprezentował JM Rektor dr Marek Jasiński a Podlaskie Centrum Naukowo-Badawcze w Białymstoku, jego prezes Adam Jakoniuk. W Porozumieniu Strony zadeklarowały współpracę poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń oraz organizację przedsięwzięć w zakresie działalności edukacyjnej. Współpraca ta stanowi element rozwoju regionu na rzecz poprawy i promowania bezpieczeństwa na Podlasiu. Sprzyjać będzie także weryfikacji teorii naukowych w praktyce, tworzeniu i realizacji szczegółowych programów na rzecz bezpieczeństwa społeczności lokalnej. Podpisanie porozumienia miało bardzo uroczysty charakter. Uczestniczyli w nim także Pani Kanclerz Leontyna Jakoniuk, Pani Naczelnik Wydziału Prezydialnego KWP w Białymstoku mł. insp. Joanna Deoniziak oraz Zastępca Naczelnika Wydzia-

łu Prewencji Pan kom. Paweł Zabrocki. Świadcami podpisania porozumienia byli nauczyciele akademicy i studenci NWSP. Równocześnie z podpisaniem Porozumienia do realizacji zaakceptowano Akademicki Projekt *Profesjonalny Policjant – Bezpieczne Podlasie*. W ramach Projektu nauczyciele akademicy NWSP przeprowadzili 200 godzin szkoleń tematycznych dla policjantów Garnizonu Podlaskiego. Projekt zakończono w czerwcu 2015 roku. Każdy uczestnik otrzymał certyfikat uczestnictwa w szkoleniu.

W 2003 roku w dniu 27 kwietnia Uczelnia zorganizowała w Teatrze Dramatycznym im. Aleksandra Węgierki bezpłatny koncert dla dzieci z Białegostoku *Podarujmy dzieciom radość*. Gośćmi koncertu byli m.in. Majka Jeżowska, Jacek Wójcicki, Michał Olszański, Magda Gołaszewska, zespoły taneczne *Szał i Rytm*. W koncercie wziął udział także chór studencki Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Na scenie teatru, po raz pierwszy, wystąpiły dzieci z Domu Dziecka Nr 2 w Białymstoku, który Uczelnia wspomogła finansowo. TVP Białystok w 2006 roku emitowała autorskie programy NWSP uwzględniające zagadnienia typu: *Młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na pytanie: Jaka jest szkoła?, Szkoła i co dalej – czym jest kariera, jak ją osiągnąć i w jakiej dziedzinie?, Moda i uroda, Czym jest sport?, Narkomania i uzależnienia, Bezpieczne wakacje*.

Od 14 lat w miesiącach wiosennych w Białymstoku odbywa się Podlaski Festiwal Nauki i Sztuki. Celem Festiwalu jest popularyzacja i promocja osiągnięć naukowych i artystycznych mieszkańców regionu. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku regularnie znajduje się w gronie organizatorów Festiwalu, proponując mieszkańcom regionu ciekawe imprezy. I tak na przykład:

- w czasie szóstego (2008 rok) Festiwalu zorganizowano pokazy i warsztaty: „Bo ja chcę tańczyć”, „Z kryminalistyką na ty”, „Komunikacja, asertywność i inne umiejętności społeczne”, „Uratuj komuś Życie – techniki udzielania pierwszej pomocy”, „Strzał w 10”, „Jak zachować się w sytuacji realnego Zagrożenia?”, „Kobiety w policji – przeszłość i teraźniejszość”.

- jedenasty (2013) Festiwal to wykład „Emocje i relacje między grupami mniejszości narodowych”, prelekcja „Kryminalistyka a Sherlock Holmes” oraz warsztat plastyczny „3 krzywe zwierciadła”.
- a czternasty (2016) Festiwal przyniósł ze strony NWSP warsztat „Mali badacze” dla dzieci 3-5 lat, zabawę ruchową „Bawmy się piłką z Kinder Coach”, dyskusję na temat „Dokąd zmierza społeczeństwo cyfrowe: nowe technologie, neoeugenika, transhumanizm – czy człowiek stanie się bogiem?”, warsztaty „Poznanie samego siebie – droga do dobrego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich”.

W sierpniu 2013 roku rozpoczęły się zapisy do Przedszkola „Świat Zucha”. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna podjęła inicjatywę utworzenia nie tylko przedszkola, ale i kolejnych stopni nauczania dla dzieci i młodzieży wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu. Przedszkole „Świat Zucha” i Prywatna Szkoła Podstawowa Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku jako już zrealizowane zamierzenia dały pracę kilku absolwentom NWSP. Do przedszkola Zuchy przyszły 1 września 2013 roku. Dzieci studentów i pracowników Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku są zwolnione z opłaty czesnego. W programie przedszkola zakłada się wspomaganie rozwoju i wczesną edukację każdego małego człowieka, stymulowanie naturalnego rozwoju dziecka oraz jego wszechstronny rozwój umysłowy i fizyczny, kształtowanie wyobraźni, społecznej i emocjonalnej dojrzałości dziecięcej, poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości, koleżeństwa i stałego kontaktu z rówieśnikami, a także poznania zasad higieny. Rok 2016/2017 Przedszkole „Świat Zucha” rozpoczęło z setką Zuchów.

W latach 2015 i 2016 należy także odnotować spotkania Władz NWSP z interesariuszami zewnętrznymi. Pierwsze miało miejsce 22.09.2015 w NWSP. Była to debata nad zmianą nauczania z profilu ogólnoakademickiego na profil praktyczny na kierunku *bezpieczeństwo wewnętrzne*. Drugie spotkanie odbyło się 25.02.2016 a jego celem były konsultacje społeczne dotyczące programów kształcenia na kierunku Pedagogika. Jest to kolejny

przykład współpracy NWSP z podmiotami zewnętrznymi środowiska lokalnego Podlasia.

Zamiast wniosków

Przedstawiona tutaj historia dwudziestu lat istnienia NWSP nie pokazuje wszystkich aspektów działalności podejmowanej przez Uczelnię. Zauważyć jednak należy, że poczynając od podstawowej dla Uczelni pracy edukacyjnej i ściśle związanej z nią pracy naukowo-badawczej, przez wzbogacanie zasobów publikacji naukowych aż do aktywnej pracy na rzecz środowiska lokalnego Podlasia, wszystkie poczynania Uczelni i sama Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku są istotnym elementem życia tego Regionu. NWSP czynnie i dynamicznie współpracuje z otoczeniem gospodarczym, społecznym i kulturalnym a współpraca ta jest różnorodna i obejmuje tak wspieranie dydaktyczne, jak i materialne różnych przedsięwzięć indywidualnych i zespołowych organizowanych w Regionie. Po 20 latach działalności, Uczelnia stworzyła i osiągnęła takie wartości, bez których edukacja na szczeblu wyższym, z zachowaniem najlepszych standardów, nie byłaby możliwa. Do tych wartości niewątpliwie należą: dobre tradycje w kształceniu studentów na wszystkich kierunkach, bardzo dobra doświadczona i kompetentna kadra oraz współpraca międzyuczelniana, własna infrastruktura dydaktyczna i naukowa umożliwiająca realizację programu kształcenia oraz bardzo dobra współpraca z interesariuszami zewnętrznymi.

Dr Agata Jacewicz

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**PRACA STUDENTÓW
NIEPAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ
SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BIAŁYMSTOKU
NA RZECZ ŚRODOWISKA LOKALNEGO**

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku jest Uczelnią z 20-letnią tradycją, która na stałe wpisała się w sieć uczelni wyższych na Podlasiu. Od lat kształcą się w niej młodzież i dorośli na czterech kierunkach: Pedagogika, Bezpieczeństwo wewnętrzne, Psychologia i Praca socjalna, na studiach niestacjonarnych i stacjonarnych pierwszego stopnia, drugiego stopnia oraz na studiach podyplomowych.

Od początku istnienia Uczelni pracownicy naukowcy, dydaktyczni, administracyjni i studenci aktywnie uczestniczą nie tylko w jej życiu, ale także czynnie reprezentują NWSP w Białymstoku, w regionie, w kraju i poza jego granicami. Tę pracę na rzecz środowiska lokalnego można scharakteryzować za pomocą trzech założeń, określających działalność studentów NWSP na rzecz środowiska lokalnego.

Po pierwsze, Uczelnia jest integralnym elementem środowiska, w którym działa.

Po drugie, Uczelnia współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego.

Po trzecie, Uczelnia racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.

Nie ulega wątpliwości, że Uczelnia jest integralnym elementem środowiska, w którym działa. Studenci współdecydują o sprawach Uczelni i uczestniczą w różnych podejmowanych przez

NWSP działaniach. Uczelnia, to przecież duża grupa studentów, którzy oprócz zdobywania wiedzy, kształcą swoją osobowość czemu sprzyja udział w uczelnianych organach samorządowych, w długofalowych projektach oraz także w doraźnych akcjach. Odnotować trzeba tu:

- regularny udział przedstawicieli Samorządu Studenckiego w licznych inicjatywach na rzecz środowiska uczelnianego, do których między innymi należała systematyczna praca w Komisji Stypendialnej i uczestnictwo w posiedzeniach Senatu,

- inicjatywę studentów do organizowania każdego roku otrzęsin dla studentów I roku,

- natychmiastowe i bezinteresowne włączanie się studentów w zorganizowanie pomocy materialnej i koleżeńskiej studentce, która uległa wypadkowi,

- aktywne uczestnictwo studentów w licznych akcjach podejmowanych przez uczelnię jak choćby zbieranie plastikowych nakrętek na wózek inwalidzki,

- uczestnictwo Samorządu Studenckiego w 2010 roku w Marszu Pamięci po wypadku samolotu prezydenckiego pod Smoleńskiem,

- udział NWSP, jako jednego ze współorganizatorów, w 2010 roku w Elku w największych zawodach balonowych w Europie Wschodniej – *III Mazurskie Międzynarodowe Zawody Balonowe o Puchar Prezydenta Elku*,

- gremialny udział studentów w kampanii promocyjnej województwa podlaskiego „Warto tu żyć, zawsze warto tu wracać”,

- włączenie się do cyklicznych akcji pomocy bezdomnym organizowanych przez Wydział Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Białymstoku „Nie bądźmy obojętni”, a w 2014 r. do „Akcji Studenckie Skrzydła Pomocy”, która polegała na udzielaniu doraźnej pomocy w sytuacjach kryzysowych, osobom zagrożonym bezdomnością.

- aktywna współpraca ze Stowarzyszeniem Ku Dobrej Nadziei „Eleos” Prawosławnego Ośrodka Miłosierdzia Diecezji Białostocko-Gdańskiej przy współpracy z Komendą Wojewódzką Policji w Białymstoku,

- wieloletnia, cykliczna partycypacja studentów NWSP w „Wampiriadzie” – Studenckim Honorowym Krwiodawstwie,

- pełne inwencji corocznie przygotowywanie Jasełek lub imprez słowno-muzycznych w okresie Świąt Bożego Narodzenia. Program był prezentowany nie tylko w murach Uczelni, ale także dla podopiecznych Stowarzyszenia „Eleos”, Caritas, Domu Dziecka, Domu Spokojnej Starości, dzieci z białostockich przedszkoli i szkół, a także przebywających w Areszcie Śledczym i Zakładzie Karnym w Białymstoku,

- prowadzenie zbiórek odzieży i zabawek dla dzieci z domu dziecka, wspomaganie potrzebujących ze Stowarzyszenia Pomocy Rodzinie „Droga”,

- a nawet w 2011 roku studentka Kierunku Psychologia Benita Poniatowska reprezentowała Podlasie w finale Konkursu Miss Polonia i zakwalifikowała się do finałowej 8 Pań.

Uczelnia współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego. Prezentowanie wiedzy i umiejętności w środowisku lokalnym korzystnie wpływa na wszystkie sfery rozwoju studentów. I tak należy zauważyć, że:

- w 2000 roku w Olsztynie odbyły się Mistrzostwa Polski Szkół Wyższych w Taekwondo WTF, na których studenci NWSP zdobyli 3 medale. Dwa złote krawężki przywiozła Urszula Knyżewska w walkach oraz w poomse (układy) w wadze 57 kg. Brązowy medal zdobył Andrzej Wardzyński w wadze 87 kg. Opiekunem medalistów był trener klasy mistrzowskiej w taekwondo Stanisław Zduniak,

- w 2006 roku w NWSP utworzono Akademicki Związek Sportowy, który obejmował Sekcję Koszykówki, Sekcję Piłki Siatkowej, Sekcję Sportów Walki. Drużyna NWSP uczestniczyła w rozgrywkach III Ligi Podlaskiego Związku Koszykówki,

- z kolei w 2007 roku Sekcja Karate z Akademickiego Związku Sportowego NWSP uczestniczyła w kursie sędziowskim i Międzynarodowym Seminarium Karate Tradycyjnego – Opiekunem grupy był mgr Krzysztof Jabłoński,

- w 2009 roku odbył się Wielki Finał Akademickich Drużynowych Mistrzostw w Bowlingu. Reprezentacja NWSP w składzie: Karolina Juskiewicz, Anna Szczerba, Justyna Brzezińska i Paweł Wysocki zajęła III miejsce w eliminacjach,

- w 2010 roku studenci wzięli udział w, organizowanym przez NWSP, konkursie fotograficznym „Białystok okiem pedagoga”,
- w 2011 roku studenci z kierunków Pedagogika i Bezpieczeństwo wewnętrzne byli uczestnikami Uniwersjady Podlaskiej w strzelectwie sportowym i zajęli II miejsce KPN 20, zdobywając puchar,
- do 2011 roku NWSP organizuje Obozy Sportowe, na których jest możliwość poznania różnego rodzaju broni oraz doskonalenia swoich umiejętności w strzelaniu. Obóz ma również na celu integrację społeczności studenckiej,
- w 2011 roku projektem „Jan Paweł II świadectwo życia i nauczanie – implikacja dla nauczycieli i młodzieży” objęto liczną grupę studentów. Podczas prezentacji ukazano życie i osiągnięcia Papieża Polaka, spotkania z młodzieżą podczas światowych dni młodzieży, cuda, które się dokonały za wstawiennictwem Ojca Świętego,
- w 2012 roku odbył się Ogólnopolski Konkurs „Jak kochać dziecko” organizowany w ramach obchodów Roku Korczakowskiego. W organizację i podsumowanie konkursu chętnie zaangażowali się także studenci NWSP m.in. zapewniając oprawę muzyczną,
- rok 2014 roku przyniósł II Regionalny Konkurs Piosenki Rosyjskiej organizowany przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku. Uczelnię reprezentowały dwie studentki Kierunku Pedagogika: Sylwia Szczepaniuk i Karolina Szczepańska,
- także w roku 2014 cała Uczelnia cieszyła się ze znakomitego występu studentki Kierunku Pedagogika Ewy Mioduszewskiej, która prezentowała swoje umiejętności na Mistrzostwach Polski Juniorów i Seniorów w Trójboju Siłowym. Zawody odbyły się w Pieńsku na Dolnym Śląsku, a efektem był tytuł Mistrzyni Polski Seniorek w kategorii wagowej do 47 kg jaki przywiozła Pani Ewa,
- z kolei w roku 2016 roku studenci NWSP ponownie brali udział w IV Ogólnopolskich Warsztatach Kryminalistycznych, uczestnicząc w konkursie na „Najlepszy Studencki Zespół Oględzinowy” w Polsce,

– a w 2016 roku kolejny raz Uczelnia trzymała kciuki za studentkę pedagogiki Aleksandrę Targońską, wielokrotną finalistkę miesiąca teleturnieju muzycznego „Jaka to melodia?”

Na uwagę zasługuje uwzględnienie w działaniach Uczelni potrzeb środowiskalokalnego oraz współpraca z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku. Ta działalność jest silnie związana z uczelnianym studenckim ruchem naukowym.

– W 2009 roku ruszyła działalność Koła Naukowego Młodych Wolontariuszy, którym opiekuje się mgr Izabela Kaczyńska. Zamierzonym celem wolontariatu jest niesienie wszelkiej pomocy osobom potrzebującym oraz organizowanie imprez charytatywnych. Wolontariusze bardzo aktywnie uczestniczyli nie tylko w życiu Uczelni, jej promocji, ale także uatrakcyjniali zajęcia w białostockich szkołach i przedszkolach m.in. prowadząc Andrzejkę, Mikołajki, zabawy karnawałowe, Walentynki, Dzień Dziecka, Dzień Sportu,

– Od 2011 roku prężnie działa Koło Naukowe Kryminalistyk. Do głównych zadań koła należy: doskonalenie umiejętności kryminalistycznego ujawniania i zabezpieczania śladów, rozszerzanie wiedzy kryminalistycznej, aktywny udział w konferencjach organizowanych przez Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną oraz inne uczelnie, badania kryminalistyczne. Uczestnicy koła promują Uczelnię m.in. poprzez udział w konkursach, Festiwalu Nauki i Sztuki;

– W roku 2014 swoją działalność rozpoczęło Koło Naukowe Psychologów nad którym opiekę sprawuje dr Joanna Nawrocka. Uczestnicy koła koncentrują się na aktywności badawczej. Aktualnie jest realizowany projekt badań empirycznych z zakresu psychologii rozwojowej i psychologii społecznej „Jak dzieci spostrzegają różnice między grupami społecznymi?” Liderkami projektu są studentki: Angelika Drzemicka, Agnieszka Łazuk, Agnieszka Świdarska, Alena Vasiluk i Anna Wolszczak;

– Od 2015 roku aktywnie funkcjonuje Koło Miłośników Natury i Człowieka. Formy proponowanych działań obejmują edukację własną członków koła, działania na rzecz dobra natury i człowieka, współpracę z instytucjami administracji państwowej, z organizacjami społecznymi, wyznaniowymi i uczelniami wyższymi, współpracę ze środkami masowego przekazu, przygotowanie

do edukacji innych osób i prowadzenie ich edukacji, przygotowanie i prowadzenie badań naukowych, tworzenie Sieci Zielonej Współpracy. Studenci wielokrotnie uczestniczyli w Akcji Sprzątanie Świata. Do innych przedsięwzięć należy promocja Biebrzańskiego Parku Narodowego, czy zaproponowanie udziału w konkursie fotograficznym „Najpiękniejsze zdjęcie z pięknego Podlasia”.

Władze Uczelni sukcesywnie poszerzają liczbę instytucji, w których studenci mogą odbywać praktyki lub prowadzić badania niezbędne do przygotowania pracy dyplomowej. Należy w tym miejscu wymienić: szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, przedszkola, (tym placówki specjalne i z oddziałami integracyjnymi), żłobki, świetlice szkolne, świetlicach osiedlowe i socjoterapeutyczne, internaty, bursy, domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, zakłady wychowawcze, karne i poprawcze, areszty śledcze, ośrodki szkolno-wychowawcze, schroniska dla nieletnich, sądy rodzinne, Kuratorskie Ośrodki Pracy z Młodzieżą, Szkolne Ośrodki Socjoterapii, zakłady poprawcze, Policję, policyjne izby dziecka, Straż Graniczną, Agencje Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Centralne Biuro Antykorupcyjne, Służbę Celną, Urzędy Gminne, Miejskie i Powiatowe, Państwową Straż Pożarną, komórki zarządzania kryzysowego w: Wojsku Polskim i Żandarmerii Wojskowej, Straży Miejskiej, Służbie Więziennej, Straży Gminnej/Miejskiej, Leśnej, Parku Narodowego, Ochrony Kolei oraz w firmach ochrony osób i mienia, detektywistycznych i wywiadowniach gospodarczych. Ponadto także: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kliniki psychiatryczne, ośrodki pomocy społecznej, placówki służby zdrowia zatrudniające psychologa jak Poradnia Zdrowia Psychicznego, Poradnia Leczenia Uzależnień, szpitalne oddziały stacjonarne i dzienne, ośrodki interwencji kryzysowej, warsztaty terapii zajęciowej, środowiskowe domy samopomocy, rodzinne ośrodki diagnostyczne przy Sądzie Okręgowym, ośrodki resocjalizacyjne, organizacje pozarządowe, których działalność wiąże się bezpośrednio z niesieniem pomocy psychologicznej, firmy szkoleniowe, rekrutacyjne, consultingowe, coachingowe, agencje reklamowe i agencje public relations zatrudniające psychologa, zakładowe ośrodki psychologii pracy. Nie można zapominać o domu pomocy społecznej (DPS), ośrodku

pomocy społecznej (OPS, MOPS, GOPS), powiatowym centrum pomocy rodzinie (PCPR, MOPR), placówkach pomocowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe lub kościelne. Z interesariuszami zewnętrznymi współpraca polega na także na konsultowaniu programów studiów oraz ich udziale w badaniach ankietowych dotyczących losów absolwentów NWSP.

Uczelnia racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa. Podkreślenia wymaga prezentowanie i upowszechnianie informacji o ofercie edukacyjnej Uczelni, oraz promowanie potrzeby uczenia się przez całe życie (*life long learning*).

– Absolwent Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku Mariusz Wiszniewski w 2010 roku został laureatem III nagrody w IV Konkursie na prace popularnonaukowe i badawcze dotyczące historii pożarnictwa.

– W ramach programu wymiany studenckiej Erasmus+ studenci NWSP mają możliwość podjęcia nauki w 19 ośrodkach akademickich następujących krajów UE: Słowacji, Czechach, Chorwacji, Słowenii, Rumunii, Węgier, Bułgarii, Litwy, Łotwy, Włoch, Hiszpanii, Portugalii i Turcji. Z możliwości podjęcia nauki za granicą skorzystał jeden student Kierunku Psychologia.

– Od wielu lat Uczelnia bierze udział w Młodzieżowych Targach Edukacji i Pracy, w Targach Uczelnianych, Dniach Otwartych, w Dniach Edukacji i Kariery, przedstawiciele Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku reprezentowali Uczelnię też na X Prezentacji Edukacyjno-Doradczej „Uczelnie w Powiecie”. Należy podkreślić, że kilkakrotnie odbieraliśmy nagrody (dyplom, statuetkę) za najciekawszą ofertę edukacyjną.

Konieczne jest też zaakcentowanie wykorzystywania informacji o losach absolwentów w celu doskonalenia efektów kształcenia oraz podejmowanie z nimi różnych form współpracy. Tutaj na uwagę zasługuje zatrudnienie naszych absolwentów w Zespole Szkół NWSP w Białymstoku (Szkole Podstawowej i Przedszkolu „Świat Zucha”) a także badanie losów absolwentów w celu doskonalenia efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej, podejmowania współpracy np. w zakresie odbywania praktyk, organizowania kursów itp.

Wszystkie strony zainteresowane współpracą czerpią z niej nieocenione korzyści. Wymierne efekty pracy studentów NWSP na rzecz środowiska lokalnego na przestrzeni 20 lat pokazują, że jest to społeczność aktywna, otwarta i chętna do podejmowania różnych inicjatyw. Trzeba mieć tylko nadzieję, że zapał i entuzjazm, który wykazywali studenci będzie im i kolejnym grupom studentów towarzyszył przez następne lata funkcjonowania Uczelni.

**Т. С. Онискевич, кандидат педагогических наук,
доцент**

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НВПШ
(ПОЛЬША, БЕЛОСТОК)
И
БРГУ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА
(БЕЛАРУСЬ, БРЕСТ)
В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

Одной из основных целей Болонского процесса с момента его создания является формирование европейского пространства высшего образования, предусматривающее сближение, гармонизацию и последовательность систем высшего образования в Европе.

Болонская декларация, а также ряд иных международных документов, принятых в ее развитие, устанавливают основные принципы формирования общеевропейского образовательного пространства, среди которых: повышение академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала; переход к общеевропейскому образовательному и исследовательскому пространству, активизация участия вузов и студентов в развитии Болонского процесса.

Упомянутая выше академическая мобильность предусматривает обмен обучающимися, педагогическими работниками высших учебных заведений европейских государств в целях обучения, повышения квалификации, совершенствования педагогической деятельности. Обмен достигается посредством реализации международных программ и договоров.

В этих условиях, высоко оценивая Болонский процесс и понимая значимость европейского пространства высшего образования, руководство Негосударственной Высшей Педагогической Школы (г. Белосток, Польша) и Брестского Государственного Университета имени А.С. Пушкина (г. Брест, Беларусь) в лице ректоров профессора НВПШ М. Ясинского и профессора А.Н. Сендер подписали в марте 2015 года Договор о международном сотрудничестве. Признавая актуальность и важность сотрудничества в свете процессов интеграции европейской, в целях развития сотрудничества в области науки и подготовки специалистов ВУЗы-партнёры договорились о нижеследующем:

– *обмен делегациями*: официальные делегации ВУЗов-партнёров встречаются один раз в течение учебного года для координации действий в области сотрудничества, обсуждения возникающих проблем. Стороны приглашают представителей ВУЗов-партнёров на юбилейные и праздничные мероприятия.

– *обмен научно-педагогическими работниками*: с целью совершенствования подготовки специалистов с высшим образованием, обмена опытом организации учебного процесса ВУЗов-партнёров, стороны производят обмен преподавателями.

– *научное и учебно-методическое сотрудничество*: стороны информируют друг друга о научных конференциях и симпозиумах, включая студенческие, научно-методических семинарах, запланированных на академический или календарный год, планируют и проводят совместные научно-исследовательские мероприятия и содействуют участию научно-педагогических работников в этих мероприятиях, а также осуществляют публикации результатов исследований в своих издательствах на идентичных условиях. Стороны поддерживают обмен научной и учебно-методической литературой и документацией, издаваемой в ВУЗах-партнёрах.

Научные исследования в области педагогики и психологии реализовывались в 2015 году в следующих направлениях:

1. Актуальные проблемы развития и воспитания детей и молодежи.

2. Образовательные системы в сравнении.
3. Психологические аспекты отношения к национальным (социальным) меньшинствам.
4. Психосоциальная обусловленность предубеждений.

Программа сотрудничества на 2016 год включает также работу по новым темам научных исследований. Это изучение опыта работы кафедры педагогики социальной и начального образования БрГУ имени А.С. Пушкина по теме «Экономическое образование младших школьников», а также организация совместных научных исследований по направлениям: «Компетенции преподавателей высшей, средней и начальной школы как элемент качества образования» и «Изучение самооценки младших школьников».

Претворяя в жизнь подписанные договоренности, преподаватели обоих ВУЗов-партнеров активно участвуют в осуществлении научных проектов, делятся своими исследованиями и их результатами с научной общественностью на научных мероприятиях различного уровня – конференциях, семинарах, симпозиумах, публикуют материалы о научных исследованиях в научных сборниках и материалах конференций. Сотрудничество в указанных направлениях является довольно плодотворным. В течение 2015-2016 годов написано более 40 научных статей, как отдельных авторов, так и в соавторстве. Представители НВПШ и БрГУ имени А. С. Пушкина приняли участие в девяти научных конференциях, проводимых как на территории Польши, так и Беларуси. География научных публикаций включает не только города Брест и Белосток, но также и Минск, Барановичи, Гданьск, Варна (Болгария).

Координаторами программы сотрудничества являются: со стороны НВПШ декан факультета социальных наук доктор А. Яцевич, со стороны БрГУ имени А.С. Пушкина доцент Т.С. Онискевич. В реализации договоренностей принимают активное участие не только координаторы проекта, но и деканы факультетов – психолого-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина канд.фил. наук, доцент Коцевич С.С., факультета социальных наук НВПШ в Белостоке доктор социальных наук А. Яцевич, а также кафедры. Со стороны

БрГУ имени А.С. Пушкина это кафедра педагогики социальной и начального образования (зав. кафедрой Матыцына И.Г.), кафедра психологии (зав. кафедрой Медведская Е.И), со стороны НВПШ в Белостоке – кафедра педагогики (зав. кафедрой доктор хабилитованы профессор НВПШ А. Поплавская), кафедра психологии (зав. кафедрой доктор А. Илендо-Милевская).

Rycina 1. На конференции в Негосударственной Высшей Педагогической Школе (май 2015 г.)



Перспективы международного сотрудничества предполагают в будущем стажировки преподавателей ВУЗов-партнеров, а также обмен студентами в образовательной и культурной сферах.

В настоящее время цель Болонского процесса заключается в дальнейшем совершенствовании европейского пространства высшего образования для повышения привлекательности и конкурентоспособности европейского образования в современном мире. Международное сотрудничество между Негосударственной Высшей Педагогической Школой в Белостоке и Брестским Государственным Университетом

имени А.С. Пушкина вносит свой вклад в эти важные европейские процессы.

Rycina 2. Конференции в Брестском Государственном Университете имени А.С. Пушкина (май 2015 г. и ноябрь 2015 г.)



Dr Tatiana Aniskevich

Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A. S. Puszkina w Brześciu, Białoruś

**WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA POMIĘDZY
NIEPAŃSTWOWĄ WYŻSZĄ SZKOŁĄ
PEDAGOGICZNĄ (POLSKA, BIAŁYSTOK)
ORAZ
BRZESKIM PAŃSTWOWYM UNIWERSYTETEM
IMIENIA A.S. PUSZKINA (BIAŁORUŚ, BRZEŚĆ)
W RAMACH PROCESU BOŁOŃSKIEGO**

Jednym z głównych celów Procesu Bolońskiego, od momentu jego powstania, jest stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zapewniającego konwergencję, harmonizację i spójność systemów szkolnictwa wyższego w Europie.

Deklaracja Bolońska, a także szereg innych dokumentów międzynarodowych, przyjętych w celu jej rozwoju, ustalają podstawowe zasady wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej, w tym: zwiększenie mobilności akademickiej studentów, nauczycieli i pracowników administracyjnych; przejście do wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej i badawczej, intensyfikację udziału uniwersytetów i studentów w rozwoju Procesu Bolońskiego.

Mobilność akademicka przewiduje wymianę studentów, pracowników dydaktycznych wyższych instytucji edukacyjnych państw europejskich w celu szkolenia, rozwoju zawodowego, doskonalenia działań edukacyjnych. Wymiana odbywa się poprzez realizację programów i umów międzynarodowych.

Doceniając Proces Boloński i znaczenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, władze Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku oraz Brzeskiego Państwowego Uni-

wersytetu imienia A.S. Puszkina (Brześć, Białoruś), w osobach rektorów: dra M. Jasińskiego, prof. NWSP i prof. A. N. Sender, podpisały w marcu 2015 roku umowę o współpracy międzynarodowej. Uznając aktualność i ważność współdziałania w toku procesów integracji europejskiej, w celu rozwijania współpracy w zakresie nauki i kształcenia specjalistów Strony uzgodniły następujące sposoby wymiany doświadczeń:

– *wymiana delegacji*: oficjalni delegaci Uczelni partnerskich spotykają się jeden raz w roku akademickim w celu koordynacji działań w zakresie współpracy, oraz dla omówienia pojawiających się problemów. Strony zapraszają przedstawicieli Uczelni partnerskich na jubileusze i uroczystości,

– *wymiana pracowników naukowych i dydaktycznych*: strony w celu doskonalenia kształcenia specjalistów z wyższym wykształceniem oraz wymiany doświadczeń w dziedzinie organizacji procesu dydaktycznego Uczelni partnerskich

– *współpraca naukowa i dydaktyczno-metodyczna*: strony informują się wzajemnie o zaplanowanych na dany rok akademicki lub kalendarzowy konferencjach i sympozjach, w tym studenckich, seminariach naukowo-metodycznych, planują i prowadzą wspólne badania naukowe i sprzyjają uczestnictwu w tych badaniach pracowników naukowych i dydaktycznych, jak również publikują wyniki badań w swoich wydawnictwach na tych samych warunkach. Strony wspierają wymianę poprzez literaturę naukową i dydaktyczno-metodyczną oraz dokumentację, publikowaną w Uczelniach partnerskich.

W ramach podjętej współpracy w dziedzinie pedagogiki i psychologii w 2015 roku zrealizowano badania naukowe w następujących obszarach:

1. Aktualne problemy rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży.
2. Systemy edukacyjne na tle porównawczym.
3. Psychologiczne aspekty relacji wobec mniejszości społecznych (narodowych), badania porównawcze polsko-białoruskie.
4. Psychospołeczne uwarunkowania uprzedzeń.

Program współpracy na rok 2016 obejmuje również prace nad nowymi tematami badań. Pierwszy to analiza doświadczeń Katedry Pedagogiki Społecznej i Wczesnoszkolnej Wydziału Peda-

gogiki i Psychologii BrPU imienia A.S. Puszkina na temat „Edukacja Ekonomiczna młodszych uczniów”. W projekcie drugim przewiduje się organizację wspólnych badań naukowych w kierunkach: „Kompetencje nauczycieli szkół wyższych, średnich i podstawowych jako element jakości kształcenia” i „Badania samooceny młodszych uczniów.”

W ramach realizacji podpisanego porozumienia, nauczyciele obu partnerskich uczelni aktywnie uczestniczą w realizacji projektów naukowych, udostępniają swoje badania i ich wyniki społeczności naukowej podczas spotkań naukowych na różnych poziomach – konferencji, seminariów, sympozjów, publikują artykuły na temat badań w książkach naukowych i materiałach konferencyjnych. Współpraca w tych dziedzinach jest bardzo owocna. W ciągu lat 2015–2016 wydano ponad 40 artykułów naukowych, indywidualnych autorów, jak i we współautorstwie. Przedstawiciele NWSP i BrPU imienia A.S. Puszkina wzięli udział w dziewięciu konferencjach organizowanych w Polsce i na Białorusi. Geografia publikacji obejmuje nie tylko miasta Brześć i Białystok, ale także Mińsk, Baranowicze, Gdańsk, Warna (Bułgaria).

Koordinatorami programu współpracy są: ze strony NWSP Dziekan Wydziału Nauk Społecznych dr A. Jacewicz, a ze strony BrPU imienia A. S. Puszkina docent T. S. Oniskiewicz. W realizację umowy o współpracy są aktywnie zaangażowani nie tylko koordynatorzy, ale także dziekani: P. Dziekan Wydziału Psychologii i Pedagogiki BrPU imienia A.S. Puszkina kand. filologicznych nauk, docent Kocewicz S.S., oraz P. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych NWSP w Białymstoku Dr Nauk Społecznych A. Jacewicz, a także Katedry. Ze strony BrPU imienia A.S. Puszkina największe zaangażowanie we współpracę wykazują Katedra Pedagogiki Społecznej i Wczesnoszkolnej (kierownik katedry doc. Matytcyna I.G.), Katedra Psychologii (kierownik katedry doc. Medwedszkaya E.I.), natomiast ze strony NWSP w Białymstoku – Katedra Pedagogiki z kierownikiem katedry dr hab. A. Popławską, prof. NWSP) i Katedra Psychologii z prof. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska.

Perspektywy współpracy międzynarodowej w przyszłości przewidują szkolenia nauczycieli Uczelni Partnerskich, jak również wymianę studentów w sferach edukacyjnych i kulturalnych.

Obecnie celem Procesu Bolońskiego jest dalszy rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w celu zwiększenia atrakcyjności i konkurencyjności europejskiej edukacji we współczesnym świecie. Współpraca międzynarodowa pomiędzy Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Białymstoku oraz Brzeskim Państwowym Uniwersytetem imienia A.S. Puszkina przyczynia się do usprawnienia tych ważnych procesów europejskich.

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.,

*Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Slovensko*

**MEDZINÁRODNÁ MOBILITA
AKO DOBRÝ ZÁKLAD
PRE ROZVOJ KVALITNEJ SPOLUPRÁCE
V ASPEKTOCH
PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH
TEÓRIÍ, VEDY A VÝSKUMU**

Dlhodobým zámerom Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici je snaha pokračovať v trende hľadania a rozširovania kontaktov na budovanie vzájomnej spolupráce nielen na národnej, ale hlavne na medzinárodnej úrovni. Súčasný stav vedy, techniky, kultúry vplyva na potreby vytvárania vzájomných, medzinárodne kooperujúcich partnerstiev vysokých škôl, univerzít, rôznych vedeckých, umeleckých organizácií a pre potreby zapájania sa do spoločných vedeckých projektov, výučby, výskumu a vývoja.

V ostatnom čase jednotlivé katedry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici aktívne budujú a rozvíjajú spoluprácu s Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku. Niekoľko ročná vzájomná spolupráca potvrdzuje skúsenosť, že čím dlhšie, o to kvalitnejšie sa dosahujú výsledky spoločných aktivít.

K najvýznamnejším a najaktuálnejším vzájomným aktivitám patrí spolupráca v oblasti:

- účasť na vzájomných medzinárodných konferenciách,
- výmena skúsenosti počas spoločných odborných stretnutí,
- vzájomne organizované odborné semináre, workshopy,

- publikovanie v odborných zborníkoch a časopisoch.

Z dlhodobého hľadiska skvalitňovania prebiehajúcej spolupráce je potrebné vytvárať tímy na:

- zabezpečenie účasti na riešení výskumných a vývojových projektov,
- zabezpečenie účasti na výučbových procesoch so zahraničnými partnermi,
- rozvoj medzinárodnej spolupráce a zapojenie sa do riešenia medzinárodných spoločných programov,
- uskutočňovanie mobility pre študentov a pedagógov v rámci ERAZMUS+,
- mobility pre študentov a pedagógov v rámci rôznych medzinárodných podporných projektov,
- zabezpečovanie semestrálnych mobilit pre prijatie zahraničných študentov v rámci ECTS výmeny.

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bielymstoku a Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici veľmi aktívne spolupracujú s vydavateľstvom školy a publikujú svoje odborné a vedecké články vo vedeckom časopise „Zagadnienia Społeczne”, a „Universitatis Matthiae Belii. Pedagogická Fakulta. Zbornik vedekovískumných prác“ (2 vedecké články pedagógov NWSP v Bielymstoku, č. 15/2015). Autori príspevkov okrem svojich odborných vedeckých štúdií diskutujú o spoločných globálnych a lokálnych problémoch v snahe prezentovať a popularizovať úspechy pedagógov, psychologov, umelcov a vedcov. Hlavným cieľom je podpora kvality moderného života na úrovni pedagogiky, psychológie, vedy a vývoja.

Vzájomná spolupráca v oblasti rozvíjania dobrých vzťahov medzi katedrami sa ukázala ako veľmi produktívna aj na poli účasti a participácie na vedecko-výskumných projektoch. Do projektu VEGA č. 1/0072/15. *Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.*, z katedry psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, sa ponúka spolupráca katedre psychológie na Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej v Bielymstoku.

Spolupráca spočíva v riešení vzájomných výskumných úloh, v spoločných publikáciách, vystúpeniach na medzinárodných konferenciách, na ktorých sa prezentujú výskumné výsledky z medzinárodného skúmania. Vzájomné odovzdávanie si skúseností a odborných poznatkov na seminároch a workshopoch zameraných na riešenú problematiku týkajúcu sa Emocionálno-sociálnych aspektov agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy, sú prínosom pre všetky zainteresované strany do projektu. Tvorba, recenzovanie a vydanie záverečnej monografie, je spoločným medzinárodným výstupom, v ktorom riešitelia zo Slovenska, Česka a Poľska prezentujú výskumné zistenia, ktoré sú v rámci medzinárodnej komparácie.

Dobrá, kvalitná a perspektívna vzájomná spolupráca je prezentovaná aj účasťou odborníkov zo Slovenska vo redakčnej rade tohto vedeckého časopisu „Zagadnienia Społeczne”.

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.,

*Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy,
Słowacja*

**MIĘDZYNARODOWA MOBILNOŚĆ
JAKO DOBRA PODSTAWA DLA ROZWOJU
WYSOKIEJ JAKOŚCI WSPÓŁPRACY
W ASPEKTACH
PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH
TEORII, NAUKI I BADAŃ**

Długofalowym celem Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (na Słowacji) jest tendencja kontynuowania poszukiwań i poszerzania kontaktów wzajemnej współpracy na szczeblu krajowym, ale przede wszystkim na szczeblu międzynarodowym. Obecny stan nauki, techniki i kultury wpływa na potrzebę rozwijania międzynarodowej partnerskiej współpracy szkół wyższych, uniwersytetów, różnych organizacji naukowych, artystycznych oraz angażowania się do wspólnych projektów naukowych, wspólnego nauczania, badań i rozwoju.

W ostatnim okresie niektóre katedry Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, indywidualnie, aktywnie budują i rozwijają współpracę z Niepaństwową Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Białymstoku. Kilkuletnie wzajemne współdziałanie potwierdza twierdzenie, że im dłużej się pracuje, tym lepsze osiąga się wyniki.

Najważniejsze, aktualne działania obejmują współpracę w obszarach:

- wzajemnego uczestnictwa w konferencjach międzynarodowych,

- wymiany doświadczeń podczas wspólnych spotkań ekspertów,
- wspólnego organizowania seminariów i warsztatów o tematyce zawodowej,
- publikowania w książkach naukowych i naukowych czasopismach.

W dłuższej perspektywie poprawie aktualnej współpracy jest potrzebne tworzenie zespołów do:

- wsparcia udziału w projektach badawczych i rozwojowych,
- zapewnienia zagranicznym partnerom udziału w procesie edukacyjnym,
- rozwoju współpracy międzynarodowej i zaangażowania do rozwiązywania wspólnych programów,
- mobilności studentów i pedagogów w ramach Programu Erasmus+,
- mobilności studentów i pedagogów w ramach różnych międzynarodowych projektów wspierających,
- zapewnienia semestralnej mobilności przyjmowania studentów zagranicznych w ramach wymiany ECTS.

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku i Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy bardzo aktywnie współpracują z wydawnictwami tych Uczelni. Pracownicy obu Uczelni publikują swoje recenzowane naukowe artykuły w wydawanych tam czasopismach naukowych. W „*Zagadnieniach Społecznych*” ukazało się 6 artykułów badaczy z WP UMB w Bańskiej Bystrzycy w numerach 2(4) – 4 oraz 1(5) – 2, a w „*Universitatis Matthiae Belii. Pedagogická Fakulta. Zborník vedekových prác*” 2 artykuły pedagogów z NWSP w Białymstoku, w części 15 wyd. w 2015 r. Autorzy artykułów, oprócz publikowania prac naukowych, dyskutują także o wspólnych globalnych i lokalnych problemach, aby prezentować i popularyzować osiągnięcia pedagogów, psychologów, artystów i innych badaczy. Głównym celem jest jednak wspieranie jakości współczesnego życia z perspektywy pedagogiki, psychologii, nauki i rozwoju.

Wzajemna współpraca w obszarze rozwijania dobrych stosunków między Uczelniami okazała się bardzo wydajna również w dziedzinie uczestnictwa w projektach naukowo-badawczych.

Do projektu VEGA č. 1/0072/15. *Emocjonalno-społeczne aspekty agresji w młodszym wieku szkolnym w kontekście nowoczesnej szkoły*, za który jest odpowiedzialna koordynatorka doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. z Katedry Psychologii na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, w ramach współpracy została zaproszona Katedra Psychologii z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Współpraca opiera się na wspólnym rozwiązywaniu zadań badawczych, współautorskich publikacjach oraz wystąpieniach na międzynarodowych konferencjach, na których są prezentowane wyniki międzynarodowych badań. Wzajemna wymiana doświadczeń i wiedzy na seminariach, i warsztatach na temat kwestii dotyczących badań nad emocjonalno-społecznymi aspektami agresji w młodszym wieku szkolnym w kontekście współczesnej szkoły jest korzystna dla wszystkich stron biorących udział w projekcie. Opracowanie i wydanie podsumowującej monografii będzie wspólnym międzynarodowym osiągnięciem badaczy ze Słowacji, Czech i Polski, ponieważ uzyskane wyniki badań będą możliwe do przedstawienia w ramach międzynarodowego porównywania.

Dobra jakość dotychczasowej wzajemnej współpracy i jej dalsze obiecujące prognozy zostały zaprezentowane z perspektywy profesjonalisty ze Słowacji uczestniczącego w Kolegium Redakcyjnym czasopisma naukowego „Zagadnienia Społeczne” wydawanego – jak wspomniano – przez Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Białymstoku.

Tłumaczenie dr Agata Jacewicz, NWSP w Białymstoku

Prof. zw. dr hab. Ewa Gruza

Uniwersytet Warszawski

„ZAGADNIENIA SPOŁECZNE” – WARTO CZY NIE WARTO CZYTAĆ

Na rynku wydawniczym w ostatnich latach pojawia się coraz więcej publikacji monograficznych, opracowań redakcyjnych, a także periodyków. Każda z tych publikacji budzi zainteresowanie określonego kręgu odbiorców. Jedne prace inspirują, inne rozczarowują, jeszcze inne przyjmowane są z obojętnością. Są periodyki znane i cenione od wielu lat, są takie, które powstają, zapowiadają się niezwykle obiecująco i szybko znikają z oferty piśmienniczej. Ze schematów tych zdecydowanie wyłamuje się czasopismo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku – *Zagadnienia Społeczne*. Po pierwsze, bardzo pozytywnie należy ocenić pomysł wydawania czasopisma poświęconego zagadnieniom społecznym w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu, a przede wszystkim w odejściu od prezentowania wyłącznie kwestii związanych z patologią funkcjonowania społeczeństwa. Po drugie, z uznaniem przyjąć należy inicjatywę wydawania periodyku, co z istoty swojej zawsze rodzi zobowiązanie i odpowiedzialność za kolejne numery, dobór autorów, a także jakość publikowanych prac. Po trzecie, czasopismo to od początku ma bardzo dobrze przemyślaną koncepcję wydawniczą, tematykę, podział i układ treści. Po czwarte, sukcesem pisma są ciekawe tematy i doskonali autorzy. Czasopismo to gości na rynku wydawniczym od 2014 roku, korzysta zatem z przywileju młodości, świeżości i dużego kredytu zaufania. I muszę powiedzieć, że lektura wydanych pięciu zeszytów nie rozczarowuje, a wręcz niekiedy zaskakuje i inspiruje. Może to zasługa prezentowania i popularyzacji osiągnięć pedagogów, psychologów i specjalistów z za-

kresu nauk o bezpieczeństwie na jednym wspólnym forum, a co więcej łączenie wiedzy teoretyków z doświadczeniami i spostrzeżeniami praktyków. Mamy tu zatem ciekawą mieszankę problemów, wieloaspektowe spojrzenie na zagadnienia społeczne, w tym także istniejące zagrożenia we współczesnym świecie.

Czasopismo ma przemyślaną koncepcję. Składa się sześciu części. W pierwszej prezentowane są studia i materiały, czyli artykuły problemowe. Druga to doniesienia z badań, trzecia poświęcona jest prezentowaniu historii policji, zaś w czwartej znajdujemy recenzje prac monograficznych ukazujących się na rynku. Następnie zamieszczane są komunikaty, pozwalające uzyskać wiedzę o konferencjach i sympozjach, zaś na koniec znajdujemy kronikę Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Taki układ jest przejrzysty, logiczny i zdecydowanie ułatwiający czytelnikowi odnalezienie interesujących go materiałów.

Bliższego omówienia wymagają trzy pierwsze części. W tej poświęconej studiom i materiałom czytelnik odnajdzie szereg artykułów poświęconych przed wszystkim problematyce więzi społecznych. O znaczeniu domu rodzinnego w budowaniu tych więzi przeczytamy w pierwszym tomie. Tam też znajdziemy odpowiedź na pytanie jaki wpływ na rozwój kompetencji społecznych mają więzi łączące grupę rówieśniczą. Drugą ciekawą grupą zagadnień stanowią liczne artykuły poświęcone nieletnim. Przeczytać możemy o zmianach w kształceniu przedszkolnym dzieci z obszarów wykluczenia społecznego (tom 1, 2015), o pojęciu demoralizacji nieletnich (tom 1, 2014), wysłuchaniu dziecka w postępowaniu cywilnym (tom 2, 2014), o dziecku jako ofierze i sprawcy przemyśle seksualnej (tom 1, 2016), czy też o funkcjach wychowania w kontekście przemian cywilizacyjnych (tom 1, 2016). Niezwykle ciekawy cykl poświęcony został osobom starszym. Tu przeczytamy o problemach osób starszych w starzejącym się społeczeństwie (tom 1, 2015), o funkcjonowaniu i rehabilitacji poznawczej osób w podeszłym wieku, czy też zapoznamy się z analizą zjawiska uczestnictwa dziadków w życiu rodzinnym (tom 2, 2014). Kwestie związane z funkcjonowaniem społecznym osób starszych nie są zbyt często tematami opracowań naukowych, dlatego też z tym większym uznaniem należy ocenić podjęcie tej tematyki.

W opublikowanych pięciu tomach czasopisma poruszana jest także tematyka dotycząca różnego rodzaju przestępstw. Autorzy przybliżają kwestie związane z przestępczością nieletnich, przemytem papierosów i korupcją, porwań rodzicielskich czy skimmingiem bankomatowym. Warto podkreślić, że w gronie osób publikujących na łamach czasopisma znajdują się też liczni autorzy zagraniczni.

W części drugiej poświęconej badaniom czytelnika zaskakuje, i to bardzo pozytywnie, spektrum zagadnień poddanych analizom empirycznym. Trudno nie wspomnieć ciekawych badań dotyczących: powodów uśmiechania się (tom 1, 2014), przestępczości przeciwko mieniu, reakcji pracowników banków, klientów i policji na napady na banki (tom 2, 2014), samobójstw (tom 1, 2014 i tom 1, 2016), przestępczości narkotykowej (tom 1, 2015), ustawek pseudokibiców piłkarskich (tom 1, 2016), czy bezpieczeństwa policjantów oddziałów prewencji (tom 2, 2015).

Dla osób zainteresowanych historią policji źródłem wiedzy będą teksty publikowane w trzeciej części. Rozważania historyczne to między innymi dotyczące powstania policji kryminalnej w II Rzeczypospolitej (tom 1, 2014), działania organów bezpieczeństwa i porządku publicznego na Lubelszczyźnie w latach 1918–1991 (tom,1, 2015), czy Policji Państwowej w II RP w sytuacjach nadzwyczajnych (tom 1, 2016).

Całość uzupełniają recenzje i komunikaty, tak by czytelnik na bieżąco był informowany o wydarzeniach naukowych i ciekawych publikacjach.

Czy zatem warto czytać *Zagadnienia społeczne*? Odpowiedź jest oczywista – warto. Warto, bo to inspirujący periodyk, dobrze pomyślany, w którym zadbano o interesujący dobór artykułów prezentujących wyniki niezwykle ciekawych badań, stanowiący miłą i użyteczną lekturę dla wszystkich chcących wiedzieć więcej, przyciągający uwagę także ze względu na stronę techniczną i estetyczną pisma. Pogratulować należy Kolegium Redakcyjnemu wraz z życzeniami dalszych sukcesów, zdobywania coraz liczniejszego grona czytelników i autorów artykułów.

Dr hab. Piotr Gawliczek

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

ROLA KOMUNIKACJI STRATEGICZNEJ W KREOWANIU WIZERUNKU NATO. REFLEKSJE PO SZCZYCIE W WARSZAWIE

Wykład inauguracyjny 2016/2017

Streszczenie

Artykuł stanowi autoryzowaną wersję wykładu inauguracyjnego, którego celem było przedstawienie roli, miejsca oraz możliwości komunikacji strategicznej w promowaniu wizerunku NATO. Podstawą refleksji był kontekst szczytu Sojuszu Północnoatlantyckiego w Warszawie, w dniach 8-9 lipca 2016 roku. W artykule autor odniósł się do czterech kwestii. Najpierw została przedstawiona istota komunikacji strategicznej, potem uwarunkowania kształtowania wizerunku, jako pojęcia nieostrego, wymagającego doprecyzowania. Trzecim elementem było charakterystyka NATO od strony promowania wartości, w ujęciu historycznym, przy wykorzystaniu środków technicznych adekwatnych do ich rozwoju. Na końcu rozważań jest szczyt NATO w Warszawie oceniany od strony wykorzystywanych technologii informacyjno-komunikacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem mediów społecznościowych. Artykuł wieńczy podsumowanie obrad szczytu, w kontekście znaczenia dla bezpieczeństwa świata, regionu i Polski.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, obronność, NATO, szczyt w Warszawie, komunikacja strategiczna, media społecznościowe.

**ROLE OF STRATEGIC COMMUNICATIONS
IN CREATING OF NATO'S IMAGE.
CONSIDERATIONS AFTER WARSAW SUMMIT**

Abstract

The main purpose of the article, which is an authorized version of the inaugural lecture, was the presentation of the role, place and the possibilities of strategic communications, as far as promoting of the NATO image is concerned. The Summit in Warsaw, which took place on 8-9 July 2016, was the background for the reflections. In the article, the author focused on four points. Firstly, he introduced the essence of the strategic communications, then referred to the conditions/possibilities of shaping the image. He stressed that the notion was not clearly defined, what required clarifications. The third element was the presentation of NATO, seen from the promotion of the core values in historical perspective, while using means being adequate to the technological development. Finally, the last element of considerations is the NATO Summit in Warsaw, which is assessed from the information and communication technologies perspective, while in particular focusing on social media. While concluding, the Warsaw summit results are presented, as far as its significance from the world, the region and Polish perspectives.

Keywords: Security, Defence, NATO, Warsaw Summit, Strategic Communications, Social Media.

Magnificencjo, Dostojni Goście, Szanowni Państwo¹,

Jest dla mnie zaszczytem i honorem, chociaż mógłbym też stwierdzić, że obowiązkiem jako pracownika, że mogę uczestniczyć w inauguracji roku akademickiego w NWSP. To uczelnia wyższa ważna nie tylko dla miasta, ale dla regionu i kraju, krzewiąca dobro najcenniejsze – wiedzę. Staranne wykształcenie ma olbrzymie znaczenie dla znajdowania dobrych rozwiązań w wielu dziedzinach, dla znajdowania miejsca dla siebie w życiu. Bo przecież nie ma alternatywy dla dobrego wykształcenia.

¹ Wykład inauguracyjny ogłoszony 8 października 2016 roku, z okazji rozpoczęcia nowego roku akademickiego 2016/2017, w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku – wersja autoryzowana.

Kadrze dydaktycznej oraz administracyjnej uczelni, studentom i sympatykom, życzę by był to dobry rok, tym bardziej że jubileuszowy oraz by Państwa praca, nasza praca, dobrze służyła Polsce.

Nieprzypadkowo na temat wykładu inauguracyjnego wybrano kwestie komunikacji strategicznej oraz NATO. Na tym tle rodzą się bowiem pytania o rolę, zasadność istnienia Sojuszu Północnoatlantyckiego oraz umiejętność przekazywanie przez NATO informacji o sobie dla szerokiego kręgu odbiorców – zarówno przychylnych, jak i nieprzychylnych².

Mija kolejna rocznica od zakończenia ostatniej światowej wojny. Wojny z wyraźnie spolaryzowanym podziałem na agresora, okupanta i ofiary agresji. Od tego czasu dramat z milionami poległych i wymordowanych nie miał miejsca, ale nie oznacza to, że zabrakło zbrojnych konfliktów, wyniszczających również ludność cywilną. Narodziła się bowiem nowa forma wojny – wojny nieregularnej, hybrydowej, określanej konfliktem czwartej generacji, w której odpowiedzią na wielkie technologie bogatych państw i zawłaszczający państwami słabszymi biznes, są nieregularne formacje bojowników, których główną siłą jest zakorzenienie kulturowe, tradycja religijna i przynależność społeczna³. Asymetria⁴ podejmowanych działań w konfliktach czwartej generacji, mimo ogromnych możliwości w pozyskiwaniu informacji, możliwości monitorowania symptomów zagrożeń, sprawia że zaprowadzenie pokoju jest bardzo trudne. Trwa latami i podnosi statystyki strat w ludziach i infrastrukturze.

Nowe rozdanie polityczno-militarne w Europie po II wojnie światowej sprawiło, że wielce zasadnym wydało się utworzenie paktu bezpieczeństwa państw Europy Zachodniej. Wówczas powodem było poczucie totalnego zagrożenia ze strony Związku Radzieckiego. Mijały lata, dekady, a Pakt Północnoatlantycki prze-

² R. Kupiecki, *Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego*, Wydawnictwo MSZ, Warszawa 2016, s. 5-9.

³ Por. G. Lasconjarias, J. A. Larsen (red.), *NATO's Response to Hybrid Threats*, NDCForum Papers Series, Rome 2015.

⁴ Według Słownika Języka Polskiego PWN, rzeczownik *asymetria* ma dwa znaczenia: 1. «brak lub naruszenie symetrii», 2. *log.* «cecha relacji polegająca na tym, że jeżeli ta relacja zachodzi między x a y , to nie zachodzi między y a x », <http://sjp.pwn.pl/szukaj/asymetria.html>, [28-08-2016].

chodził ewolucje i transformacje, będąc wrażliwym na sytuację polityczną świata. Zmieniała się Europa. Przybywało sojuszników. Powracali ci, którzy w pewnych latach widzieli siebie jako państwo samodzielnie rozgrywające swoją politykę obronną. Mało tego – asymetryczne formy zagrożeń po ataku na World Trade Center sprawiły, że zadania bezpieczeństwa świata stały się zadaniami NATO. A potrzeba współpracy w obliczu wroga – terrorysty często łączy Sojusz z państwami zaliczanymi do potencjalnych agresorów. Dynamika wydarzeń jest ogromna.

Obraz sprzed kilku lat pokazuje dziesiątki ofiar na wyspie Utøya niedaleko Oslo. Zamach szaleńca? Wróg wewnętrzny? Nie. Forma wojny czwartej generacji. Niezgoda na globalizację, rozmydlenie tradycji, kultury, odejście od kanonu religii. Efektem jest podjęcie walki. Czasami przez jednostkę, częściej w zorganizowanej grupie. Wydarzenia kreują zadania przerastające siły porządkowe, policję, służby wewnętrzne państwa. Rodzi się potrzeba wsparcia militarnego i wykorzystania doświadczeń sojusznicznych państw.

Coraz mocniej ze środowiska szkolnictwa wyższego wybrzmiewają potrzeby oparte na innowacyjności oraz e-learningu, na wykorzystywaniu nowych rozwiązań w praktyce kształcenia w nowym roku akademickim – na drodze ku wiedzy, a może nawet i mądrości.

Kluczowe zagadnienia tematu wykładu koncentrują się na czterech kwestiach – komunikacji strategicznej, kreowaniu wizerunku, NATO oraz szczycie w Warszawie.

Komunikacja strategiczna

Początki komunikacji strategicznej sięgają czasów starożytnych – to Maratończyk, który biegł bez wytchnienia do Aten by przekazać informację z pola bitwy i padł na końcu z wycieńczenia.

Kiedy rozpoczęto operację „Pustynna Burza”, amerykański dziennikarz Peter Arnett z sieci CNN z okna swojego hotelowego pokoju relacjonował „na żywo” bombardowanie stolicy Iraku. Miliardy ludzi na świecie w swoich domach pośrednio współ-

uczestniczyły w wydarzeniach tamtych dni. Jak zauważa Szczepan Głuszczyk, przeszło dwa tysiące lat dzielące te zdarzenia zmieniły wszystko. Skrócił się czas dystrybucji informacji z kilku miesięcy do bezzwłocznych relacji na żywo⁵.

Ograniczenia objętościowe przekazu spowodowane obszernością papirusu zostały zastąpione ogromnymi ilościami terabajtów danych zawieszonych w cyberprzestrzeni. Posłaniec konający ze zmęczenia został wyparty użytkownikami Internetu wyposażonymi w kamery, tablety oraz platformy społecznościowe multiplikujące przekazy. Zmniejszyła się przestrzeń z tysięcy kilometrów do odległości jaka dzieli użytkowników smartfonów lub tabletów od ich urządzeń.

Rozwój prasy, fotografii, oraz radia i telewizji sprzyjał podnoszeniu roli komunikacji strategicznej. Roger Fidler opisuje ten proces jako mediamorfozę, która uzależnia transformację środków komunikowania od potrzeb, konkurencji oraz presji politycznych i społecznych, a także technologicznych innowacji. Kwestie te są zawarte w wielu opracowaniach, podejmują je instytuty naukowe wiele krajów⁶.

Sformułowanie «obraz znaczy więcej niż tysiąc słów» po raz pierwszy zostało użyte przez Fredricka F. Barnarda. W *Printer's ink*, czyli „tuszu”, w numerze z grudnia 1921 roku, odniósł się on do efektywności grafiki w reklamie pisząc, że spojrzenie warte jest tysiąca słów. Z kolei w wydaniu tego samego czasopisma z marca 1927 roku napisał, że chińskie przysłowie mówi, że obraz wart jest dziesięciu tysięcy słów. Do dzisiaj zdania są podzielone...

Idea, że obraz jest ekwiwalentem wielu słów, pojawia się np. w noweli Iwana Turgieniewa *Ojcowie i synowie* z 1862 roku, gdy jeden z bohaterów mówi, że rysunek pokazuje mi od razu to, co może zostać opisane na dziesięciu stronach książki. Na początku XX wieku w USA reklama pigulek przeciwko bólowi nerek zawierała obrazek mężczyzny trzymającego się za plecy i tekst, że każdy obraz opowiada swoją historię.

⁵ Sz. Głuszczyk, *Media – nowy wymiar wojny?*, „Public Relations”, wydanie on-line, <http://publicrelations.pl/media-nowy-wymiar-wojny/>, [28.08.2016].

⁶ Np. *Strategic Communications. East and South*. „European Union Institute for Security Studies”. Report No. 30 – July 2016, komputeropis w posiadaniu autora.

150 lat temu były prezydent Stanów Zjednoczonych Abraham Lincoln powiedział, że opinia publiczna jest wszystkim. Z jej poparciem nie można przegrać, bez jej udziału nie można nic osiągnąć. Potwierdzeniem tej tezy są słowa jednego z protoplaistów Public Relations. Sam Black pisał, że o wiele łatwiej dochodzi się postawionych sobie celów przy społecznym poparciu. Dlatego warto zabiegać o takie poglądy i opinie, które będą wspierały zakładaną linię realizacji celów. Można ją osiągnąć tylko i wyłącznie przy wykorzystaniu, mających największe możliwości wpływu, mediów masowych. A media masowe to oręż komunikacji strategicznej.

Poszukując współczesnych źródeł i inspiracji na temat komunikacji strategicznej można wskazać przykład zasobów w Centrum Eksperckim NATO ds. Komunikacji Strategicznej w Tallinie⁷.

Jedna z definicji komunikacji strategicznej została przyjęta w 2006 roku przez Departament Stanu USA stanowiąc, że *komunikacja strategiczna to skoncentrowane procesy oraz wysiłki podejmowane w celu zrozumienia oraz zaangażowania kluczowych audytoriów (odbiorców) dla stworzenia, wzmocnienia lub utrwalenia warunków korzystnych do realizacji narodowych interesów i celów przez zastosowanie skoordynowanych informacji, tematów, planów, programów oraz działań zsynchronizowanych z przedsięwzięciami realizowanymi przez pozostałe elementy władz państwowych*⁸.

Z kolei według definicji NATO z 2009 roku, *komunikacja strategiczna została uznana za integralny element wysiłków podejmowanych przez NATO dla osiągnięcia swoich celów politycznych oraz militarnych. Cechami komunikacji strategicznej NATO muszą być: technologiczna innowacyjność, aktywność i zdolność do podejmowania szybkiej reakcji na zmiany zachodzące w środowisku informacyjnym w każdym jego wymiarze i na każdym analizowanym poziomie, spójność przekazu oraz maksymalna możliwa transparentność podejmowanych działań*⁹.

⁷ Dostęp do zasobów poprzez stronę internetową <http://www.stratcomcoe.org/>, w tym do kursu w formule e-learningowej dot. podstaw komunikacji strategicznej – przyp. aut.

⁸ T. Kacała, *Komunikacja strategiczna*, „Przegląd Morski” 2012, Nr 3, s. 18.

⁹ Ibidem.

Kreowanie wizerunku

Poszukując źródeł i inspiracji dotyczących sfery kreowania wizerunku oraz zarządzania nim można dojść do konstatacji, że naukowcy i praktycy nie są zgodni w kwestii jak należy rozmieść te terminy. Dotyczy to jednostki, grupy osób oraz przedsiębiorstwa/firmy, czy wreszcie organizacji? Wizerunek jest kategorią nieostrą¹⁰. Zbigniew Brzeziński określa współczesne społeczeństwo jako technotroniczne. Sugeruje, że rozwój informatyki oraz jej nauk pochodnych wpływa tylko w pewnym stopniu na same procesy produkcyjne, ale przede wszystkim ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństw, dla życia codziennego każdego człowieka. Społeczeństwo jest determinowane kulturowo, psychologicznie, socjalnie i ekonomicznie przez oddziaływanie nowych technologii i elektroniki, szczególnie informatyzacji oraz komunikacji. Powoduje to większe zapotrzebowanie na rozwój ludzkiej inteligencji, dlatego nauka (zwłaszcza wyższa) staje się bardziej powszechna a szkolnictwo dostępne dla wszystkich¹¹.

Kwestie kreowania wizerunku znajdują odbicie w piśmiennictwie. Kluczowe pozycje zostały przetłumaczone na język polski¹². Autor podziela definicję przyjętą przez Tomasza Gackowskiego oraz Marcina Łaczyńskiego, że *wizerunek jest to reprezentacja jakiegoś przedmiotu (beneficjenta) w świadomości podmiotu (odbiorcy istotnego). Istnieje potrzeba rozpatrywania tego zjawiska w czterech wymiarach: psychologicznym, socjologicznym, marketingowym oraz komunikacyjnym. Wymiar komunikacyjny jako element definicji wizerunku akcentuje przede wszystkim kanały komunikacyjne, którymi rozchodzi się informacja mająca na celu kształtowanie wizerunku w umysłach odbiorców, a także kody, które są używane w czasie tej komunikacji, takie jak: obrazy, ję-*

¹⁰ Według Słownika Języka Polskiego PWN, rzeczownik *wizerunek* ma dwa znaczenia 1. czyjaś podobizna na rysunku, obrazie, zdjęciu itp., 2. sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/wizerunek.html>, [28.08.2016].

¹¹ Z. Brzeziński, *Between Two Ages. America's Role in Technetronic Era*. Penguin Books 1970. s. 5-8.

¹² Por. W. Budzyński, *Public relations. Strategia i nowe techniki kreowania wizerunku*, Warszawa 2008, E. M. Cenker, *Public relations*, Poznań 2002, A. Davis, *Public relations*, przeł. M. Baranowski, Warszawa 2007, A. Davis, *Wszystko co powinieneś wiedzieć o PR*, Warszawa 2008 – przyp. aut.

зык. W ramach wymiaru komunikacyjnego można wyróżnić też role komunikacyjne, które występują w trakcie procesu tworzenia wizerunku. Są to: nadawca, pośrednik oraz odbiorca¹³.

Logo szczytu, które zostało zaprojektowane przez polską agencję medialną SuperSuper odgrywało rolę szczególną od strony wizerunkowej¹⁴. Nawiązuje ono do syrenki warszawskiej, jako symbolu miejsca szczytu. Agencja wygrała rozpisany przez NATO konkurs, natomiast decyzja o wyborze logo należała wspólnie do sekretarza generalnego NATO oraz prezydenta RP.

NATO

Historia NATO to historia walk o serca i umysły. Już w 1950 roku została utworzona platforma NATO Information Service (NATIS). Adekwatnie do czasów, stosowano plakaty, broszury, wykłady, filmy, wystawy. Na początku rolę szczególną odgrywały rozgłośnie radiowe: RWE, Radio Liberty, Głos Ameryki. Radio sięgało poza żelazną kurtynę. Ponad połowa dorosłej populacji krajów Europy Wschodniej oraz jedna trzecia ludzi zamieszkujących ośrodki miejskie ZSRR słuchała tych rozgłośni. Po zimnej wojnie nastąpiła zmiana profilu. Od 1994 roku audycje po serbsko-chorwacku, od 1999 roku po albańsku, od 2001 roku macedońsku, od 1998 roku po arabsku, od 2002 roku w języku paszto i dari. Od 2010 roku w lokalnych dialektach paszto.

W epoce Internetu i wojen hybrydowych, NATO wykorzystuje narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem mediów społecznościowych. Przekaz jest również realizowany poprzez platformy LMS ILIAS, stosowane przez kluczowe podmioty NATO, w tym Sojusznicze Dowództwo Strategiczne ds. Transformacji w Norfolk, Akademię Obrony NATO w Rzymie, Szkołę NATO w Oberammergau.

Bogate zasoby informacyjne o NATO, jego misji, wizji, historii, strukturze, państwach członkowskich, a także misjach wojskowych realizowanych w wielu regionach świata są dostępne na

¹³ T. Gackowski, M. Łaczyński, *Metody badania wizerunku w mediach*, Warszawa 2009, s. 35.

¹⁴ <http://supersuper.pl/>, [28.08.2016].

stronie internetowej organizacji¹⁵. Na szczególne zainteresowanie zasługują zbiory biblioteki multimedialnej NATO, gromadzącej filmy, prezentacje oraz książki i foldery¹⁶. Specjalny zbiór jest dedykowany szczytowi NATO w Warszawie¹⁷.

Szczyt w Warszawie

Przebieg szczytu można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Szczegóły programu był uzgadnianie najwyższym poziomie decyzyjnym, czyli sekretarza generalnego NATO i prezydenta RP¹⁸. Ponadto w okresie poprzedzającym szczyt, NATO opracowało i zatwierdziło kluczowe dokumenty związane z promowaniem wizerunku i komunikacją strategiczną¹⁹. Szczególną rolę w przekazie medialnym o szczycie w Warszawie odegrało Międzynarodowe Centrum Medialne (MCM), jako podmiot realizujący przedsięwzięcia pozostające w kompetencjach polskiego resortu obrony narodowej. Było ono kluczowym ośrodkiem, w którym rozpowszechniano informacje i materiały dotyczące szczytu (relacje na żywo, materiały audio, wideo, zdjęcia). Na terenie stadionu PGE Narodowy Centrum zajmowało przestrzeń około 10 000 m kw.

Aplikacje akredytacyjne zgłosiło do KG NATO 2350 dziennikarzy. Z tej liczby 1534 osób odebrało akredytacje, w tym 618 z Polski. Dla porównania, w trakcie szczytu w 2014 roku było to 1167 osób, w trakcie szczytu 2012 roku – 1112, szczytu 2010 roku – 1829. W Warszawie były obecne media z 26 krajów NATO (oprócz Islandii oraz Luxemburga) oraz media z 32 krajów nie-NATO, włączając 34 media z Federacji Rosyjskiej²⁰.

¹⁵ <http://www.nato.int>, [28.08.2016].

¹⁶ <http://www.natolibguides.info/library>, [28.08.2016].

¹⁷ <http://www.natolibguides.info/warsawsummit/home>, [28.08.2016].

¹⁸ *Programme for the NATO Warsaw Summit*, Document PO(2016)0344-REV3 (INV), 1 July 2016 – komputerpis w posiadaniu autora.

¹⁹ Do kluczowych dokumentów można zaliczyć: (1) *Strategic Communications Framework: Warsaw Summit* z 27 czerwca 2016 roku, (2) *Practical Information on Delegation Interaction with the Media during the Warsaw Summit* z 23 czerwca 2016 roku, (3) *NATO Press and Media Playbook* z 29 czerwca 2016 roku, (4) *Warsaw Summit Narrative. An Essential Alliance in a More Dangerous World: Protecting Our Citizens, Projecting Stability Beyond Our Borders* z 29 czerwca 2016 roku – komputeropisy w posiadaniu autora.

²⁰ Opracowano na podstawie: *Press and Media Section: Key Summit Facts and Figures*, komputeropis w posiadaniu autora.

Sferę wymiaru praktycznego działań komunikacji strategicznej można podzielić na trzy fazy. Pierwszą stanowi okres przed szczytem, kiedy to: (1) sukcesywnie zamieszczano informacje dotyczące szczytu (o akredytacjach, programie, infografiki, RT m.in. rzecznika NATO, MSZ, #natosummits oraz Stałego Przedstawicielstwa RP przy NATO), (2) przeprowadzono mini kampanię informacyjną #abcnato, w trakcie której popularyzowano informacje związane z sojuszem, (3) zamieszczono (6 lipca) w sumie 25 infografik na Facebooku i Twitterze oraz Google+, a także zamieszczono 17 infografik #razemznato informujących o piknikach.

Druga faza to okres szczytu. Wymiar praktyczny obejmował: (1) przeprowadzenie 3 konferencji ministra na żywo, (2) przeprowadzenie relacji na żywo z podpisania trzech umów pomiędzy Polską a Ukrainą, Turcją i Dowództwem Naczelnego Sojuszniczego Dowódcy Transformacji oraz Naczelnym Dowództwem Sojuszniczych Sił w Europie, (3) zamieszczenie 162 tweetów, przygotowanie 14 infografik, zamieszczono 17 galerii na stronie internetowej resortu 13 galerii na Flickr, 8 informacji na Google+ oraz 300 zdjęć z pikników #razemznato.

Trzecia faza to okres po szczycie, w trakcie której informowano o decyzjach jakie zapadły w Warszawie. Zamieszczono 22 wpisy na Twitterze oraz przygotowano galerię na Facebooku, Twitterze oraz Google+ podsumowującą szczyt. Należy zauważyć, że w polskich mediach z lipca 2016 roku, statystyki odnotowały: w gazetach ogólnopolskich – 229 artykułów, w tygodnikach – 66 artykułów, w gazetach regionalnych – 118 artykułów. W rozgłoszeniach radiowych i stacjach telewizyjnych przekazane zostały 1832 relacje, w sumie obejmując 182 godziny. Z kolei w Internecie znalazło się 1868 publikacji. W kontekście przekazu medialnego interesujące są opinie o szczycie, jakie zostały ukazały się na Twitterze²¹.

²¹ Np. Jan Mikruta @janmikruta stwierdził – sporo już relacjonowałem szczytów #NATOSummit, a ten organizacyjnie jest w ścisłej czołówce. good job @NATOSummits. Z kolei mswierczynski @mswierczynski1 stwierdził – bardzo dziękuję zespołowi prasowemu @mon_pl i @MSZ_RP oraz @NATOSummits za zorganizowanie medialnej obsługi szczytu. Jest mega! Natomiast US Mission to NATO @USNATO stwierdził, thanks to all who helped with #Warsaw #NATOSummit! We appreciate the great work of our Polish Allies. Z kolei

Tytułem podsumowania.

NATO zakończyło szczyt w Warszawie jako silniejsza organizacja. To było przełomowe spotkanie głów państw i szefów rządów. Zostały podjęte decyzje polityczne i wojskowe, które realnie wzmacniają wszystkie flanki Sojuszu. Sojusznicy zademonstrowali determinację i jedność, aby odpowiedzieć na zagrożenia ze wschodu i południa. Podczas szczytu została przyjęta Warszawska Deklaracja o Bezpieczeństwie Transatlantyckim. Deklaracja jest dodatkowym dokumentem w stosunku do Komunikatu Końcowego i opisuje negatywną długofalową zmianę w środowisku bezpieczeństwa i odpowiedź NATO opartą na wzmocnionej obecności wojskowej na wschodniej flance oraz budowie stabilności zarówno w południowym, jak i wschodnim sąsiedztwie. Deklaracja potwierdza również konieczność dalszej adaptacji NATO. Sojusz przypieczętował decyzje dotyczące adaptacji wojskowej na wschodniej flance. Najważniejszym jej elementem będzie obecność czterech sojuszniczych wielonarodowych batalionów, mających poszerzone zadania wojskowe w stosunku do obecności ustanowionej po szczycie w Newport. Bataliony koordynowane będą przez tzw. państwa ramowe (USA, Wielka, Brytania, Niemcy, Kanada). Sojusznicy zgodzili się, że należy prowadzić dialog z Rosją. Jego głównym celem powinno być ograniczenie ryzyka i incydentów oraz zwiększenie przejrzystości działań wojskowych. Ważnym elementem przyjętego pakietu warszawskiego jest budowanie sfery stabilności w sąsiedztwie Sojuszu poprzez rozwijanie zdolności obronnych partnerów. Sojusz wyraził solidarność NATO z Ukrainą. Konflikt Rosji z Ukrainą musi zostać rozwiązany z poszanowaniem integralności terytorialnej Ukrainy, obejmującej także Krym, jej suwerenność i w pełnej zgodności z normami prawa międzynarodowego.

Szanowni Państwo, na tle szczytu NATO w Warszawie rodzi się wiele pytań o to, co nas może czekać w turbulentnym środowisku bezpieczeństwa. Temat nie przestanie być nigdy aktualny,

Dominika Cosic @dominikacosic, stwierdziła, że na ogół #NATOSummit to w 99 p% nuda, w 1 % histeria. Tym razem nie było ani nudy ani hysterii podając za francuskim dyplomatą dla @RTBFinfo. Wreszcie Washington Post: Michael Birnbaum @michaelbirnbaum ocenił, że @NATO secgen @jensstoltenberg says NATO has made "biggest reinforcement to our collective defense in a generation.

ponieważ odnosi się do problemów o fundamentalnym dla nas wszystkich znaczeniu. Stąd stała refleksja nad kondycją NATO jest potrzebna.

Dziękuję za uwagę.

Bibliografia

1. Brzeziński Z., *Between Two Ages. America's Role in Technetronic Era*. New York 1970.
2. Budzyński W., *Public relations. Strategia i nowe techniki kreowania wizerunku*, Warszawa 2008.
3. Cenker E. M., *Public relations*, Poznań 2002.
4. Davis A., *Public relations*, Warszawa 2007.
5. Davis A., *Wszystko co powinieneś wiedzieć o PR*, Warszawa 2008.
6. Gackowski T., Łaczyński M., *Metody badania wizerunku w mediach*, Warszawa 2009.
7. Głuszczyk S., *Media – nowy wymiar wojny?*, „Public Relations”, wydanie on-line, <http://publicrelations.pl/media-nowy-wymiar-wojny/>, [28.08.2016].
8. Kacała T., *Komunikacja strategiczna*, „Przegląd Morski” 2012.
9. Kupiecki R., *Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego*, Warszawa 2016.
10. Lasconjarias G., Larsen J. A.(ed.), *NATO's Response to Hybrid Threats*, NDCForum Papers Series, Rome 2015.
11. *Press and Media Section: Key Summit Facts and Figures*, komputeropis.
12. *Słownik Języka Polskiego PWN*, wydanie on-line <http://sjp.pwn.pl/>, [28-08-2016].
13. *Strategic Communications. East and South*. „European Union Institute for Security Studies”. Report No. 30 – July 2016.

Dr hab. Mieczysław Goc

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

POLSKIE TOWARZYSTWO KRYMINALISTYCZNE – CO ROBIMY, DOKĄD ZMIERZAMY...

Streszczenie

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne zostało utworzone w 1973 r. W 2004 r. uzyskało status organizacji pożytku publicznego. W artykule przedstawiono główne kierunki działań i najważniejsze osiągnięcia oraz zamierzenia Towarzystwa w zakresie popularyzacji kryminalistyki, działalności wydawniczej, konferencyjnej i eksperckiej.

Słowa kluczowe: Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne, kryminalistyka, konferencje, wydawnictwa kryminalistyczne, konkursy kryminalistyczne, ekspertyzy kryminalistyczne.

THE POLISH FORENSIC ASSOCIATION – WHAT WE DO, WHERE WE ARE HEADING...

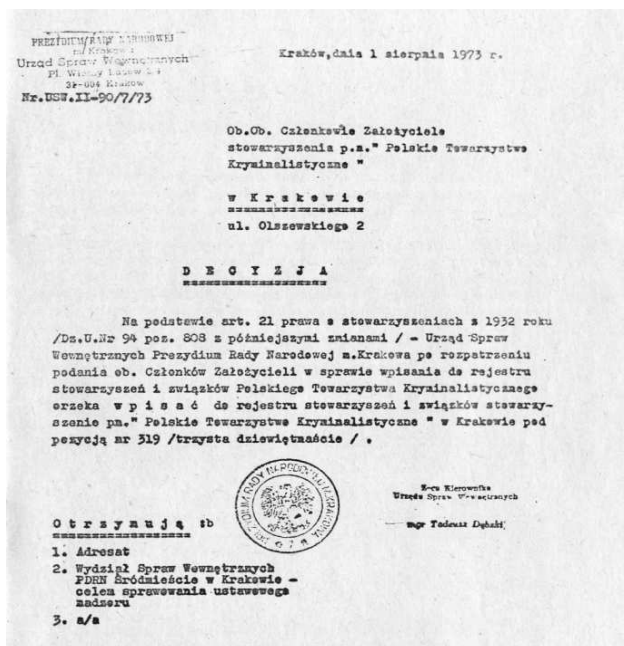
Abstract

The Polish Forensic Association was established in 1973. In 2004, the Association was granted a public benefit status. The paper presents main areas of activity and most significant achievements of the Association in the scope of dissemination of forensic science, publishing, conference and expert activities.

Keywords: Polish Forensic Association, forensic science, conferences, forensic publications, forensic competitions, forensic expert.

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne liczy już ponad 40 lat. W dniu 24 stycznia 1973 r. w Instytucie Ekspertyz Sądowych Ministerstwa Sprawiedliwości w Krakowie odbyła się konferencja z udziałem przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości oraz placówek naukowych i eksperckich Krakowa, Łodzi, Warszawy i Poznania, która przekształciła się w zebranie założycielskie Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego. Koncepcja utworzenia Towarzystwa została wysunięta w grudniu 1971 r. przez ówczesnego doc. dr. hab. Brunona Hołysta (w owym czasie kierownika Zakładu Kryminalistyki Uniwersytetu Łódzkiego), a sama konferencja poprzedzona została szerokim sondażem, co do potrzeby utworzenia takiej organizacji. Na zebraniu wyłoniony został tymczasowy Zarząd Główny z doc. dr hab. Tadeuszem Hanauskim jako prezesem stowarzyszenia. Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne zostało wpisane do rejestru stowarzyszeń i związków Urzędu Spraw Wewnętrznych Prezydium Rady Narodowej w Krakowie, pod pozycją 319, w dniu 1 sierpnia 1973 r.

Rycina 1. Decyzja o wpisaniu Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego do rejestru stowarzyszeń i związków w Krakowie



Źródło: Archiwum PTK.

27 kwietnia 2004 r. postanowieniem Sądu Rejonowego dla m. st. Warszawy XIX Wydział Gospodarczy Krajowego Rejestru Sądowego, Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne uzyskuje status organizacji pożytku publicznego.

Rycina 2. Twórcy i założyciele Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego, od lewej Prof. Brunon Hołyst, Prof. Tadeusz Hanausek, Prof. Jan Markiewicz



Źródło: Archiwum PTK.

Cele towarzystwa

Aktualnie Towarzystwo skupia ponad 500 członków zorganizowanych w 6 oddziałach terenowych (gdańskim, krakowskim, kujawsko-pomorskim, śląskim, warmińsko-mazurskim i warszawskim). Od chwili powstania głównym zadaniem jakie stawiało przed sobą Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne było i jest nadal upowszechnianie wiedzy kryminalistycznej w praktyce dochodzeniowej, śledczej oraz sądowej. Służyły temu i służą podejmowane działania naukowo-badawcze, edukacyjne, publicystyczne i popularyzatorskie, szczególnie w środowiskach zawodowych związanych z organami ścigania i wymiaru sprawiedliwości. Do głównych kierunków działalności Towarzystwa należą zatem:

- popularyzowanie osiągnięć kryminalistyki i dyscyplin pokrewnych, rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań wiedzą kryminalistyczną, propagowanie rozwoju i zdobyczy kryminalistyki oraz osiągnięć praktyki kryminalistycznej;

- upowszechnianie zdobyczy kryminalistyki i dyscyplin pokrewnych, organizowanie sympozjów, konferencji naukowych, odczytów, prelekcji i szkoleń;
- inicjowanie i prowadzenie badań naukowych;
- wykonywanie ekspertyz kryminalistycznych i badań specjalistycznych na potrzeby organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości. Kształtowanie ich wysokiego naukowego poziomu oraz ustalanie norm i standardów badań eksperckich.

Działalność ta jest realizowana w różnych formach. Towarzystwo prowadzi aktywną działalność szkoleniową, naukowo-badawczą, ekspercką, wydawniczą i popularyzatorską. Jest organizatorem i uczestnikiem krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych, seminariów i sympozjów.

Konferencje naukowe i sympozja

Konferencje PTK należą do największych tego rodzaju krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć kryminalistycznych, gromadzących zwykle kilkuset uczestników, spośród pracowników naukowych uniwersyteckich katedr kryminalistyki i szkół policyjnych, ekspertów laboratoriów kryminalistycznych, pracowników i funkcjonariuszy policji, ABW i innych służb, prokuratorów, sędziów oraz wszystkich tych, dla których kryminalistyka stanowi teoretyczną podbudowę zawodu. Jest to ważne forum prezentacji poglądów, wyników badań naukowych oraz wymiany doświadczeń a także nawiązywania kontaktów kryminalistyków świata nauki i praktyki. Konferencje te noszą tradycyjną nazwę: „Sympozja Kryminalistyczne”, nawiązującą do pierwszej konferencji zorganizowanej w 1978 r. w Krakowie przy współudziale Instytutu Ekspertyz Sądowych im. prof. J. Sehna. Uczestniczyło w niej około 100 przedstawicieli nauki i praktyki kryminalistycznej, a tematem przewodnim była *Ekspertyza sądowa, jej stan i perspektywy*. W trakcie sympozjum, w kilku sesjach tematycznych, wygłoszonych zostało 48 referatów i komunikatów. Po wieloletniej przerwie Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne, wychodząc naprzeciw postulatam środowiska, postanowiło reaktywować ideę ogólnopolskich konferencji kryminalistycznych i w 1999

roku zorganizowało w Bystrej Śląskiej konferencję pn. „*II Sympozjum Kryminalistyczne – Kryminalistyka na przełomie wieków*”. W następnych latach odbyły się kolejne konferencje z tego cyklu. Ostatnia Międzynarodowa Konferencja Naukowej – VI Sympozjum Kryminalistycznego Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego „*Kryminalistyka – jedność nauki i praktyki*” miała miejsce w dniach 24–26 czerwca 2015 r. w Toruniu. Konferencja cieszyła się ogromnym zainteresowaniem środowiska naukowego oraz przedstawicieli praktyki kryminalistycznej. Uczestniczyło w niej ponad 180 osób. Ze względu na ograniczone ramy czasowe spośród nadesłanych 60 referatów do wygłoszenia wybrano te, które były najbardziej reprezentatywne dla problematyki poszczególnych sesji tematycznych. Wyniki konferencji zostały rozpisane na stronie internetowej Konferencji, stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego oraz w publikacji książkowej o charakterze monografii wieloautorskiej, która może stanowić podstawę dla działań praktycznych w zakresie czynności kryminalistycznych w postępowaniu karnym i cywilnym¹.

Rycina 3. Uczestnicy VI Sympozjum Kryminalistycznego PTK



Źródło: Archiwum PTK.

¹ M. Goc, T. Tomaszewski, R. Lewandowski (red.), *Kryminalistyka – jedność nauki i praktyki. Przegląd zagadnień z zakresu zwalczania przestępczości*, Warszawa 2016.

W 2013 r. Towarzystwo obchodziło jubileusz 40-lecia działalności. Z tej okazji w dniach 23–24 maja 2013 r. na Uniwersytecie Warszawskim została zorganizowana konferencja naukowa „Kryminalistyka – Nauka – Praktyka”.

Rycina 4. Jubileusz 40-lecia Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego



Źródło: Archiwum PTK.

W dwudniowych obradach wzięło udział ponad 160 osób, w tym przedstawiciele środowisk akademickich, wymiaru sprawiedliwości, policji, Straży Granicznej, Żandarmerii Wojskowej, ABW, CBA oraz eksperci i członkowie PTK. Zaproszenie do Komitetu Honorowego Konferencji przyjęli: ówczesny Rektor Uniwersytetu Warszawskiego – prof. dr hab. Marcin Pałys, prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow – rektor UW poprzedniej kadencji, Przewodniczący Sejmowej Komisji Sprawiedliwości – poseł RP Ryszard Kalisz, Prokurator Generalny RP – Andrzej Seremet, Szef Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego – płk Dariusz Łuczak, Komendant Główny Policji – nadinsp. Marek Działoszyński, Prezydent m.st. Warszawy – prof. dr hab. Hanna Gronkiewicz-Waltz, Rektor Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie – prof. dr hab. dr h.c. Brunon Hołyst oraz Prezes Honorowy Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego – prof. dr hab. Mariusz Kulicki. Konferencja składała się z części jubileuszowo-historycznej oraz

naukowej, która obejmowała takie sesje tematyczne, jak: Sesja I – kryminalistyka a prawo; Sesja II – kryminalistyka – metodyka, identyfikacja; Sesja III – kryminalistyka – teoria i praktyka śledcza; Sesja IV – współczesna technika kryminalistyczna.

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne wraz z Centralnym Laboratorium Kryminalistycznym Policji są głównymi organizatorami cyklicznych międzynarodowych konferencji „Miejsce zdarzenia”. Ostatnia IV Konferencja z tego zakresu odbyła się w Warszawie w dniach 12-13 kwietnia 2016 r.

W bieżącym roku, w dniach 29–30 września odbyła się również 12. Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Kryminalistyka i ekspertologia sądowa: nauka, studia, praktyka”. W konferencji wzięło w udział ponad 160 uczestników z 15 krajów Europy i Azji. Program Konferencji obejmował 68 referatów poświęconych m.in. takim zagadnieniom, jak: tworzenie wspólnej europejskiej przestrzeni kryminalistycznej, kontradyktoryjność oraz stosowanie wiadomości specjalnych w postępowaniu przygotowawczym i jurysdykcyjnym, współczesna przestępczość transgraniczna i możliwości jej zwalczania oraz archeologia kryminalistyczna. Są to zagadnienia ważne zarówno z punktu widzenia efektywności działań kryminalistycznych wspomagających organy ścigania i wymiaru sprawiedliwości, jak i w zakresie współpracy międzynarodowej w zwalczaniu przestępczości o zasięgu ponadkrajowym, tworzenia jednolitych standardów i norm badań kryminalistycznych, funkcjonowania różnych modeli procesu karnego, a także wskazania możliwości, jakie daje kryminalistyka w innych dziedzinach nauki i wiedzy o świecie (np. w archeologii sądowej). Konferencja stanowiła, obok IX Zjazdu Katedr Kryminalistyki, składnik *Międzynarodowego Festiwalu Kryminalistyki* – imprezy zorganizowanej w ramach jubileuszu 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego oraz 60-lecia Katedry Kryminalistyki UW.

Konferencja była wspólnym dziełem Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego i Litewskiego Towarzystwa Kryminalistycznego, zorganizowanym przy współpracy z Katedrą Kryminalistyki WPiA Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centrum Ekspertyzy Sądowej Ministerstwa Sprawiedliwości Republiki Litewskiej. Partnerem strategicznym Konferencji była Polska Wytwórnia Pa-

pierów Wartościowych, a partnerem medialnym redakcja kwartalnika „Człowiek i Dokumenty”. Konferencja została dofinansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę. Obradom towarzyszyła wystawa producentów sprzętu kryminalistycznego, wydawnictw oraz innych partnerów współpracujących z Polskim Towarzystwem Kryminalistycznym.

Rycina 5. Obrady 12. Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kryminalistyka i ekspertologia sądowa: nauka, studia, praktyka”



Źródło: Archiwum PTK.

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego oraz zarządy oddziałów terenowych w ponad 40-letniej historii były również organizatorami bądź współorganizatorami innych przedsięwzięć o charakterze konferencyjnym: seminariów, warsztatów, wykładów i spotkań naukowych znaczących dla rozwoju kryminalistyki i wykorzystania jej efektów w praktyce dochodzeniowo-śledczej. Pierwsze seminarium na temat przesłuchania, zorganizowane przez Oddział Krakowski odbyło się we wrześniu 1975 r. w Gródku nad Dunajcem. Kolejny znaczący cykl seminariów miał miejsce w latach 80. ubiegłego wieku. Odbywał się w Chęcinach i był poświęcony sprawom metodologii w kryminali-

stycze. W jego organizacji uczestniczył m. in. Oddział Krakowski i Oddział Katowicki Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego. Dużą wagę dla rozwoju kryminalistyki w Polsce miał zorganizowany przez Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w dniach 23-24 października 1987 r. w Kiekrzu pod Poznaniem I Ogólnopolski Zjazd Uniwersyteckich Katedr Kryminalistyki, poświęcony miejscu i roli oraz programowi nauczania kryminalistyki w systemie uniwersyteckich studiów prawniczych. Uczestniczyli w nim przedstawiciele Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Sprawiedliwości, Prokuratury Generalnej, Naczelnej Rady Adwokackiej. W 1988 r. Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne wspólnie z Instytutem Ekspertyz Sądowych, Polskim Towarzystwem Medycyny Sądowej i Kryminologii oraz Ministerstwem Sprawiedliwości organizują w Popowie koło Warszawy międzynarodowe sympozjum nauk sądowych *Ślady kryminalistyczne*. Bierze w nim udział 150 osób, w tym 30 osób z 12 państw Europy, Ameryki i Azji. Poczynając od 2001 r. Towarzystwo cyklicznie organizuje warsztaty kryminalistyczne poświęcane każdorazowo innej tematyce. Organizowane są one nie tylko w kraju, ale również za granicą, w 2003 roku odbyły się w Drukiennikach na Litwie z udziałem kryminalistów litewskich (*Kryminalistyka a efektywność postępowania procesowego*), a ostatnie (*Biegły i jego opinia w polskim systemie prawnym*) odbyło się w 2012 r. w Zabuzu nad Bugiem. W latach 2006-2011 Zarząd Główny, Zarząd Oddziału Warmińsko-Mazurskiego Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego we współpracy z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie i innymi instytucjami, był współorganizatorem czterech konferencji naukowych poświęconych m.in. takim zagadnieniom jak poszukiwanie i identyfikacja osób zaginionych (2008 r.); prawne i społeczno-kryminologiczne aspekty zjawiska porwań dla okupu (2010 r.); zakazana kolekcja – wolność gospodarcza a ingerencja państwa (2011 r.). Inne oddziały terenowe prowadzą podobną działalność, m.in. w 2008 r. Oddział Kujawsko-Pomorski we współpracy z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu organizują konferencję naukową pn. *Ius est ars boni et aequi*. Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne wystąpiło w roli współinicjatora i współorganizato-

ra dwóch kongresów nauk sądowych. I Kongres Nauk Sądowych odbył się w dniu 27 listopada 2010 r. na Uniwersytecie Warszawskim, a drugi w tym samym miejscu w dniu 20 czerwca 2015 r.. W obydwu Kongresach wzięło udział po ok.1000 delegatów, reprezentujących środowisko biegłych sądowych w Polsce.

Poczynając od 2005 r. dzięki odpowiednim warunkom lokalowym nowej siedziby Towarzystwa, Zarząd Główny we współpracy z Radą Naukową i Zarządem Oddziału Warszawskiego rozpoczął organizowanie na szerszą skalę otwartych prelekcji połączonych z dyskusją. Ich różnorodna tematyka wychodzi naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom stołecznego środowiska związanego z kryminalistyką. Pierwszy wykład „Metody identyfikacji człowieka w świetle praktyki eksperckiej PTK” w nowej siedzibie w dniu 8 marca 2005 r. wygłosił prof. dr hab. Bronisław Młodziejowski. Corocznie organizowanych jest, wg harmonogramu ogłaszanego na stronie internetowej Towarzystwa, 5-10 odczytów i spotkań naukowych. Działalność ta jest jedną z ważniejszych form spełnienia statutowych zadań przez Towarzystwo.

Wspieranie studenckiego ruchu naukowego

Zarząd Główny i zarządy oddziałów Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego na przestrzeni 40-letniej historii zawsze wspierały studencki ruch naukowy związany z kryminalistyką. Wsparcie to przybierało różne formy, w ostatnich latach udzielana była pomoc w organizowaniu warsztatów kryminalistycznych w szkołach policyjnych, m.in. w 2009 r. grupa 25 studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika uczestniczyła w warsztatach kryminalistycznych w Szkole Policji w Słupsku, a w 2010 r. 30-osobowa grupa studentów, członków Studenckiego Koła Naukowego Kryminalistyki z tego Uniwersytetu uczestniczyła w warsztatach w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie. Studenckie koła naukowe związane z kryminalistyką wielokrotnie występowały także w roli współorganizatorów konferencji naukowych organizowanych w ośrodkach uniwersyteckich, ostatnio np. w organizowanych w Centrum Konferencyjnym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego „Spotkaniach kryminalistycznych”. PTK obejmowało

patronat konferencji, fundowało nagrody rzeczowe i udzielało wsparcia finansowego przedsięwzięciom studenckim, takim, jak: I Ogólnopolski Turniej All-chemiczny zorganizowany w 2015 r. przez Koło Naukowe „Alkohest” przy Wydziale Chemii UMCS w Lublinie, Konferencja Naukowa „Błędy wymiaru sprawiedliwego w postępowaniu przygotowawczym, sądowym i wykonawczym”, zorganizowana w kwietniu 2015 r. przez Koło Naukowe Prawa Karnego TEMIDA na Uniwersytecie Warszawskim i Studencka Konferencja Naukowa *Kuba Rozpruwacz i inni* zorganizowana przez Studenckie Koło Naukowe Kryminalistyki UMK.

Konkursy na prace z dziedziny kryminalistyki

Od 1999 r. Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne corocznie organizuje konkursy na pracę roku z dziedziny kryminalistyki. Ich głównym celem jest popularyzacja kryminalistyki oraz przegląd jej najnowszych osiągnięć. W 2002 r. nadano im nazwę „Konkursu im. Profesora Tadeusza Hanauska na Pracę Roku z Dziedziny Kryminalistyki”. Do konkursu mogą być zgłaszane prace habilitacyjne, rozprawy doktorskie, prace magisterskie, dyplomowe oraz publikacje z dziedziny kryminalistyki. W 2016 r. odbyła się już XVII edycja tego konkursu.

W 2009 r. z inicjatywy prof. dr. hab. dr h.c. Brunona Hołysta odbyła się pierwsza edycja „Konkursu na nagrodę Profesora Brunona Hołysta dla wyróżniających się młodych kryminalistów”. Fundatorowi nagród w tym konkursie przyświeca zaszczytny cel wspierania badań naukowych w dziedzinie kryminalistyki prowadzonych przez młodych naukowców. Do 2015 r. odbyły się cztery edycje konkursu, których laureaci otrzymali dyplomy, nagrody książkowe i pieniężne w wysokości od 5 do 10 tys. zł.

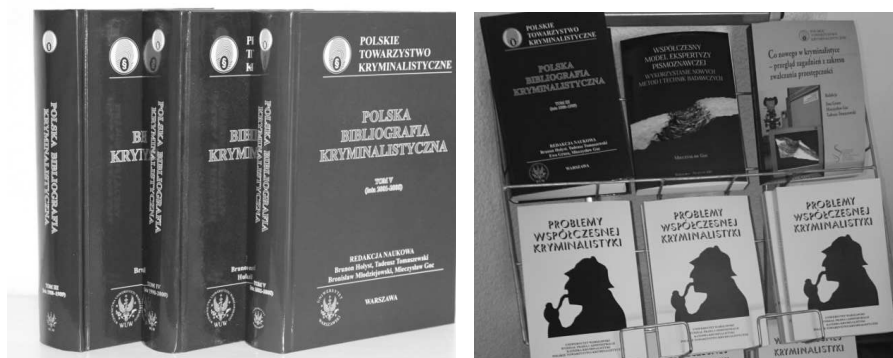
Działalność wydawnicza

Władze Towarzystwa na przestrzeni ponad 40-letniej jego historii wiele uwagi poświęcały działalności wydawniczej. W 1975 r.

ukazał się pierwszy tom periodyku „Patologia społeczna – zapobieganie” wydanego wspólnie z utworzonym w 1974 r. Instytutem Problematyki Przeszłości (dyrektorem Instytutu w latach 1974-1990 był prof. dr hab. Brunon Hołyst). W 1981 r. ukazał się ostatni, X tom periodyku. Działalność wydawnicza Towarzystwa została wznowiona w 1997 r., kiedy to ukazał się zeszyt 1 „Postępów Kryminalistyki” wydanego wspólnie z Centrum Szkolenia Policji w Legionowie. W następnych latach czytelnikom przekazano trzy kolejne zeszyty tego periodyku. W 2000 roku Towarzystwo włączyło się do wydawania, wspólnie z Katedrą Kryminalistyki Uniwersytetu Warszawskiego, rocznika „Problemy Współczesnej Kryminalistyki”. W 2016 r. ukazał się XX tom tego periodyku. Wielkim przedsięwzięciem wydawniczym jest *Polska Bibliografia Kryminalistyczna*, obejmująca całość dorobku polskich autorów w dziedzinie kryminalistyki i nauk pokrewnych od roku 1918 do współczesności. Aktualnie na całość dzieła składają się 3 tomy, obejmujące lata 1980-2008, w których zawarto ponad 19 tysięcy pozycji bibliograficznych. W przygotowaniu są kolejne tomy obejmujące lata: 1918-1959 (tom I) i 1960-1979 (tom II), a w dalszej kolejności będą opracowane następne tomy, w których na bieżąco będzie prezentowany dorobek polskich autorów za kolejne lata, od roku 2009. Jest to przedsięwzięcie bez precedensu, i to nie tylko w skali krajowej, bowiem nigdy jeszcze nie opracowano tak obszernych i odnoszących się do tak długiego okresu danych o publikacjach z tej dziedziny nauki.

Dorobek wydawniczy Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego obejmuje także publikacje podręcznikowe i monograficzne, dotychczas ukazały się opracowania: *Ślady kryminalistyczne. Ujawnianie, zabezpieczanie, wykorzystanie* (red. M. Goc, J. Moszczyński, PTK Warszawa 2007 r.), *Co nowego w kryminalistyce – przegląd zagadnień z zakresu zwalczania przestępczości* (red. E. Gruza, M. Goc, T. Tomaszewski, PTK, SAWPiA UW, Warszawa 2010 r.), *Kryminalistyka – jedność nauki i praktyki. Przegląd zagadnień z zakresu zwalczania przestępczości* (red. M. Goc, T. Tomaszewski, R. Lewandowski, PTK, Warszawa 2016 r.), *Współczesny model ekspertyzy pismoznawczej. Wykorzystanie nowych metod i technik badawczych* (autor M. Goc, PTK, Warszawa-Szczecin, wyd. II, 2016 r.).

Rycina 6. Dorobek wydawniczy Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego



Źródło: Archiwum PTK.

Biblioteka PTK

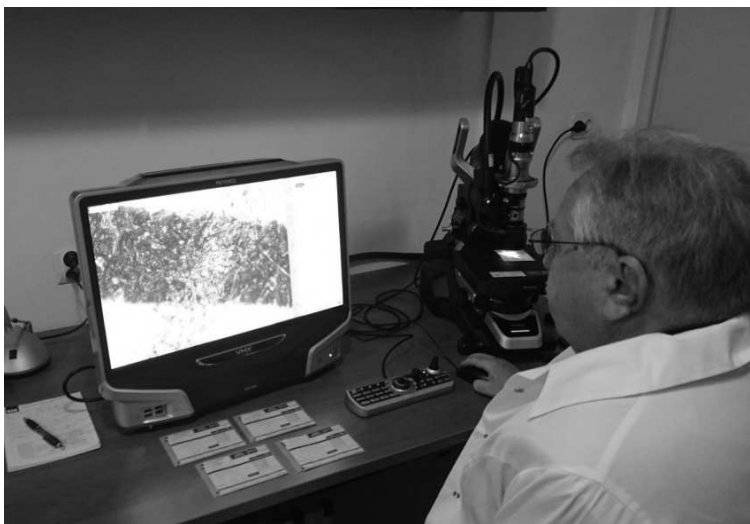
Biblioteka Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego została utworzona na podstawie Uchwały Zarządu Głównego PTK z dnia 20 maja 2005 r. Biblioteka Kryminalistyczna gromadzi pozycje branżowe i czasopisma, które mają służyć rozwijaniu i zaspakajaniu potrzeb biblioteczno-informacyjnych z zakresu szeroko rozumianej kryminalistyki i nauk penalnych, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych członków PTK oraz pogłębianiu inspiracji twórczych i naukowo-badawczych. Biblioteka cieszy się dużym uznaniem studentów przygotowujących prace magisterskie, publikacje i rozprawy naukowe z kryminalistyki na uczelniach wyższych z całego kraju. Aktualnie jej zbiory liczą prawie 2000 pozycji, których systematycznie aktualizowany wykaz znajduje się na stronie internetowej PTK.

Ekspertyzy kryminalistyczne

W strukturach Towarzystwa funkcjonuje dobrze wyposażone laboratorium kryminalistyczne Instytutu Kryminalistyki PTK, wykonujące ekspertyzy dla organów procesowych i innych instytucji oraz osób prywatnych z różnych dziedzin i specjalności kryminalistycznych, a w tym m.in.:

- badania dokumentów (badanie pisma i badania techniczne – pełny zakres),
- badania audiowizualne, systemów monitoringu i fotograficzne,
- badania komputerowe,
- badania fonoskopijne,
- badania daktyloskopijne i traseologiczne,
- badania mechanoskopijne,
- badania biologiczne (w tym DNA),
- badania fizykochemiczne,
- badania narkotyków,
- badania broni i balistyczne,
- badania wypadków drogowych,
- badania antropologiczne i antroposkopijne (w tym identyfikacja osób na zdjęciach, taśmach wideo i innych nośnikach obrazu; identyfikacja przedmiotów zarejestrowanych na ww. nośnikach itp),
- badania wariograficzne (do celów procesowych i pozaprocessowych),
- inne badania (kominiarskie, znaków probierczych, gleboznawcze itp.).

Rycina 7, 8, 9. Laboratorium kryminalistyczne Instytutu Kryminalistyki PTK





Źródło: Archiwum PTK.

Jako jeden z nielicznych ośrodków kryminalistycznych Instytut Kryminalistyki PTK wykonuje badania wieku pisma oraz chronologii zapisów.

Działalność badawczo-naukowa

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne bezpośrednio lub w ramach Instytutu Kryminalistyki (dawniej Centrum Badawczo-Szkoleniowe PTK) prowadzi badania naukowe w zakresie kryminalistyki, korzystając także z dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. W 2007 r. zakończony został projekt badawczy o nazwie *Metodyka badań i wykonanie kompleksowego stanowiska stacjonarnego i przenośnego do kryminalistycznego badania dokumentów*, realizowany wspólnie z firmą TOP ARH sp. j. Techniczno-Kryminalistyczne Badania Dokumentów Publicznych. W 2009 r. Centrum Badawczo-Szkoleniowe Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego wspólnie z Uniwersytetem Warszawskim rozpoczęło realizację projektu rozwojowego o nazwie *Opracowanie metodyki i programów oraz zbudowanie stanowiska do badań identyfikacyjnych pisma i podpisów przy wykorzystaniu grafometrii komputerowej*. Zakończony on został w dwa lata później stworzeniem programu grafometrii komputerowej GLOBALGRAF. W 2011 r. rozpoczęto realizację, również wspólnie z Uniwersytetem Warszawskim, kolejnego projektu badawczo-rozwojowego *Opracowanie metodyki oraz zbudowanie stanowiska do badań chronologii zapisów wykonywanych różnymi technikami i środkami kryjącymi na podłożu papierowym*. Realizacja tego projektu została zakończona w 2012 r. Od 2013 r. w badaniach jest kolejny projekt rozwojowy pn. „*Pomiarowe narzędzia wspomagające analizę pisma ręcznego i podpisów*”. Celem głównym projektu jest udoskonalenie i obiektywizacja metod oraz narzędzi badawczych wspomagających badania pisma ręcznego i podpisów w obszarze cech szczególnie ważnych z punktu widzenia identyfikacji osób. Cele szczegółowe obejmują m.in. wykonanie zestawu programów komputerowych do analizy cech grafometrycznych, barwometrycznych i motorycznych pisma obejmującego następujące programy informatyczne:

- program komputerowy LINIOGRAF do badania zgodności porównywanych próbek pisma metodą pomiaru długości linii graficznych oraz zgodności tzw. współczynnika gęstości pisma,

- program komputerowy CENTROGRAF do badania zgodności porównywanych próbek pisma poprzez porównanie tzw. „linii środkowych”,
- program komputerowy BARWOSKAN do barwometrycznej analizy środków kryjących,
- program komputerowy PROFILOSKAN do analizy profilometrycznej nacisku narzędzia pisarskiego na podłoże dokumentu wzdłuż linii pomiarowej.

Projekt jest wspólnym przedsięwzięciem naukowym Instytutu Kryminalistyki PTK, Uniwersytetu Warszawskiego i Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego Policji.

Kontakty międzynarodowe

Polskie Towarzystwo Kryminalistyczne wielokrotnie gościło zagranicznych przedstawicieli kryminalistyki na organizowanych konferencjach i sympozjach naukowych poczynając od I Sympozjum kryminalistycznego w 1979 r. Członkowie Towarzystwa uczestniczyli zaś w podobnych zagranicznych przedsięwzięciach. W 2006 r. nawiązana została współpraca ze „Społecznost pro kriminalistiku” (SpK), czeskim stowarzyszeniem, odpowiednikiem PTK. Współpraca ta znajduje wyraz w wymianie publikacji oraz wymianie informacji o realizowanych przedsięwzięciach. W 2015 roku podpisano umowę o współpracy z Litewskim Towarzystwem Kryminalistycznym (tekst umowy na stronie internetowej PTK). Umowa przewiduje m.in. realizacji takich uzgodnionych przedsięwzięć, jak:

- wymiana informacji naukowych oraz informacji o najważniejszych inicjatywach i dokonaniach stron,
- podejmowanie działań na rzecz wspólnej realizacji projektów badawczo-naukowych, konferencji naukowych, spotkań, konsultacji i innych przedsięwzięć statutowych stron, w tym także z udziałem podmiotów zewnętrznych,
- współpraca w zakresie opracowywania publikacji naukowych w obszarze kryminalistyki,
- wzajemne nieodpłatne przekazywanie wydawnictw i publikacji własnych oraz współpraca w innych obszarach.

Wymiernym efektem realizacji postanowień umowy była wspólna organizacja 12 Międzynarodowej Konferencji Naukowej „*Kryminalistyka i Ekspertologia Sądowa: Nauka, Studia, Praktyka*” w dniach 29-30 września 2016 r. w Warszawie.

Podsumowanie

Przedstawiona charakterystyka Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego zawiera tylko wybrane przykłady realizowanych na bieżąco działań stowarzyszenia. Będą one także przedmiotem zadań Towarzystwa w przyszłości. Wyrazem tego są kierunki pracy PTK przyjmowane corocznie przez Zarząd Główny i Radę Naukową PTK. W dalszym ciągu działania te będą się koncentrowały na umocnieniu funkcji popularyzatorsko-naukowej Towarzystwa. Towarzystwo w coraz większym stopniu będzie realizowało misję informacyjną w dziedzinie szeroko rozumianej kryminalistyki. Celowi temu ma służyć również bibliografia kryminalistyczna, która ostatecznie obejmie wszystkie publikacje, jakie ukazały się w Polsce od czasów przedwojennych do chwili obecnej. Systematycznie będzie się rozszerzać działalność biblioteki kryminalistycznej, poprzez gromadzenie monografii z dziedziny kryminalistyki, komputerowe opracowanie zasobów bibliotecznych i ich udostępnienie wszystkim zainteresowanym. Docelowo powinna to być placówka dysponująca kompleksowym i w miarę możliwości wyczerpującym zbiorem zarówno krajowej, jak i zagranicznej literatury kryminalistycznej, nie tylko w formie książkowej, ale również na informatycznych nośnikach danych. Pozytywnie odbierana jest w środowisku inicjatywa publikowania na stronie internetowej Towarzystwa informacji o najważniejszych przedsięwzięciach kryminalistycznych w kraju, co poza funkcją informacyjną, umożliwi także właściwą koordynację i uzgadnianie terminów realizacji konferencji, sympozjów i innych tego rodzaju spotkań naukowych przez różne instytucje i ośrodki naukowe. Dalszemu wzmocnieniu aparaturowemu i związanemu z tym rozszerzeniu możliwości badawczych będą ulegały funkcje laboratoryjno-eksperckie PTK. Realizacji tych zamierzeń powinna sprzyjać m.in. praca nad projektami badawczymi i rozwojowymi

we współpracy z cenionymi w kraju i zagranicą partnerami naukowymi i biznesowymi.

Nie jest to pełny katalog dotychczasowych osiągnięć, zamierzeń i planów na najbliższą przyszłość, ale ich realizacja nawet w takim zakresie, jaki został przedstawiony w tym opracowaniu, daje gwarancję pozytywnego wpływu Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego na rozwój polskiej kryminalistyki.

Dr Zbigniew Siemak

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**MIĘDZYNARODOWA INTERDYSCYPLINARNA
KONFERENCJA NAUKOWA:
MNIEJSZOŚCI NARODOWE – SZANSĄ,
WYZWANIEM CZY ZAGROŻENIEM
BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO?
Wilno 28–30 kwietnia 2016**

W dniach 28–30 kwietnia 2016 r. w Domu Kultury Polskiej w Wilnie (ul. Naugarduko 76) odbyła się międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja *Mniejszości narodowe – szansą, wyzwaniem czy zagrożeniem bezpieczeństwa narodowego?* Organizatorami konferencji byli: Stowarzyszenie Naukowców Polaków Litwy (SNPL), Wydział Ekonomiczno-Informatyczny w Wilnie Uniwersytetu w Białymstoku (Filia UwB w Wilnie) oraz Instytut Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku (APS).

Konferencja nawiązywała do tematów i problemów, które zostały poruszone w 2014 roku na Konferencji SNPL i Polskiego Towarzystwa Myśli Politycznej *Rodzinną Europą. Europejska myśl polityczna a wyzwania XXI wieku* i zajmowała się m.in. bezpieczeństwem państw europejskich oraz rolą i znaczeniem mniejszości narodowych. Celem tegorocznej konferencji była nie tylko analiza współczesnych zagrożeń i problemów powstających na linii tytułarna większość i mniejszości narodowe ale także omówienie historycznych doświadczeń, współczesnych stereotypów i kompleksów oraz dążenie do wypracowania modelu harmonijnego współżycia różnych nacji we wspólnej Europie. Konferencja odbyła się w języku polskim. Udział w niej wzięło ponad 80 osób, a wygłoszono 49 referatów.

Rycina 1. Otwarcie obrad konferencji. Od lewej dr hab. Andrzej Urbanek, prof. dr Henryk Malewski, dr hab. Jarosław Wołkonowski



Źródło: J. Bożerodska, <http://zw.lt/wilno-wilenszczyzna/konferencja-o-mniejszosciach-narodowych-problemy-nabrzmiwaja-trzeba-rozwiazan>, [15.05.2016].

W ciągu trzech dni uczestnicy konferencji – naukowcy z Litwy i Polski – omawiali różne zagadnienia, a wśród nich prawa mniejszości narodowych w kontekście historycznym i współczesnym, status prawny mniejszości narodowych a bezpieczeństwo narodowe oraz zagrożenia migracyjne w dziedzinie bezpieczeństwa społecznego państwa.

Uczestników, gości honorowych, studentów i przedstawicieli mediów powitali: współprzewodniczący komitetu organizacyjnego konferencji prof. dr Henryk Malewski (SNPL), dr hab. Jarosław Wołkonowski (UwB) oraz dr hab. Andrzej Urbanek (APS). Otwierając konferencję prezes SNPL prof. dr Henryk Malewski zaznaczył, że *„Stowarzyszenie Naukowców Polaków Litwy dąży do poruszania tematów ważnych, aktualnych nie tylko dla mniejszości polskiej na Litwie, ale też zagadnień mających znaczenie dla społeczności w skali kraju, regionu oraz stosunków polsko-litewskich. Jednym z ważnych kierunków działalności Stowarzy-*

szenia jest organizowanie konferencji naukowych, mających na celu poruszanie i analiza nabrzmiałych problemów społecznych”.

Konferencję zainaugurowały wystąpienia gości honorowych. Pierwszym był wicemarszałek Sejmu Litwy Jarosław Narkiewicz. W swoim wystąpieniu zaznaczył, że podjęta problematyka jest ciągle aktualna i to zarówno w kontekście globalnym, w skali Litwy, jak i innych państw europejskich. Odnosząc się do sytuacji na Litwie powiedział *„Litwa od 26 lat jest państwem niepodległym, które wybrało kierunek zachodniej demokracji, należy do międzynarodowych organizacji, takich jak UE czy NATO. (...) Paradoksalne jednak, że po wstąpieniu do Unii prawa mniejszości narodowych są ograniczane”.* Na poparcie tej wypowiedzi wiceprzewodniczący litewskiego parlamentu nawiązał do ogłoszonego w bieżącym roku raportu Departamentu Bezpieczeństwa Narodowego, w którym zostały wymienione osoby stanowiące zagrożenie dla bezpieczeństwa narodowego. Swoje wystąpienie J. Narkiewicz skonkludował następująco: *„Źle się dzieje, kiedy osobom zabierającym głos w obronie praw mniejszości narodowych są stawiane takie oskarżenia”*, jednocześnie wyrażając nadzieję, że naukowcy uczestniczący w Konferencji wypracują rozwiązania problemów nurtujących mniejszości narodowe. Później krótkie wystąpienia mieli także: Dyrektor Departamentu Mniejszości Narodowych przy Radzie Ministrów Republiki Litewskiej dr Vida Montvidaitė, Ambasador Nadzwyczajny i Pełnomocny RP w Republice Litewskiej Jarosław Czubiński oraz Przewodnicząca Rady Wspólnot Narodowych Litwy.

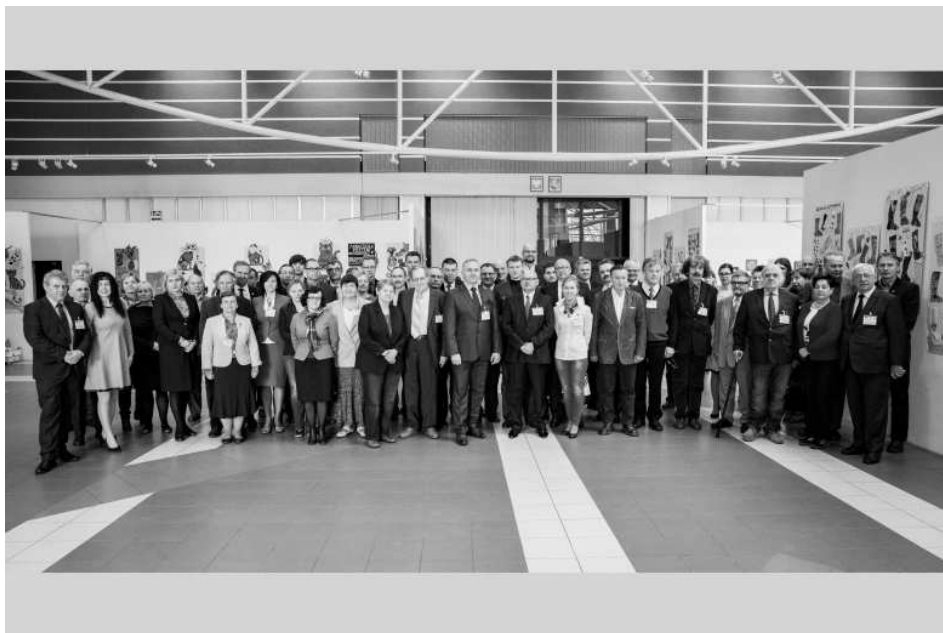
Pierwszego dnia odbyła się I sesja plenarna i dyskusja. Sesji tej przewodniczyli prof. dr Henryk Malewski (SNPL, Litwa), dr hab. Jarosław Wołkonowski (UwB, Polska – Litwa) oraz dr hab. Andrzej Urbanek (APS, Polska). W trakcie sesji wygłoszono sześć referatów. Jako pierwszy, referat *Między ksenofobią i ksenofilią. Stosunek do mniejszości etnicznych w dziejach Polski*, wygłosił prof. zw. dr hab. Marceli Kosman (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Z wystąpienia wynikało, że ksenofobia i ksenofilia istniały zawsze, chociaż nasilenie tego zjawiska było różne w różnych okresach. Jednym z podstawowych czynników, który miał wpływ na taki stan rzeczy, był język, pozwalający dzielić ludzi na *swoich* i *obcych*. Z kolei prof. zw. dr hab. Waldemar

Paruch (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska) w referacie *Czynnik etniczny w procesie koncentracji i rywalizacji politycznej w Europie Środkowej i Wschodniej* podkreślił znaczenie czynnika etnicznego w kształtowaniu rzeczywistości politycznej w Europie Środkowej i Wschodniej. Jako następny prof. dr hab. Alvydas Nikžentaitis (Instytut Historii Litwy, Wilno, Litwa) mówił o *Polskiej mniejszości narodowej na Litwie jako zagrożeniu bezpieczeństwa narodowego. Była to próba oceny sytuacji mniejszości polskiej na Litwie w kontekście bezpieczeństwa narodowego oraz jej postrzeganie przez Litwinów*. Wśród wielu poruszonych wątków Referent wskazał między innymi szczególne miejsce czynników historycznych i psychologicznych, wpływających na postrzeganie mniejszości polskiej na Litwie jako pewnego rodzaju zagrożenia. Kolejny referat przedstawił prof. zw. dr hab. Zbigniew Kurcz (Uniwersytet Wrocławski, Polska) *Mniejszości narodowe w ruchu – jako subiekt i obiekt*. Wystąpienie miało charakter historycznej analizy definiowania procesów mniejszości narodowych z punktu widzenia socjologa. W wystąpieniu *Bezpieczeństwo obywatelskie i bezpieczeństwo narodowe: pomiędzy Wschodem a Zachodem* dr hab. Leszek F. Korzeniowski (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska) dokonał analizy podstawowych koncepcji dotyczących bezpieczeństwa oraz jego podmiotowości, starając się jednocześnie odpowiedzieć na pytanie – Kto jest pomiotem bezpieczeństwa – państwo czy też osoba? Pierwszą sesję plenarną zakończyło wystąpienie dr. Rimantas Miknys (Instytut Historii Litwy, Wilno). W referacie *Józef Mackiewicz, Michał Römer a sprawa lituanizacji Wileńszczyzny w latach 1939-1940* przedstawił on analizę dyskusji na temat kierunków i sposobów lituanizowania Wileńszczyzny, którą prowadzili w podanym czasie, Józef Mackiewicz i Michał Römer.

W drugim dniu Konferencji obradowano w ośmiu sekcjach tematycznych: I – „Mniejszości narodowe – czy *historia magistra vita est?*”, II – „Mniejszości narodowe we współczesnej doktrynie i historiografii”, III – „Status prawny mniejszości narodowych w kontekście bezpieczeństwa narodowego”, IV – „Mniejszości narodowe w świadomości społecznej i polityce narodowej”, V – „Ruchy migracyjne jako źródło zagrożeń bezpieczeństwa”, VI – „Mniejszości narodowe a kreowanie przestrzeni bezpieczeństwa”,

VII – „Wielokulturowość – szansą czy zagrożeniem dla współczesnego społeczeństwa obywatelskiego?”, VIII – „Retoryka i symbolika narodowa w kontekście wielokulturowości”.

Rycina 2. Uczestnicy Konferencji w holu Domu Kultury Polskiej w Wilnie



Źródło: J. Bożerodska, <http://zw.lt/wilno-wilenszczyzna/konferencja-o-mniejszosciach-narodowych-problemy-nabrzmiwaja-trzeba-rozwiazan/>, [15.05.2016].

Sekcją I Mniejszości narodowe – czy *historia magistra vita est?* moderowali: dr hab. Joanna Januszewska-Jurkiewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska) oraz dr hab. Henryka Ilgiewicz (SNPL i Instytut Badań Kultury Litwy, Wilno, Litwa). Podczas obrad tej sekcji referaty wygłosili:

- prof. zw. dr hab. Piotr Majer (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska) *Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej a bezpieczeństwo wewnętrzne państwa – spojrzenie syntetyczne,*
- dr hab. Joanna Januszewska-Jurkiewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach) *Polacy na Litwie – Litwini w Polsce. Retorsje w polityce wobec mniejszości narodowych w okresie międzywojennym,*

- dr hab. Mikołaj Iwanow (Uniwersytet Opolski) *Aspekty prawne polskiej autonomii w Związku Sowieckim 1925–1935*,
- dr hab. Henryka Ilgiewicz (SNPL i Instytut Badań Kultury Litwy, Wilno, Litwa) *Rola Białoruskiego Towarzystwa Naukowego w formowaniu świadomości narodowej białoruskiej mniejszości narodowej w okresie międzywojennym*,
- dr hab. Krzysztof Nowak (Uniwersytet Śląski w Katowicach) *W cieniu historycznych sporów. Przemiany etniczne a problemy realizacji prawodawstwa mniejszościowego na pograniczu czesko-polskim*,
- dr Mikołaj Brenk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Swoi czy obcy? Mniejszości narodowe w społecznościach miast Wielkopolski w latach 1945-1948*.

Sekcja II obradowała w Sali Koncertowej i zajmowała się *Mniejszościami narodowymi we współczesnej doktrynie i historiografii*. Nad jej przebiegiem „czuwali” – doc. dr Irena Mikłaszewicz (SNPL, Uniwersytet Witolda Wielkiego, Kowno, Litwa), dr hab. Zdzisław Julian Winnicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska). Jako pierwszy wystąpił dr hab. Zdzisław Julian Winnicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska) z tematem: *Polacy na Białorusi we współczesnej doktrynie i historiografii białoruskiej*. Z kolei dr hab. Michał M. Kosman (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska) omówił problematykę *Mniejszości niemieckiej w Rosji – przeszłość i teraźniejszość*. Następny referat o *Niektórych aspektach sowieckiej polityki narodowościowej na Litwie w latach 1940, 1944–1990* przedstawiła doc. dr Irena Mikłaszewicz (SNPL i Uniwersytet Witolda Wielkiego, Kowno, Litwa). Niezbyt znane w historiografii zagadnienie *Mniejszości narodowe i wyznaniowe w Policji Państwowej w II Rzeczypospolitej* poruszył w swojej wypowiedzi dr Zbigniew Siemak, pracownik Zakładu Bezpieczeństwa Wewnętrznego Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. W wystąpieniu referujący zaprezentował statystyczne ujęcie mniejszości narodowych i wyznaniowych w PP oraz stosowaną wobec nich praktykę przez cywilne organy bezpieczeństwa wewnętrznego i władze policyjne II Rzeczypospolitej. Niezwykle interesujący referat *Roli mniejszości narodowych we-*

dług kom unitarian, kończący obrady II sekcji, wygłosił dr Olgierd Górecki (Uniwersytet Łódzki, Polska).

Status prawny mniejszości narodowych w kontekście bezpieczeństwa narodowego był tematyką obrad sekcji III. Obradami sekcji kierowali: dr Elżbieta Kuzborska (SNPL, Wilno, Litwa) oraz dr hab. Piotr Krzysztof Marszałek (UWr, Wrocław, Polska). Podczas obrad tej sekcji wygłoszono następujące referaty:

- dr hab. Piotr Krzysztof Marszałek (Uniwersytet Wrocławski, Polska) – *Status prawny mniejszości narodowych w Polsce. Jego geneza i ewolucja w świetle rozwiązań prawnych*,
- dr hab. Artur Ławniczak (Uniwersytet Wrocławski, Polska) – *Majorytokracja a mniejszości narodowe w prawie politycznym*,
- dr Grzegorz Pietrek (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Polska) – *Status imigranta w świetle prawa polskiego. Implikacje dla systemu bezpieczeństwa publicznego*,
- dr Wojciech Lis (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska) – *Ochrona mniejszości narodowych i etnicznych w prawie polskim w kontekście współczesnych zagrożeń spowodowanych ruchami migracyjnymi*,
- dr Elżbieta Kuzborska (SNPL, Wilno, Litwa) – *Ochrona mniejszości narodowych w państwach bałtyckich w kontekście wyzwań współczesnej Europy*,
- mgr Ewelina Tarkowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska) – *Ustawodawstwo francuskie wobec polskich uchodźców politycznych w latach 1832-1856*.

Obrady sekcji IV *Mniejszości narodowe w świadomości społecznej i polityce narodowej* prowadzili dr Grażyna Kędzierska (NWSP, Białystok, Polska) oraz prof. dr hab. Romuald Brazis (SNPL i USPV, Wilno, Litwa). W trakcie obrad wystąpiło pięć osób z następującymi referatami:

- dr Joanna Ważniewska (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska) – *Mniejszości narodowe jako szansa, wyzwanie i zagrożenie dla bezpieczeństwa społecznego w XXI wieku*,
- dr Agnieszka Ilendo-Milewska (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Polska) – *Jednych lubimy*,

drugich nienawidzimy: obraz mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce na granicy Unii Europejskiej,

- mgr Joanna Rachwał (Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn, Wielka Brytania) – *Mniejszości narodowe w Londynie – stan obecny badań,*
- prof. dr hab. Romuald Brazis (SNPL i USPV, Wilno, Litwa – *I szansą, i zagrożeniem bezpieczeństwa narodowego jest większość narodowa i*
- mgr Adam Chajewski (Klub na rzecz Europy Środkowo-Wschodniej przy Uniwersytecie Warszawskim, Polska) – *Alternatywna koncepcja roli mniejszości polskiej w stosunkach dwustronnych na obszarze giedroyciowskiego ULB.*

Rycina 3. Uczestnicy Konferencji w trakcie obrad. Od lewej: dr Grażyna Kędzierska, dr hab. Janusz Gierszewski, dr Tomasz Pączek, obecnie dr hab. Mieczysław Koziański, mgr Józef Pruchniak



Źródło: J. Bożerodska, <http://zw.lt/wilno-wilenszczyzna/konferencja-o-mniejszosciach-narodowych-problemy-nabrzmiwaja-trzeba-rozwiazan/>, [15.05.2016].

Sekcji V, w której rozpatrywano kwestie *Ruchów migracyjnych jako źródła zagrożeń bezpieczeństwa* przewodniczyli dr hab. Mieczysława Zdanowicz (UwB, Białystok, Polska–Litwa) oraz dr

hab. Janusz Gierszewski (APS, Słupsk, Polska). Tutaj wystąpiło sześciu referentów:

- dr hab. Józef Zawadzki (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Polska) *Współczesne źródła masowej emigracji a implikacje dla bezpieczeństwa Unii Europejskiej*,
- mgr Józef Pruchniak (Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Polska) – *Zagrożenia migracyjne w dziedzinie bezpieczeństwa społecznego państwa*,
- dr Grażyna Kędzierska, (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Polska) *Polskie nastroje społeczne wobec zjawiska migracji*, referat we współautorstwie mgra Roberta Łachacza (Warmińsko-Mazurski Oddział Straży Granicznej RP),
- dr Justyna Olędzka (Uniwersytet w Białymstoku, Polska) – *Diaspory jako źródło niestabilności regionalnej na obszarze poradziecki*,
- dr Mieczysław Koziński (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska) – *Mniejszość ukraińska w Polsce oraz*
- mgr Tomasz Bożerocki (SNPL, Uniwersytet Wileński, Litwa) – *Patriotyzm Polaków na Litwie. Czyżby wybór między Polską a Litwą?*

W sekcji VII uczestnicy zajmowali się problematyką *Wielokulturowość – szansą czy zagrożeniem dla współczesnego społeczeństwa obywatelskiego?* Obradom sekcji przewodniczyli doc. dr Halina Turkiewicz (SNPL i LUE, Wilno, Litwa) oraz dr Michał Urbańczyk (UAM, Poznań, Polska). Podczas sesji uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z następującymi referatami:

- dr Michał Urbańczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska) *Aksjologiczne fundamenty wspólnoty i jej bezpieczeństwa w Europie XXI wieku*,
- dr Przemysław Marcin Żukowski (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska) *Przedstawiciele mniejszości narodowych wśród uczonych na polskich państwowych uniwersytetach w okresie II Rzeczypospolitej*,

- doc. dr Halina Turkiewicz (SNPL i Litewski Uniwersytet Edukologiczny, Wilno, Litwa) *Proza Tadeusza Konwickiego. Dialog wielokulturowy*,
- mgr Tomasz Wicha (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska) *Prawo i Sprawiedliwość wobec mniejszości narodowych – rywalizacja czy akomodacja?*
- mgr Anna Zemek-Włodek (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska) *Ochrona dziedzictwa kulturowego Sądectwiny*.

Sekcja VIII kończyła obrady drugiego dnia Konferencji. Prezydowali jej doc. dr Barbara Dwilewicz (SNPL i LUE, Wilno, Litwa) oraz dr hab. Józef Koredczuk (UWr, Wrocław, Polska). Zagadnienia sekcji objęły *Retorykę i symbolikę narodową w kontekście wielokulturowości* i zawarły się w referatach:

- doc. Dr Barbara Dwilewicz (SNPL i Litewski Uniwersytet Edukologiczny, Wilno, Litwa) *O języku polskiej mniejszości na Litwie polemicznie*,
- dr Irena Fedorowicz (SNPL i Uniwersytet Wileński, Wilno, Litwa) *Filologia „kłopotliwej mniejszości”. Wczoraj i dzisiaj polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim*,
- dr hab. Józef Koredczuk (Uniwersytet Wrocławski, Polska), *Poglądy Seweryna Wysłoucha na temat mniejszości narodowych i ich współczesne antecedencje*,
- mgr Agata Blaszczyk-Sawyer (Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn, Wielka Brytania), *Polska diaspora w społeczeństwie wielokulturowym. Analiza procesu osiedleńczego polskich uchodźców politycznych w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej oraz*
- dr Grażyna Szumlicka-Rychlik (Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock, Polska) *Cmentarze innych wyznań religijnych jako świadectwo wielokulturowości Płocka*.

Sobota, trzeci dzień obrad, został przeznaczony na podsumowanie obrad Konferencji. Podsumowania dokonano na II sesji plenarnej, której przewodniczyli: prof. dr Henryk Malewski (SNPL), dr hab. Jarosław Wołkonowski (UwB) oraz dr hab. Andrzej Urbanek (APS). W jej trakcie zostały wygłoszone dwa referaty przez: dra hab. Jarosława Wołkonowskiego na temat *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych – sukces czy porażka? Model*

i stan obecny relacji mniejszość narodowa a większość w państwach Europy i dr hab. Andrzeja Urbanka *Mniejszości narodowe a kwestie bezpieczeństwa narodowego*. Dr hab. Jarosław Wołkownikowski skoncentrował się na aspektach tworzenia się sytuacji mniejszości narodowych w krajach Europy oraz sytuacji mniejszości polskiej na Litwie w okresie międzywojennym i w czasach współczesnych ze szczególnym uwzględnieniem spraw szkolnictwa polskiego na Litwie, natomiast dr hab. Andrzej Urbanek – z pozycji reprezentanta nauk o bezpieczeństwie – poruszył podstawowe problemy dotyczące bezpieczeństwa narodowego oraz jego postrzegania i zagrożeń asymetrycznych. Autor zwrócił także uwagę na istniejące luki, a nawet patologie w świadomości społecznej dotyczące postrzegania mniejszości narodowych.

Następnie moderatorzy sekcji tematycznych przedstawili syntezujące sprawozdania z przebiegu obrad ich sekcji. Podsumowania obrad Konferencji dokonał prof. dr Henryk Malewski (SNPL), konstatując, iż w jego ocenie cel Konferencji został osiągnięty i że pozostaje w głębokiej nadziei, że dyskurs wywołany Konferencją jak i konfrontacją poglądów oraz zaprezentowanych idei przyczyni się do wypracowania stanowisk badawczych, które z powodzeniem będą rozwijane w dalszym procesie naukowym i posłużą lepszemu zrozumieniu zarówno racji jak i argumentów, obaw oraz stereotypów przedstawicieli większości tytularnej kraju, jak i zamieszkujących go członków mniejszości i wspólnot narodowych. Jesteśmy przekonani – powiedział – że udział Państwa w tym naukowym przedsięwzięciu przyczyni się do lepszego zrozumienia procesów zachodzących w XXI wieku w Europie i na świecie. Zamykając Konferencję prof. dr H. Malewski zaprosił jej uczestników na rozpoczynające się 30 kwietnia 2016 roku (sobota) sympozjum naukowe powiązane z obchodami 1050 rocznicy Chrztu Polski pt. „Panno Święta co Jasnej bronisz Częstochowy i w Ostrej świecisz Bramie” oraz oratorium Jana Kantego Pawлуśkiewicza i Leszka Aleksandra Moczulskiego „Nieszpory Ludźmierkie” z udziałem chóru, orkiestry i znanych solistów (Hanny Banaszak, Beaty Rybotyckiej, Jacka Wójcickiego, Zbigniewa Wodeckiego w kościele pod wezwaniem Św. Ducha w Wilnie.

Dr Zbigniew Siemak

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**IV OGÓLNOPOLSKIE WARSZTATY
STUDENCKICH KÓŁ NAUKOWYCH
KRYMINALISTYKI
WYŻSZA SZKOŁA POLICJI W SZCZYTNIE
Szczytno 23–25 maja 2016**

Studencki ruch naukowy jako zjawisko organizacyjne wyłoniło się w połowie XIX wieku na ziemiach historycznie polskich (najpierw w Galicji), aby wspierać w studiach uniwersyteckich młodzież tego samego pochodzenia etnicznego. Po 1918 roku istnienie organizacji studenckich o profilu naukowym miało swoje uzasadnienie ze względu na trudne warunki odradzającego się szkolnictwa wyższego. Po II wojnie światowej próby uczynienia ze studenckiego ruchu naukowego forpoczty ideologicznej nie bardzo się udały. Dzisiaj ruch naukowy studentów to kilkanaście tysięcy organizacji, które w zakresie podejmowanych zadań są w zasadzie nieograniczone, jeśli nie liczyć – jako granic – zainteresowań samych członków ruchu¹. Koła naukowe, które są najczęściej stosowana formą organizacyjną, oferują studentom różne możliwości realizacji zainteresowań. Dużym powodzeniem cieszą się spotkania naukowe takie jak seminaria i konferencje, ponieważ są to fora prezentacji eksperymentów, wymiany poglądów, a najogólniej stawiania pierwszych kroków na ścieżce uprawiania nauki. Takie spotkania naukowe mają miejsce, w różnej skali, na wielu polskich uczelniach.

¹ M. Smużewska, Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1 (45) 2015, s. 216. pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/download/4543/4646, pdf, [18.11.2016].

Od kilku lat w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie odbywają się Ogólnopolskie Zjazdy Kół Naukowych Kryminalistyki. W roku 2016 w dniach 4-6 maja Studenckie Koło Nauk Kryminalistycznych Wyższej Szkoły Policji zorganizowało VI taki Zjazd. Patronat Honorowy nad Zjazdem miał Komendant Główny Policji nadinsp. dr Jarosław Szymczyk. Komitet Naukowy stanowili znani i cenieni kryminaliści z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego był Przemysław Knut. W organizacji imprezy studentom pomagali mł. insp. dr Renata Włodarczyk, podinsp. Marek Błędowski oraz nadkom. Arkadiusz Błaszczuk. W czasie obrad referaty wygłosili przedstawiciele 15 ośrodków naukowych – uniwersytetów i wyższych szkół. Liczba wystąpień jest imponująca, gdyż obejmuje nieomal 80 pozycji.

Całość zjazdu odbywała się pod hasłem *Zbrodnia jako manifest sprawcy*. W tematyce znalazły się takie zagadnienia jak *O etycznych aspektach w kryminalistyce*, *Wybrane zagadnienia identyfikacji kryminalistycznej*, *O problematyce wykrywania sprawcy*, *Wokół problematyki samobójstwa, sprawcy i ofiary*, *Wizytówki postępu technologicznego w kryminalistyce*, *Dlaczego kobiety zabijają? Czyli o seryjnych zabójczyniach*, *E-przestępstwa, czyli o przestępstwie na miarę XXI w.*, *Karol Kot, Andriej Czikatilo i inni, czyli o „najślynniejszych” – studium przypadku*, *Innowacyjne rozwiązania i narzędzia dedykowane kryminalistce*, które stanowiły wątek przewodni sesji plenarnych i panelowych. O znaczeniu jakie niektóre uczelnie przykładają do studenckiego ruchu naukowego świadczy obecność i czynny udział w obradach Pani prof. dr hab. Ewy Gruzy (Uniwersytet Warszawski), Pani dr hab. Violetty Kwiatkowskiej Wójcikiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Pani dr hab. Jolanty Wąs-Gubały (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego „Apeiron” w Krakowie) oraz Pana prof. dra hab. Józefa Wójcikiewicza (Uniwersytet Jagielloński).

Zaledwie trzy tygodnie później, w dniach 23-25 maja 2016 roku członkowie Koła Naukowego Kryminalistyki – studenci III roku studiów stacjonarnych Bezpieczeństwa Wewnętrznego² NWSP

² W skład studenckiej reprezentacji NWSP w Białymstoku wchodził: Magdalena Czerepica, Ewelina Leśniewska, Łukasz Sobolewski i Tadeusz Szczerbiński.

– uczestniczyli w trzydniowych IV Ogólnopolskich Studenckich Warsztatach Kryminalistycznych w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie. Było to drugie majowe studenckie spotkanie w WSPol. promujące badania naukowe wśród studentów polskich uczelni.

Podstawowym celem warsztatów kryminalistycznych było zgłębianie wiedzy kryminalistycznej oraz rozwijanie i doskonalenie umiejętności praktycznych z zakresu ujawniania i zabezpieczania śladów podczas oględzin miejsca zdarzenia. Oprócz studentów NWSP w Warsztatach wzięli udział członkowie kół kryminalistycznych: Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz z Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie. Organizacyjnie, rolę opiekunów podczas trzydniowego pobytu gości na terenie WSPol. pełnili studenci ze Studenckiego Koła Nauk Kryminalistycznych (dalej: SKNK) tejże Uczelni. Grupa z NWSP po przyjeździe do Szczytna, zakwaterowaniu i zarejestrowaniu się na terenie kampusu Uczelnianego WSPol. została oficjalnie przywitana przez organizatorów oraz zapoznana z ramowym programem Warsztatów.

Pierwszy dzień Warsztatów to zajęcia teoretyczne, które odbywały się w Auli im. insp. PP Władysława Sobolewskiego³. Pro-

³ Władysław Marian Sobolewski (1890–1937), inspektor PP, dr praw. Wstąpił do Policji Państwowej we wrześniu 1919 roku. Przez szereg lat był związany z Główną Szkołą Policyjną w Warszawie. Był tam wykładowcą prawa państwowego i administracyjnego, dowódcą kompanii oraz komendantem szkoły (1922–1925). W latach 1927–1929 studiował na słynnym Instytucie Nauk Policyjnych przy Uniwersytecie w Lozannie i w Instytucie Kryminalistyki w Wiedniu. Odbył też staż w wiedeńskim laboratorium Interpolu. Współpracował z czołowymi znawcami kryminologii i kryminalistyki swoich czasów (Bischoffem, Heindlem, Lenzem, Locardem, Reisseem, Seeligiem i Turklem) przeszczepiając zdobytą w ten sposób wiedzę na rodzimy grunt. Od 1931 roku aż do śmierci kierował Laboratorium Policyjnym w Centrali Służby Śledczej. Był uważany za znakomitego szkoleniowca i kryminalistykę – „jego wykłady olśniewały niemal adeptów prawniczych na kursach sędziów śledczych, asesorów sądowych i innych” – napisano o nim w „Przeglądzie Policyjnym” i „Na Posterunku”. Był też autorem wielu publikacji (monografii, artykułów, recenzji) w licznych pismach fachowych w kraju i zagranicą jak: „Przegląd Policyjny”, „Na Posterunku”, „Gazeta Administracji Policji Państwowej”, „Głos Sądowniczy”, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, „Archiwum Kryminologiczne”, „Archiv für Kriminologie” i „Revue Internationale de la Criminalistique”. Działal również na niwie społeczno-sportowej. Brał udział w licznych turniejach szermierczych, m.in. bronił barw polskich na olimpiadzie w roku 1924 w Paryżu. Ponadto swoje umiejętności w walce na szable i florety prezentował też osobiście gościom pod-

wadzili je członkowie Studenckiego Koła Nauk Kryminalistycznych WSPol. Na tych zajęciach omawiano podstawowe zagadnienia z zakresu oględzin miejsca zdarzenia. Uczestnikom przypomniano zasady postępowania na miejscu zdarzenia, sposoby poszukiwania śladów, metody prowadzenia oględzin i formy dokumentowania czynności oględzinowych.

Wieczorem studenci z SKNK przy WSPol. zorganizowali dla uczestników Warsztatów „wieczerek integracyjny” w trakcie, którego była możliwość bliższego poznania koleżanek i kolegów z innych Uczelni oraz wymiany doświadczeń związanych z tematyką Warsztatów.

Drugi dzień rozpoczął się od indywidualnego konkursu z zakresu wiedzy teoretycznej z kryminalistyki w postaci testu zamkniętego. Pytania testu obejmowały problematykę oględzin miejsca zdarzenia, w tym m.in. organizację, taktykę i dokumentację oględzin, tj. wiedzę, którą przypomniano studentom dnia poprzedniego podczas wykładu w auli WSPol.

Następnie, zgodnie z kolejnym punktem Warsztatów, wszyscy uczestnicy zostali przewiezieni do Ośrodka Wypoczynkowego WSPol. w Wałpuszu, gdzie wzięli udział w praktycznych ćwiczeniach z zakresu oględzin miejsca zdarzenia. Studenci z poszczególnych kół kryminalistycznych tworzyli zespoły/grupy operacyjno-śledcze, których zadaniem było przeprowadzenie oględzin miejsca przestępstwa, przy wykorzystaniu tzw. siedmiu złotych pytań: Co się zdarzyło? Gdzie? Kiedy? W jaki sposób? Z pomocą czego? Dlaczego? i Kto dokonał przestępstwa?

czas pokazu w Głównej Szkole Policyjnej na zakończenie kursu oficerskiego w 1922 roku. W uznaniu zasług był odznaczony szeregiem odznaczeń krajowych i zagranicznych, m.in. Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim kl. I Orderu Białej Róży Finlandii i pośmiertnie – Oficerskim Krzyżem „Polonia Restituta”. Był uważany – obok Józefa Żółtaszka – za najwybitniejszego polskiego kryminalistykę (niewywodzącego się spośród medyków sądowych) okresu międzywojennego. Mnogość publikacji oraz wyszkolenie wielu swoich następców – wśród policjantów i prawników – dały mu miano „pioniera w dziedzinie nauk policyjnych w Polsce”. Z. Siemak, *Leksykon policyjny*, (red.) W. Pływaczewski, G. Kędzińska, Szczytno 2001, s. 297–298.

Rycina 1. Uczestnicy Warsztatów w trakcie rozwiązywania testu z wiedzy teoretycznej z kryminalistyki



Źródło: fotografia – Tadeusz Szczerbiński.

Każdemu z zespołów przydzielono domek wypoczynkowy, w którym przygotowano pozorację kradzieży z włamaniem. Zadaniem zespołu było przeprowadzenie oględzin, sporządzenie dokumentacji czynności, zabezpieczenie śladów i dokonanie rekonstrukcji zdarzenia. Studenci NWSP, tworzący zespół mieli do wykonania określone czynności: „Łukasz Sobolewski pełnił funkcje fotografa, Magda Czerepica pisała protokoły oraz metryczki, Ewelina Leśniewska robiła szkic budynku a Tadeusz Szczerbiński był technikiem kryminalistycznym, czyli ujawniał i zabezpieczał ślady”⁴. Warto podkreślić, iż zespół ten, zgodnie z taktyką oględzin, musiał ściśle ze sobą współpracować. Ponadto przy przeprowadzaniu oględzin, mogli korzystać z pomocy studentów WSPol., opiekunów SKNK oraz ze specjalistycznego sprzętu służącego do

⁴ Sprawozdanie T. Szczerbińskiego z IV Ogólnopolskich Studenckich Warsztatów Kryminalistycznych w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie z 15 czerwca 2016 r., s. 2, [w:] dokumentacja działalności Koła Naukowego Kryminalistyki NWSP w Białymstoku.

wykrywania i zabezpieczania śladów na miejscu zdarzenia. Ćwiczenia praktyczne z oględzin miejsca zdarzenia trwały prawie siedem godzin i stanowiły przygotowanie do zaplanowanego na dzień następny konkursu obejmującego samodzielną realizację oględzin miejsca zdarzenia przez uczelniane zespoły oględzinowe uczestniczące w Warsztatach.

Rycina 2. Studenci NWSP podczas oględzin miejsca zdarzenia



Źródło: fotografia – Tadeusz Szczerbiński.

Po zakończeniu ćwiczeń praktycznych uczestnicy Warsztatów odpoczywali przy ognisku, po czym nastąpił powrót do hotelu, na teren WSPol., do Szczytna.

Trzeci dzień był ostatnim dniem Warsztatów i rozpoczął się od zbiórki i ponownego wyjazdu uczestników Warsztatów, do Ośrodka Wałpusz, gdzie przeprowadzano konkurs na „Najlepszy Studencki Zespół Oględzinowy”. Każdej z drużyn został przydzielony domek, w którym przeprowadzał samodzielnie oględziny, bez pomocy opiekunów oraz studentów SKNK. Na przeprowadzenie oględzin i sporządzenie dokumentacji w ramach konkursu przewidziano 2 godziny. Po ukończeniu konkursu i przybyciu na te-

ren WSPol-u, po przerwie obiadowej odbyło się oficjalne zakończenie IV Ogólnopolskich Studenckich Warsztatów Kryminalistycznych, podczas którego ogłoszono wyniki konkursu oraz wręczono nagrody uczestnikom. Każdy uczestnik otrzymał pamiątkowy medal. Studenci NWSP zajęli 5 miejsce.

Rycina 3, 4. Konkursowe grupy studentów podczas oględzin miejsca zdarzenia



Źródło: fotografia – Tadeusz Szczerbiński.

Wyjazd na warsztaty kryminalistyczne do WSPol. w Szczytnie studenci NWSP ocenili bardzo pozytywnie. W ich opinii udział w warsztatach pozwolił im:

- „przekonać się jak trudna i skomplikowana oraz czasochłonna jest praca techników kryminalistycznych”,
- „sprawdzić swoje siły w przeprowadzaniu oględzin miejsca zdarzenia (oraz – Z.S.) nauczyć się jak należy prawidłowo sporządzić dokumentację oględzin, m.in. protokół oględzin, opis dowodu rzeczowego”,
- „nauczyć się wiele ciekawych rzeczy, które mogą przydać nam się w przyszłości oraz zobaczyć jak wygląda praca techników policyjnych i przekonać się, że nie jest to takie proste jak się wydaje oraz zawarcie nowych znajomości”.

Ponadto w swoich sprawozdaniach napisali:

- Łukasz Sobolewski – „Bardzo mi się podobało, dużo się nauczyłem przez te 3 dni i myślę, że w przyszłości postaram się wykorzystać zdobytą wiedzę”⁵,
- Tadeusz Szczerbiński – „Udział w Warsztatach Kryminalistycznych wspominam bardzo dobrze, nauczyliśmy się wielu ciekawych rzeczy, poznaliśmy nowych interesujących ludzi, zobaczyliśmy pracę policjantów, którzy zajmują się daną profesją. Z wyjazdu jestem bardzo zadowolony i jakby była kiedyś możliwość uczestniczenia w tego typu warsztatach to z miłą chęcią pojadę po raz kolejny”⁶.

Rycina 5. Uczestnicy Warsztatów nad jeziorem Wałpusz



Źródło: fotografia – Tadeusz Szczerbiński.

⁵ Zob. Sprawozdanie Łukasza Sobolewskiego z IV Ogólnopolskich Studenckich Warsztatów Kryminalistycznych w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie z 21 czerwca 2016 r., s. 1, [w:] dokumentacja działalności Koła Naukowego Kryminalistyki NWSP w Białymstoku.

⁶ Zob. Sprawozdanie Tadeusza Szczerbińskiego z IV Ogólnopolskich Studenckich Warsztatów Kryminalistycznych w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie z 15 czerwca 2016 r., s. 2, [w:] dokumentacja działalności Koła Naukowego Kryminalistyki NWSP w Białymstoku.

Wyjazd studentów na IV Ogólnopolskie Studenckie Warsztaty Kryminalistyczne w Szczytnie był możliwy dzięki władzom NWSP, a w szczególności Pani Kanclerz Leontynie Jakoniuk. Organizacją zajmowali dr Zbigniew Siemak, Kierownik Zakładu Bezpieczeństwa Wewnętrznego oraz dr Grażyna Kędzierska, opiekun Koła Naukowego Kryminalistyki.

Dr Ewa Romanowska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Dr Agnieszka Iłendo-Milewska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Dr Wiesław Smolski

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Mgr Karolina Kondrat

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**KONFERENCJA NAUKOWA:
OD POSZANOWANIA INNOŚCI DO OBOJĘTNOŚCI
– WIZERUNEK TOLERANCJI
WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE
Białystok 4 czerwca 2016**

Rok 2016 jest rokiem jubileuszowym dla Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. W ramach uroczystości związanych z jubileuszem 4 czerwca w siedzibie Szkoły przy Alei Jana Pawła II 91 odbyła się Konferencja Naukowa. W skład Komitetu Naukowego Konferencji weszli: prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska, prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska, dr hab. Agata Popławska, prof. NWSP i dr Zbigniew Siemak. Komitet Organizacyjny tworzyli: dr Agnieszka Iłendo-Milewska (przewodnicząca), dr Wiesław Smolski (zastępca przewodniczącego), dr Ewa Romanowska (członek komitetu), dr Marek Jastrzębski (członek komitetu) i mgr Karolina Kondrat (sekretarz). Całość konferencji została zorganizowana przy stałej współpracy i konsultacji z władzami uczelni Panią Kanclerz Leontyną Jakoniuk oraz Panem Dyrektorem Adamem Jakoniuk.

Konferencja rozpoczęła się o godzinie 9:30. Jego Magnificencja Rektor NWSP w Białymstoku dr Marek Jasiński, prof. NWSP serdecznie powitał wszystkich uczestników, szczególnie Władze

Uczelni, Komitet Naukowy Konferencji, Komitet Organizacyjny Konferencji oraz przybyłych gości z zaprzyjaźnionych uniwersytetów, m.in. dr hab. Danutę Opozde z Instytutu Pedagogiki KUL, dr Urszulę Pulińską z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego i prof. dra hab. Piotra Gawliczka, od niedawna pracownika Zakładu Bezpieczeństwa Wewnętrznego. JM Rektor wyjaśnił, że podczas konferencji będą poruszane różne zagadnienia dotyczące tolerancji, przekazywane interdyscyplinarnie we współpracy psychologii, pedagogiki i nauk o bezpieczeństwie. W ten sposób tematyka referatów obejmie zarówno mniejszości narodowe, migrację, akulturację, uchodźców, dyskryminację, *gender*, stereotypy, jak i uprzedzenia. Wszak wszyscy wiedzą, iż tolerancja jest potrzebna ale dlaczego tak trudno jest ją osiągnąć i wdrożyć w życie?

Sesja obrad plenarnych

Wprowadzenie merytoryczne w problematykę konferencji rozpoczęto o godzinie 10:00. W tej części jako pierwsza zabrała głos prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska z katedry Pedagogiki NWSP, która wygłosiła referat *Rodzina miejscem wychowania ku tolerancji*. W pierwszej części w wystąpieniu znalazły się wybrane teoretyczne kwestie dotyczące rodzinnego wychowania ku tolerancji, a w szczególności założenia pedagogiki personalistycznej, która mówi, że tolerancja w stosunku do drugiego człowieka jest postawą wynikającą z najgłębiej ujmowanych wartości humanizmu, jaką jest godność człowieka. Dzisiaj proces wychowania jest bardzo istotny ze względu na to, że rodzina żyje w złożonym świecie, który stwarza szanse rozwoju, ale również zagrożenia (przestępczość, terroryzm, wojny, konflikty zbrojne). Wychowanie w tolerancji jest wychowaniem w miłości, wolności, godności. Jest to wychowanie „do” lub „ku”, obejmujące proces przygotowania dzieci i młodzieży do przyswajania wiedzy i/lub umiejętności oraz wychowanie „w” lub „poprzez” obejmujące konkretne działania i będące skutkiem wcześniejszego procesu przygotowania. Te dwa procesy wychowawcze występują równolegle i są komplementarne. Tolerancja ponadto ogniskuje wiele wartości wyższych oraz jest wartością wpisana w spotkanie oraz uczest-

nictwo. W drugiej części prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska podjęła próbę odpowiedzi na pytanie dlaczego rodzina jest najważniejszym i niezastąpionym środowiskiem wychowującym ku tolerancji. Wychowanie w tolerancji jest możliwe dzięki warunkom jakie tworzy rodzina, tj. umiejętność wartościowej refleksji, aktywnego i mądrego słuchania, konstruktywnej krytyki, asertywności, negocjacji, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, rozumienia motywów postępowania innego człowieka, różnicowania zachowań nietolerancyjnych. Wychowanie ku tolerancji w rodzinie jest uczeniem się mimowolnym, poprzez modelowanie, warunkowanie i obserwacje. Siła wychowania w nauce tolerancji tkwi we wspólnotowości rodziny (jako niepowtarzalnego unikalnego świata), więziach emocjonalnych oraz charakterystyce samego wychowania (jako okazji do naturalnych codziennych stałych w czasie spotkań charakteryzujących się bliskością i empatycznym zrozumieniem oraz komunikacją). Następnie prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska zwróciła uwagę na fakt, że badania nad wychowaniem ku tolerancji stwarzają pewne trudności metodologicznie i stosuje się tu raczej metody jakościowe.

Następnym prelegentem była dr hab. Danuta Opozda. W referacie *Podmiotowe predykatory tolerancji w wychowaniu* Referentka przedstawiła definicję tolerancji w trzech kontekstach: społecznym, biologicznym i technologicznym. Następnie odniosła się do tolerancji jako wartości na pewnym kontinuum sprzeciwiając się dychotomizacji tej wartości. Rozróżniła również tolerancję negatywną od pozytywnej oraz ujęcie tolerancji we wszystkich szkołach pedagogiki i zgłosiła potrzebę pedagogiki środka. Akcentem końcowym była analiza badań własnych nad rodzinnym wychowaniem w tolerancji.

Prof. dr hab. Piotr Gawliczek przedstawił referat *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształtowaniu świadomości wielokulturowej – podejście NATO*, w którym nakreślił swoje dotychczasowe doświadczenie w projektach międzynarodowych związanych z wielokulturowością i tolerancją. Opisał współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) oraz uwarunkowania współpracy międzynarodowej, szczególnie przy takich projektach jak grupa robocza ds. Kształcenia na Odległość (Advanced Distributed Learning Working Group) przy NATO. Mówca zwrócił

uwagę na znaczenie świadomości wielokulturowej i kursów, które taką świadomość rozwijają, ponieważ wiedza o różnicach międzykulturowych jest bardzo ważna, szczególnie w dzisiejszych czasach.

Kolejna wypowiedź *Wizerunek tolerancji w psychologii. Definicje, teorie, badania* należała do prof. zw. dr hab. Ewy Drozdy-Senkowskiej. Najpierw Pani Profesor skupiła się na różnych podejściach teoretycznych wyjaśnienia terminu „tolerancja”. Przez psychologów może być on rozumiany jako zdolność pozwolenia i poszanowania tego, czego się nie aprobuje, cnota moralna pozwalająca na spontaniczne szanowanie tego, co jest nieakceptowalne (również uznanie, że walka z nietolerowanym zjawiskiem może przynieść więcej szkód niż przyzwolenie na jego istnienie), wartość niezbędna dla stworzenia społeczeństwa sprawiedliwego (nurt społeczeństwa tolerancyjnego wymagającej praktyki wzajemnej tolerancji), wybór (wyższy lub dyktowany przez przekonania) oraz stan ducha otwarty na innych. Następnie Referentka opisała czym tolerancja nie jest, czyli obojętnością, poddaniem się, posłuszością, wyrozumiałością/pobłażliwością, permissywnością i akceptacją innego, z którym się nie zgadzamy. Wśród ważnych czynników regulacji poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej poprzez wartości zostały wymienione pewne cechy osobowości (tj empatia, tolerancja na niejasność), struktury osobowości (osobowość autorytarna), kontakt (życie w środowisku wielokulturowym), kontekst sytuacyjny i normatywny oraz wiedzę formalną i potoczną. Na zakończenie została zwrócona uwaga na skuteczność modelu integracyjnego (separacyjnego, asymilującego i marginalizującego) w redukcji uprzedzeń.

W ramach sesji pedagogicznej wygłoszono sześć referatów. Obrady otworzyło wystąpienie dr hab. Agaty Popławskiej, prof. *NWSP Tolerancja jako element kompetencji społecznych w świetle teorii i badań empirycznych adolescentów*. W referacie wyjaśniono pojęcie kompetencji społecznych i tolerancji, ukazano komponenty kompetencji społecznych. Analizowano zasady kształtowania postawy tolerancji i sposoby modelowania zachowań uczniów przez pozytywny lub dysfunkcyjny przykład. Zwrócono uwagę na zadania szkoły w kształtowaniu postawy tolerancji zawarte w pod-

stawie programowej. W referacie przedstawiono wyniki badań własnych obrazujące przejawy tolerancji w samoocenie adolescentów w zakresie własnych kompetencji społecznych.

W kolejnym wystąpieniu doc. dr Tatiana Aniskevich podjęła problem tolerancji pedagogicznej w komunikacji nauczyciel akademicki – student. Autorka ukazała główne założenia pedagogiki tolerancji jako subdyscypliny w pedagogice białoruskiej. Analizowała cechy osobowości nauczyciela pożądane z punktu widzenia pedagogiki tolerancji. W referacie przedstawiła wyniki badań własnych przeprowadzonych na Uniwersytecie w Brześciu w kwestii opinii studentów na temat tolerancji pedagogicznej w komunikacji nauczyciel akademicki – student. Badani w zdecydowanej większości stwierdzili, że są oceniani sprawiedliwie, a ich nauczyciele akademiccy kształtują u nich postawy otwarte, tolerancyjne.

Natomiast dr Andrzej Puliński analizował problemy migracyjne w percepcji studentów pedagogiki z Białegostoku i Olsztyna. Przeprowadzone badania na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim potwierdzają, że w stosunku do uchodźców/nielegalnych imigrantów badani wykazują postawę, którą można określić jako niechętną, a nawet wrogą. Nie mają w tym wypadku znaczenia deklarowane postawy religijne ani polityczne. Zdecydowana większość respondentów nie podziela tolerancyjnej postawy społeczeństw zachodnich wobec tych osób. Studenci pedagogiki wykazują w większości postawę nieprzychylną wobec uchodźców i widzą zagrożenie w przyjmowaniu ich na terytorium Polski. Respondenci czerpią swoje informacje na temat zjawiska masowego przemieszczania się uchodźców głównie z mediów elektronicznych i to być może one uformowały ich tak niechętną postawę wobec uciekinierów z obszarów zagrożonych wojną i chaosem.

Dalej dr Agata Jacewicz podjęła temat: *Od uprzedzeń do dyskryminacji- rozmowa z dziećmi w wieku przedszkolnym*. Rozmowa przeprowadzona z przedszkolakami uczęszczającymi na zajęcia koła filozoficznego miała na celu zaprezentowanie ich wiedzy i rozumienia pojęć abstrakcyjnych takich jak: uprzedzenie, inność, stereotyp, rasizm, ksenofobia, tolerancja, nietolerancja, dyskryminacja.

Natomiast dr Ewa Romanowska zwróciła uwagę na Podlasie jako przykład dużej różnorodności form edukacji na rzecz poszanowania praw człowieka i równouprawnienia. Obok inicjatyw oddolnych, obywatelskich analizowane były odgórne, zakrojone na dużą skalę jak Program Miasta Białegostoku „Białystok dla Tolerancji”. Inicjatorami akcji i projektów na rzecz poszanowania praw człowieka i równouprawnienia w województwie podlaskim w latach 2013–2016 były najczęściej instytucje państwowe, samorządowe, policja, uczelnie, szkoły, NGO, kościoły i związki wyznaniowe, ale także ludzie zawodowo związani z kulturą. Działaniami objęto dzieci, młodzież i dorosłych mieszkańców województwa podlaskiego. Obok efektów działań krótkotrwałych, powstały murale, tomik bajek międzykulturowych wspierających integrację dzieci cudzoziemskich, ale przede wszystkim więzy przyjaźni łączące ludzi różnych kultur.

W ostatnim referacie mgr Edyta Pogorzelska prezentowała postawy dorosłych i dzieci wobec uchodźców pochodzenia czeczeńskiego na przykładzie miasta Wasilków. Badaniami objęto uczniów polskich, którzy uczęszczają do tej samej klasy szkolnej z dziećmi czeczeńskimi i rodziców badanych uczniów polskich. Autorka stwierdziła, że trudności w adaptacji dzieci czeczeńskich dotyczą zarówno kontaktów rówieśniczych, jaki i kontaktów z nauczycielami. Dzieci czeczeńskie są schludne ale zaniedbane edukacyjnie. Badania wykazały izolację dzieci czeczeńskich w społeczności szkolnej i lokalnej.

Wszystkie wystąpienia zostały starannie opracowane i spotkały się z dużym zainteresowaniem słuchaczy. Każdy referat wywołał ożywioną dyskusję. Autorom zadano wiele pytań. Podjęto również próbę analizy i wieloaspektowego wyjaśnienia uzyskanych przez prelegentów wyników badań.

Sesja pedagogiczna była bardzo interesująca i stymulująca naukowo. Została przerwana z powodów formalnych – rozpoczęcia podsumowania całej Konferencji i prezentacji wyników obrad poszczególnych sesji: pedagogicznej, psychologicznej i bezpieczeństwa wewnętrznego.

Sesję psychologiczną otworzył referat dra Marka Jastrzębskiego *Bycie tolerancyjnym nie polega na zachowywaniu postawy*

nieoceniającej moralnie. Na marginesie refleksji Arno Anzenbachera na temat przedrozumienia problemów moralnych. Była to próba odpowiedzi i usystematyzowania treści określających, czym jest tolerancja i co oznacza bycie tolerancyjnym. Autor przede wszystkim podkreślił wieloznaczność tego terminu. Pan Doktor postawił pytanie „czy istnieje postawa człowieka, którą możemy nazwać tolerancyjną (bycie tolerancyjnym)”? Dalej podjął omówienie przeszkód w zachowaniu postawy nieoceniającej moralnie w życiu moralnym zgodnie z teorią Azenbachera. Autor wysunął konkluzje: jednostka w codziennej aktywności nieustannie ocenia działania innych ludzi, na co dowodem są przedrefleksyjne założenia w sferze moralnej, czyli iluzją jest możliwość zachowywania w życiu postawy nieoceniającej moralnie. Wnioski praktyczne z teorii Azenbachera wskazują, że jednostka nie ma kompetencji żeby oceniać moralnie osoby, że są w związku z tym granice kompetencji oceny moralnej, natomiast każdy ma prawo, a niekiedy obowiązek oceniać moralnie czyny osoby, ale powinien to czynić sprawiedliwie a do tego są nieodzowne obiektywne kryteria oceny moralnej. Postawa nieoceniająca moralnie oznacza przyzwolenie na zło, agresję, nietolerancję, dlatego jawi się wręcz jako zaprzeczenie właściwie rozumianej tolerancji.

Dr Paweł Karpowicz przedstawił treść referatu *Człowiek wobec świata natury: przemoc – tolerancja – szacunek.* W swoim wystąpieniu nawiązał do koncepcji Edwarda Wilsona (biologa, zoologa), który podkreślił dwie podstawowe orientacje w relacji człowiek – środowisko: antropocentryczna, w której największe znaczenie mają potrzeby człowieka i biocentryczna, stanowiąca, że potrzeby i prawa innych form życia są równie istotne. W toku historii społeczeństw obserwuje się zdecydowaną dominację orientacji antropocentrycznej. Natomiast obecnie orientacja biocentryczna jest reprezentowana między innymi przez wybrane społeczności tradycyjne. Treść prezentacji opierała się właśnie o tę orientację. Według Edwarda Wilsona na ziemi istniejemy jako jeden z cudów życia i jesteśmy ściśle powiązani z innymi gatunkami zwierząt i roślin, a środowisko naszej planety było i pozostaje naszym jedynym domem. Istotne problemy natury ekologicznej wynikają z gwałtownego przyrostu liczby ludności oraz

globalnego ocieplenia. W podsumowaniu autor stwierdził, że postawa człowieka powinna być nastawiona na ochronę przyrody.

Dalej uczestnicy sesji zapoznali się także z posterami przygotowanymi przez studentów II i III roku psychologii:

- *Wykluczenie społeczne w Polsce* – poster przygotowany przez studentów III roku Psychologii,
- *Stosunek w Polsce wobec ludzi różnych kultur* – poster przygotowany przez studentów II roku Psychologii.

Tematyka opracowanych posterów była konsekwencją badań wykonywanych pod kierunkiem dr Hanny Hamer.

Dr Marek Jasiński zaprezentował referat *Psychologiczne i osobowościowe bariery w zachowaniu postawy tolerancji*. W referacie podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jakie czynniki psychologiczne mogą utrudniać bądź uniemożliwiać zachowanie postawy tolerancji? Autor wymienił tutaj psychologiczne bariery w zachowaniu postawy tolerancji takie jak zbyt silne emocje negatywne wobec obiektu lub zjawiska, tendencje agresywne lub odwetowe, niedojrzałość psychiczna czyli brak osiągnięcia pewnego stopnia dojrzałości psychicznej. Inne ważne czynniki to brak dostatecznej wiedzy, zrozumienia lub lęku wobec osoby, zjawiska objętego postawą tolerancji lub obawa przed przyzwoleniem na różność i inność od siebie. Autor zwrócił też uwagę interpersonalne bariery tolerancji, oraz *osobowościowe zaburzenia* mogące mieć wpływ na trudność z utrzymaniem postawy tolerancji.

Dr Joanna Nawrocka i dr Agnieszka Ilendo-Milewska przygotowały wystąpienie *O subtelnych przejawach stereotypów i uprzedzeń, i ich trudno uchwytnych podstawach*. Referat dotyczył uprzedzeń społecznych i stereotypów, które są głęboko zakorzenione w sferze dotąd pomijanej w rozważaniach psychologów społecznych. Referowała dr Joanna Nawrocka, która omówiła formy modyfikacji stereotypów: m.in. utrzymywanie stereotypów poprzez uaktualnianie treści, księgowanie, subtypizacja, ambivalencja treści stereotypów implikująca maskowaną dyskryminację czy Model zawartości stereotypu (SCM), który wymienia dwa wymiary ocen społecznych wyznaczany ukrytymi teoriami świata. Następnie autorka odwołała się do stereotypu starej kobiety przywołując badania własne w czteroczynnikowym modelu

stereotypu starej kobiety: szlachetność starości, wycofanie, destrukcja starości, pasywizm starości. Autorka ukazała także aktualne uprzedzenia wobec starych kobiet na podstawie między innymi wypowiedzi profesora Velutaniego. W obszarze ignorowanego kontekstu uprzedzeń Pani Doktor wymieniła pewien zbiór zachowań w których:

- jedyną troską ludzi jest dobrobyt pewnych osób,
- troska nie obejmuje dobrobytu zwierząt, roślin,
- występuje postawa zacieklego antropocentryzmu,
- ma miejsce wyzbycie się serdeczności i czułości wobec siostr i braci mniejszych,
- następuje akcentowanie unikatowości gatunku homo sapiens czy dominacja adultystycznego wzorca.

Dr Joanna Nawrocka zademonstrowała także poster będący wynikiem wspólnej pracy badawczej podjętej ze studentką studiów psychologicznych NWSP, która opracowała obraz stereotypu kobiety w prasie (Gazeta Wyborcza).

Na zakończenie wystąpiła mgr Karolina Kondrat z referatem *Obraz dziadków w obrazkowej literaturze dziecięcej. Dziadkowie a osoby starsze. Szacunek a ageism*. Przedstawiono w nim dziadków jako „innych” ukazując wiek jako zmienną różnicującą i starzenie się jako naturalny i nieunikniony proces. Autorka dokonała analizy postaci dziadka i babci w książkach obrazkowych dla dzieci (50 pozycji) pod względem różnych wskaźników późnej dorosłości. Pod względem ubioru okazało się, że dziadkowie ukazani są w tradycyjnych ubiorach, z siwymi włosami często zasłoniętymi czapką lub chustką, z okularami i laską. Babcie siedzą najczęściej w fotelu przykryte kocem, gotujące, sprzątające, zajmujące się domem, robiące na drutach, miłe, cierpliwe i powolne. Dziadkowie natomiast siedzą na ławce w parku, są także mili, cierpliwi i powolni. Próba ukazania relacji szacunku i ageizmu pokazała, że warto zastanowić się jak taki obraz dziadków wpływa na umysł małych dzieci a później dorosłych, warto także zobaczyć to w świetle rosnącego zapotrzebowania dziadków jako opiekunów.

Po każdym referacie wywiązywała się ożywiona dyskusja, w którą angażowali się wszyscy uczestnicy sesji. Przytaczano ar-

gumenty za i przeciw podanym w referatach tezom, stawiano nowe kwestie, przywoływano poglądy różnych autorów.

Sesja problematyki bezpieczeństwa wewnętrznego *Brak tolerancji zagrożeniem bezpieczeństwa* miała siedem referatów. Moderatorami tej sesji byli: dr Grażyna Kędzierska i dr Bernard Kayzer.

Obrady rozpoczął dr Wiesław Smolski, prezentacją *Tolerancja a zagrożenie bezpieczeństwa w opinii studentów NWSP*, którą przygotował razem z dr. Zbigniewem Siemakiem. Prelegent w sposób zwięzły przedstawił wyniki badań własnych, przeprowadzonych wśród 100 studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Autorzy zastosowali metodę sondażu diagnostycznego. Kwestionariusz ankiety dotyczyły następujących problemów:

- rozumienia przez studentów pojęcia „tolerancja”,
- określenia stopnia deklaratywności zachowań studentów w różnych sytuacjach życiowych,
- zbadania opinii studentów na temat zagrożenia dla bezpieczeństwa wpływającego ze strony mniejszości narodowe,
- zbadania wiedzy studentów na temat etiologii tolerancji.

Z kolei referat dra hab. Andrzej Urbanek *Mniejszości narodowe a kwestie tolerancji i bezpieczeństwa narodowego* omawiał wielowymiarowe ujęcie tolerancji korzystając z przykładów, zarówno z historii, jak i współczesności. Prelegent odniósł się do mechanizmów społecznego odrzucenia, wskazując eksterminację, jako największe zło w rozwoju ludzkości (społeczeństwa). Następnie, na przykładzie Ukrainy, Pan Profesor poruszył problem konfliktów etnicznych w kontekście mniejszość narodowa a wojna hybrydowa jako zagrożenie dla spójności państwa. W podsumowaniu znalazły się skutki, jakie wynikają z tworzenia społeczeństwa wielokulturowego, przy zwróceniu uwagi na nacjonalizm, ruchy migracyjne, wojny hybrydowe, konflikty etniczne, ochronę tożsamości narodowe, patologie społecznej świadomości.

Dr Marek Strzoda mówił o *Uwarunkowaniach wielokulturowości w funkcjonowaniu organizacji wojskowych*. Problematyka poruszana przez Referenta dotyczyła aspektów wielonarodowych

w funkcjonowaniu wojsk i dowództw sojuszu północnoatlantyckiego, szeroko nawiązując do teorii i praktyki oraz wskazując co różni, a co jest wspólne. Pan Doktor określił jak należałoby uczyć się wielokulturowości w Siłach Zbrojnych RP i jak ceremoniał wojskowy pogodzić z byciem w strukturach NATO. Wystąpienie poparte było wieloma przykładami z działalności państw sojuszniczych.

Następnie referat *Konfliktogenność władz publicznych na tle odmienności kulturowej obywateli Ukrainy i Polski w kontekście prawa do Tożsamości Rosjan i Ślązaków* wygłosił dr Bernard Kayzer. Autor w sposób zwięzły przedstawił tendencje rozwojowe konfliktu na Ukrainie, wskazując na nierozwiązywalność pokojową. W wystąpieniu nawiązał do aspektów historycznych, ekonomicznych i społecznych podłoża stosunków ukraińskorosyjskich. Na zakończenie prelegent nawiązał do konfliktogenności narodowej władz Polskich w stosunku do Ślązaków, wskazując główne przyczyny a w szczególności zaniechanie zrozumienia i potrzeb.

Dr Grażyna Kędzierska omówiła problematykę *Polskie społeczeństwo o migracji*. Wystąpienie przygotowane razem z mgr. Robertem Łachaczem koncentrowało się na postawach Polaków w stosunku do migrantów w perspektywie ostatnich dwóch dekad.

Granice tolerancji. Rosjanie wobec imigrantów Azji Centralnej były domeną wywodu dr Justyny Olędzkiej. Pani Doktor przedstawiła problematykę imigrantów w Rosji przez pryzmat danych statystycznych, struktury narodowościowej imigrantów, uwarunkowań prawnych otrzymania obywatelstwa. Zaznaczyła, że każdy imigrant ma obowiązek posiadania karty migracyjnej. Jednym ze znaczących zagrożeń Rosji jest zagrożenie demograficzne, w szczególności w regionach, gdzie gęstość zaludnienia jest bardzo niska. Utrzymanie wzrostu gospodarczego wymaga aby do 2050 r. Rosja przyjęła 20 milionów imigrantów, dlatego z otwartymi rękoma przyjmuje ukraińskich uchodźców, a społeczeństwo zmienia nastawienie również wobec imigrantów z Azji Centralnej. Według planu W. Putina, Rosja nie prowadzi polityki multikulti, ale politykę utrakwistyczną (poszanowania praw mniejszości narodowych, religijnych i rasowych z jednoczesnym wymaganiem

bezwzględnej lojalności wobec państwa rosyjskiego). Celem polityki państwa jest umożliwienie nielegalnym imigrantom, którzy nie popełnili innych przestępstw, uzyskania pozwolenia na stały pobyt i pracę w Rosji. Warunkiem jest zdanie egzaminu z wiedzy o Rosji i władania językiem rosyjskim. Z kolei zadaniem służb jest wyłapanie spośród imigrantów przestępców i usunięcie ich z kraju. Na zakończenie wystąpienia Autorka odniosła się do opublikowanych badań Instytutu Socjologii Rosyjskiej Akademii Nauk w ramach projektu „Imigranci w Rosji w wymiarze społecznym”. Otóż 54% Rosjan odpowiada się za nakazem kwaterowania imigrantów na wsi. W stosunku do imigrantów z Mołdawii i Ukrainy, większość Rosjan jest dość tolerancyjna, na większą sympatię i zainteresowanie zasługują sąsiedzi z Kaukazu, Azji Środkowej i Azji Południowo-Wschodniej.

Ostatnim prelegentem podczas tej sesji był dr Stanisław Kozdrowski – *„Ustawka” – jako element podkultury pseudokibiców piłkarskich na tle chuligaństwa stadionowego*. Na wstępie omówił możliwe zagrożenia związane z meczami piłkarskimi, zwrócił uwagę na chuligaństwo stadionowe, psychologię tłumu oraz tak zwane „ustawki”. Wskazał ich skalę i tendencje rozwojowe, podając zasady i reguły obowiązujące zainteresowanych. Podsumowując, stwierdził, że „ustawka” jest mniej groźna niż bójka na stadionie i przez pseudokibiców jest traktowana jako forma rozrywki.

Po przedstawieniu wszystkich prezentacji, wywiązała się dyskusja, w której Profesor Piotr Gawliczek odniósł się do sytuacji konfliktowej (wojny hybrydowej) na Ukrainie, zaznaczając, że linia podziału nie jest widoczna pomiędzy stronami konfliktu, jest wieloaspektowa i wymaga odpowiedniego podejścia w celu jej rozwiązania.

W krótkiej sesji podsumowującej moderatorzy przedstawili informacje na temat przebiegu obrad w poszczególnych sekcjach. Wygłaszając formułę kończąca Konferencję JM Rektor dr Marek Jasiński wskazał potrzebę dyskusji na temat tolerancji, która w dzisiejszym Świecie zajmuje coraz mniej miejsca.

Dr Zbigniew Siemak

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA:
225 LAT POLICJI W POLSCE
Olsztyn 23–24 czerwca 2016**

Ustawowe powiązanie w 1995 r. Święta Policji z rocznicą powołania Policji Państwowej doprowadziło w powszechnym odbiorze do zawężenia czasowego dziejów tej formacji w Polsce. Obraz taki utrwalają różnego rodzaju okolicznościowe publikacje ukazujące się każdego roku w połowie lipca, utożsamiające generalnie powołanie Policji Państwowej w II Rzeczypospolitej z powstaniem policji w Polsce. Można odnieść wrażenie, że policyści niezbyt skutecznie korygują to błędne skojarzenie, zawężające tradycje polskiej policji.

Głównym organizatorem konferencji była Katedra Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, która do współpracy zaprosiła: Archiwum Państwowe w Olsztynie, Instytut Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku, Stowarzyszenie Generalów Policji RP, Wydział Administracji Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego oraz Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego. Konferencja odbyła się w dniach 23–24 czerwca 2016 r. w 225 rocznicę przyjęcia przez Sejm Wielki Ustawy o Komisji Policji z 24 czerwca 1791 r. Powołana jej przepisami instytucja pełniła głównie funkcje administracyjne, niemniej nowym zjawiskiem w organizacji aparatu państwowego z nią związanym była pierwsza formacja policyjno-porządkowa, podporządkowana centralnej magistraturze państwowej, w postaci milicji policji. Korpus milicji został utrzymany podczas In-

surekcji Kościuszkowskiej, kiedy Rada Najwyższa Narodowa postanowieniem z 30 czerwca 1794 r. potwierdziła etat: „...*korpusu milicyi policyjnej z głów 400 składać się mającego.*”

Rozległość czasowa podjętej tematyki, miała jednocześnie wpływ na ujęcie problemów szczegółowych konferencji w porządku chronologicznym. Znalazło to odbicie w programie konferencji w poszczególnych dniach. Pierwszego dnia obrad odbyły się trzy sesje plenarne natomiast dnia drugiego dwie sesje planarne i trzy panele studencko-doktoranckie. Ogółem podczas sesji plenarnych wygłoszono 36 referatów, w tym pierwszego dnia dwadzieścia i szesnaście w drugim dniu. Ponadto w panelach studencko-doktoranckich odnotowano 18 wystąpień.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. zw. dr hab. Piotr Majer – prodziekan ds. nauki Wydziału Prawa i Administracji UWM w Olsztynie.

I sesja plenarna *Geneza i ewolucja policji* odbyła się w Auli Karmazynowej. Objęła problematykę policyjną okresu z przed zaborów oraz czasy zaborów i powstań narodowych. Podczas tej sesji referaty wygłoszili:

– prof. zw. dr hab. Andrzej Misiuk (Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, Uniwersytet Warszawski), *Służby policyjne w Polsce w XX wieku. Dylematy oceny historycznej*. Było to wystąpienie podsumowujące dotychczasowy stan badań nad policją w Polsce.

– dr hab. Bolesław Sprengel, (Wydział Politologii i Studiów Międzynarodowych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika), *Kompetencje policyjnych instygatorów marszałkowskich*. Autor poruszył bardzo istotny problem funkcjonowania służb policyjnych na ziemiach polskich przed powstaniem scentralizowanych organizacji, skupiając się przede wszystkim na instytucji instygatora marszałkowskiego.

– dr hab. Paweł Cichoń (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Jagielloński), *Rola Dyrekcji Policji w utrzymaniu porządku i bezpieczeństwa publicznego w Wolnym Mieście Krakowie*, w którym omówił ustrój władz policyjnych w WM Krakowie i ich zadania, ze szczególnym uwzględnieniem działalności Dyrekcji Policji, powstałej w 1827 r. na bazie Biura Policji Pośredniej.

– dr Zbigniew Siemak (Wydział Nauk Społecznych, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), *Statut służbowy i emerytalny sług miejskich w zaborze austriackim*. W wystąpieniu autor nawiązał do szeroko rozumianych tradycji służb policyjnych na ziemiach polskich i przedstawił, mało znaną w literaturze przedmiotu, problematykę policji miejscowej (lokalnej) pod zaborem austriackim na przełomie XIX i XX wieku. Referent omówił statut¹ i rozwiązania odnoszące się do obszarów organizacyjno-służbowo-emerytalnych policji miejscowej, w szczególności zaś: kategoryzację urzędników i sług miejskich, występujące etaty urzędników i sług miejskich, nadawanie posad, obowiązki i uprawnienia, przepisy dyscyplinarne i zaopatrzenie emerytalne dla urzędników i sług miejskich oraz ich rodzin. Na zakończenie wystąpienia autor zauważył, iż omawiany Statut kompleksowo i wyczerpująco regulował zagadnienia związane ze służbą i zaopatrzeniem emerytalnym urzędników i sług miejskich w zaborze austriackim, zarówno w zakresie działalności określonej przepisami prawnymi jak i tymi wynikającymi z norm moralnych. Zastosowane wówczas rozwiązania były jasne i precyzyjne a wykorzystywano je przy tworzeniu polskich służb porządkowych w czasie I wojny światowej² oraz w pragmatyce policyjnej w II i III RP, zwłaszcza te które regulowały i regulują uprawnienia emerytalne. Interesujące i warte refleksji są również sposoby gromadzenia środków na zaopatrzenie emerytalne urzędników i sług miejskich oraz ich rodzin. Podobnie należy spojrzeć na stosowane wówczas przepisy dyscyplinarne, zwłaszcza odnoszące się do urzędników będących w stanie spoczynku. Wypada na koniec odnotować, iż zawarte w Statucie treści, mimo upływu lat, są wciąż aktualne i mogą być pomocne w prowadzonych nie-

¹ Statut służbowy i emerytalny dla urzędników i sług miejskich w Jaśle uchwalony na posiedzeniach Zarządu tymczasowego Jasła w dniach 26 września i 17 listopada 1906 roku. Wymieniony statut został uchwalony przez samorząd w Jaśle w myśl § 28 Ustawy gminnej dla 30 większych miast Galicji z 13 marca 1889 roku. (Dz.U. i Rozp. Kraj. Nr 24).

² Por. Z. Siemak, *Straż Obywatelska i Milicja Miejska w Siedlcach w czasie I wojny światowej*, [w:] *Szkice Podlaskie*, 2001, z. 9, s. 49–60; *Od Straży Obywatelskich do Policji. Służby porządkowe na ziemiach polskich w XX wieku*, (red.) R. Łaszewski, B. Sprengel, Włocławek 2007.

ustannie dzisiaj, pracach nad systemem emerytalnym służb mundurowych³”.

– dr Marcin Mielnik (Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Warszawie), *Działania funkcjonariuszy władzy policyjnej Księstwa Warszawskiego wobec wypadków szkodliwych i bezprawia*.

W II Sesji plenarnej *Policja w okresie międzywojennym i w latach okupacji* głos zabrało ośmiu prelegentów. Omówili oni następujące zagadnienia:

– dr hab. Jerzy Prochwicz (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Tybunalskim), *Policja Państwowa w ochronie granicy wschodniej 1923-1926*,

– dr hab. Jerzy Gapys (Instytut Historii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), *Policja Polska wobec zająć na tle antyżydowskim w Odrzywole w listopadzie 1935 r.*,

– dr Edyta Majcher-Ociesa (Instytut Historii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), *Przemysłowcy i zakłady przemysłowe w dokumentacji policyjnej w województwie kieleckim w latach 1919-1939*,

– dr Elżbieta Słabińska (Instytut Prawa, Ekonomii i Administracji, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), *Policja Państwowa wobec problemu bezrobocia w II RP (na przykładzie województwa kieleckiego)*,

– prof. zw. dr hab. Piotr Matusak (Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku Białej), *Mjr pol. Stanisława Filipina Paleolog – komendantka Żeńskiej Służby Bezpieczeństwa Armii Krajowej 1943-1945*,

– dr Tomasz Domański (Instytut Pamięci Narodowej, Delegatura w Kielcach), *Z dziejów policji granatowej. Proces Edwarda Krepskiego*,

– mgr Agnieszka Muszczyńska (Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie), *Zarys psychologii zeznań w okresie międzywojennym*,

– oraz prof. zw. dr hab. Piotr Majer (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *Policja Polskiego Państwa Podziemnego – uwagi uzupełniające*.

³ <http://serwisy.gazetaprawna.pl/emerytury-i-renty/artykuly/976117,emerytalne-przywileje-zmiany-w-emeryturach-mundurowych-i-krus.html> Gazeta Prawna. Pl. Emerytury i renty [15.09.2016].

Rycina 1. Od lewej prof. zw. dr hab. Andrzej Peplowski, prof. zw. dr hab. Piotr Majer w czasie obrad



Źródło: Archiwum Zbigniewa Siemaka.

Podczas ostatniej tego dnia III Sesji plenarnej *Organy policyjne w Polsce Ludowej i w okresie transformacji ustrojowej* referaty wygłosili:

- Daniel Czerwiński (Oddziałowe Biuro Lustracyjne IPN w Gdańsku), *Aparat bezpieczeństwa wobec przestępczości pospolitej – przykład Gdańska*,
- dr Andrzej Puliński (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku), *Przestępczość funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej na terenie województwa białostockiego w świetle dokumentacji Wojskowego Sądu Rejonowego w Białymstoku w latach 1946-1955*. Autor zreferował zagadnienie na podstawie materiałów archiwalnych znajdujących się w Oddziałowym Archiwum IPN w Białymstoku,
- nadkom. dr Marcin Płotek (Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie), *Pierwsze lata funkcjonowania Komendy Powiatowej Milicji Obywatelskiej w Nidzicy*,

– dr Tomasz Pączek (Akademia Pomorska w Słupsku), *Kadra kierownicza Centrum Wyszakolenia Milicji Obywatelskiej w Słupsku w latach 1945-1947*. W wystąpieniu autor zwrócił szczególną uwagę na wkład w budowę i rozwój CSW MO w Słupsku płk. Jana Płotnickiego – przedwojennego inspektora Policji Państwowej,

– prof. zw. dr hab. Marek Lisiecki (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego), *Okoliczności utworzenia Straży Granicznej jako wyspecjalizowanej formacji policyjnej w latach 1990-1991*,

– dr hab. Janusz Gierszewski, (Instytut Bezpieczeństwa Narodowego, Akademia Pomorska w Słupsku), mgr Józef Pruchniak (Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego), *Postrzeganie wpływu polityki na zmiany personalne w policji*. Wystąpienie było analizą badań ankietowych a analiza ich wyników pokazała, iż dzisiejsza polityka kadrowa w polskiej policji nierzadko jest niezgodna z apolitycznością tej formacji.

Na zakończenie sesji wystąpiła prof. zw. dr hab. Elżbieta Ura (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Rzeszowski), odnosząc się do kwestii prawnych funkcjonowania służb policyjnych w III Rzeczypospolitej i niektórych wygłoszonych referatów.

Drugi dzień konferencji – 24 czerwca 2016 r. – rozpoczęły dwie równoległe sesje plenarne – IV i V. W IV sesji plenarnej *Współczesna Policja – aspekty prawne* głos zabrali:

– prof. zw. dr hab. Bronisław Sitek (Wydział Prawa, SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny), *Ochrona prawna praw i interesów policji w Polsce*,

– dr hab. Mirosław Karpiuk (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *Zasady i tryb odpowiedzialności dyscyplinarnej policjantów*,

– dr hab. Agnieszka Skóra (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *Organy policji w systemie zespolonej administracji publicznej*,

– dr Antoni Liutyński (Katedra Procesu Karnego, Północno-zachodni Oddział Uniwersytetu im. Kutafina, Rosja), *Kryminalistyka w Polsce i Rosji. Niektóre aspekty porównawcze*,

– dr Małgorzata Trybus (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Rzeszowski), dr Dorota Kamuda (Katedra Prawa

i Administracji, Politechnika Rzeszowska), *Problematyka granic odpowiedzialności funkcjonariusza Policji za czyn zabroniony wykonany na rozkaz*,

– dr Paweł Falenta (Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu), *Przestępstwo znieważenia policjanta jako przykładu karnoprawnej ochrony funkcjonariusza publicznego*,

– dr Justyna Michalska (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Zielonogórski), *Zasady postępowania odwoławczego w ustawie o Policji*,

– oraz dr Wojciech Kasprzak (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *Policijny nadzór nad Internetem – nadmierna kontrola społeczeństwa czy konieczność*.

Tematyka V Sesji plenarnej dotyczyła Współczesnej Policji w jej aspektach organizacyjno-zawodowych. Podczas obrad tej sekcji prezentowano następujące referaty:

– dr hab Marek Stefański (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku), *Etos zawodowy funkcjonariusza Policji*,

– dr hab. Jarosław Moszczyński (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *IPA – Międzynarodowe Stowarzyszenie Policji*,

– dr hab. Denis Solodov (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), *Nowe technologie cyfrowe wyzwaniem dla Policji*,

– dr hab. Elżbieta Żywucka-Kozłowska (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), dr hab. Kazimiera Juszka (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Jagielloński), *Geografia zabójstw. Rzecz o wykrywaniu sprawców zbrodni w dobie XXI wieku*,

– mł. insp. dr inż. Renata Włodarczyk (Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie, Wydział Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Instytut Badań nad Przestępczością Kryminalną i Terroryzmem, Zakład Kryminalistyki), *Ślady użycia broni palnej na osobie*,

– dr Izabela Jankowska-Prochot (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), *Wykrywanie wybranych przestępstw przeciwko wiarygodności dokumentów przez polską Policję*,

- dr Mariusz Róg (Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor w Pułtusku), *Organizacja terytorialna Policji*,
- oraz mgr Anna Wojcieszczak, dr Michalina Szafrńska (Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Jagielloński), *Medialny wizerunek Policji municypalnych w Polsce*.

Obrady konferencyjne kończyły trzy panele studencko-doktoranckie, które odbyły się równolegle. W ich trakcie wygłoszono osiemnaście referatów *Policja do i po 1990 roku*. Wszystkie wystąpienia były bardzo interesujące, co podkreślano podczas ożywionej dyskusji. Podsumowania dwudniowych obrad dokonał prof. zw. dr hab. Piotr Majer, stwierdzając, że konferencja była forum sprzyjającym z jednej strony refleksji dotyczącej genezy polskiej policji, z drugiej jej ewolucji w przestrzeni ponad 200 lat. Formacja ta – powiedział – przechodziła w tym okresie wielokrotnie daleko idące przeobrażenia a jej problemy są podejmowane w literaturze. Dotychczas jednak brakowało – mówił dalej – wymiany poglądów podczas bezpośredniego spotkania w gronie policystów, których zainteresowania łączyłaby polska policja niezależnie od okresu w jakim funkcjonowała. Kończąc wygłosił znamienne zdanie „Olsztyńska konferencja – w myśl wcześniejszych założeń organizatorów – osiągnęła zakładany cel a dyskurs wywołany konferencją jak i konfrontacją poglądów oraz zaprezentowanych stanowisk stał się ważnym forum w wymianie otwartych zapatrywań na polską policję w minionych 225 latach”.

Dr Katarzyna Hamer

Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk

**31 MIĘDZYNARODOWY
KONGRES PSYCHOLOGICZNY.
RÓŻNORODNOŚĆ W HARMONII:
SPOSTRZEŻENIA PSYCHOLOGII
Jokohama 24–29 lipca 2016**

W dn. 24–29 lipca 2016 miałam przyjemność uczestniczyć w 31. Międzynarodowym Kongresie Psychologicznym (International Congress of Psychology) w Jokohamie (Japonia). Kongres odbywał się pod hasłem „*Różnorodność w harmonii: spostrzeżenia psychologii*” (*Diversity in Harmony: Insights from Psychology*).

ICP to Kongres, który odbywa się, tak jak olimpiada, raz na cztery lata. I rzeczywiście jest swojego rodzaju olimpiadą dla Psychologii jako dziedziny nauki i praktyki: przyjeżdżają na to wydarzenie przedstawiciele wszystkich działów psychologii, zarówno naukowcy, jak i praktycy. Jest największym wydarzeniem psychologicznym pod względem liczby delegatów: w tym roku w Kongresie uczestniczyło 7897 osób, z 92 krajów świata! Pomieściło nas wszystkich ekskluzywnie PACIFICO Yokohama – ogromne centrum konferencyjne przepięknie położone tuż nad Zatoką Jokohamską, z widokiem na port w Jokohamie.

Tegoroczny Kongres organizowało Japońskie Stowarzyszenie Psychologii (*Japanese Psychological Association*) pod auspicjami Międzynarodowego stowarzyszenia Nauk Psychologicznych (*International Union of Psychological Science IUPsyS*). Wraz z ICP Japońskie Stowarzyszenie Psychologii zorganizowało swój 80. roczny zjazd, dlatego największą grupą narodową wśród uczestników ICP byli Japończycy (3076 osób). Druga z kolei pod względem liczebności była grupa Chińczyków (ponad 900 osób) a na-

stępną liczną delegacje stanowili Amerykanie (559 osób). Z Europy przyjechało łącznie 1345 osób.

W tym samym czasie, w różnych salach odbywało się jednocześnie aż 17 tematycznych sesji konferencyjnych, co sprawiło, trzeba było wciąż dokonywać trudnych wyborów, na którą z nich, kosztem innych, się wybrać. Tematyka sesji objęła 63 działy psychologii, takie jak agresja i zachowania prospołeczne, psychologia edukacji, psychologia nauczania, psychologia środowiskowa, psychologia zdrowia, psychologia mediów, psychologia sądowa, psychologia muzyki, psychologia sztuki, psychologia języka, psychologia ewolucyjna, neuropsychologia, kryminalistyka, psychologia traumy, psychologia rodziny i społeczności, psychologia płci i seksualności, psychologia różnorodności, psychologia osobowości, psychologia społeczna, psychologia starzenia się, globalizacja, kultura, ubóstwo, interwencje terapeutyczne, psychologia ekonomiczna, psychologia religii i duchowości, psychologia rasy i etniczności, psychologia organizacji, psychologia emocji, psychologia poznania, psychologia sportu, psychologia polityczna, psychologia snu, statystyka, metodologia i wiele innych. Listę wszystkich dziedzin można znaleźć na stronie: <http://www.icp2016.jp/program03.html>.

Można też było wziąć udział w ponad 27 wykładach plenarnych (*keynote addresses*), wygłaszanych przez światowej sławy profesorów takich jak badaczka emocji Nancy Eisenberg (USA; wykład pt. *Emotion-related Self-regulation: Conceptualization and Relations to Adjustment*), psycholog sądowy Ray Bull (USA; wykład pt. *Research on improving the interviewing of suspects*), badacz kultury Shinobu Kitayama (USA; wykład pt. *Affective Foundations of Sociality: Co-evolution of Genes and Culture*), badaczka pamięci i wiarygodności zeznań świadków Elizabeth Loftus (USA; wykład pt. *The Memory Factory*), badaczka międzykulturowa Michele Gelfand (USA; wykład pt. *The strength of social norms across cultures: Interdisciplinary Perspectives*), psycholog rozwojowy Rainer K. Silbereisen (Niemcy; wykład pt. *Dealing with Challenges of Social and Economic Change: Role of Agency in Regional and International Comparison*), holendersko-amerykański prymatolog i etolog Frans BM De Waal (USA; wykład pt. *Cognitive Continuity: A Kingdom Full of Special Capaci-*

ties) i inni. Na zjeździe wystąpiła także Jane Goodall, światowej sławy badaczka goryli, a na jej wykład (*55 Years of Research and Conservation of the Chimpanzees of Gombe National Park, Tanzania: a program of the Jane Goodall Institute JGI*) przyszedł prawdziwy tłum. Odbyło się także 135 wykładów na zaproszenie (invited addresses) oraz 828 specjalnie zorganizowanych sympozjów tematycznych. Można było wysłuchać w sumie ponad 2000 prezentacji! Podczas 7 odrębnych sesji posterowych zaprezentowano prawie 3000 posterów, w tym część niestety wyłącznie po japońsku.

Wszystkie abstrakty zostały opublikowane w prestiżowym międzynarodowym czasopiśmie *International Journal of Psychology Vol. 51, Issue Supplement S1* i można je za darmo przeczytać online: <http://onlinelibrary.wiley.com/.../ijop.2016.51.issu.../issuetoc>.

Podczas Kongresu odbyło się też kilka wydarzeń kulturalnych. Organizatorzy zadbali, by chętni, którzy zgłoszą się jako pierwsi, mogli wziąć udział w nauce zakładania kimona, ceremonii parzenia herbaty, zajęciach z origami, lekcji układania kwiatów, występach teatru kabuki oraz gry na japońskiej harfie. Odbył się także wykład na temat medytacji Zen.

Podczas Kongresu obecnych było wielu wystawców, np. wydawców książek i czasopism psychologicznych o międzynarodowym prestiżu. A na osoby, które wypełniły ankiety informacyjne japońskiej organizacji turystycznej czekały nagrody w postaci darmowych magnesów prezentujących różne dania sushi.

Kongres, wraz ze sponsorami, opłacił specjalny program dla młodych naukowców robiących doktorat lub będących na stażu podoktorskim (*Emerging Psychologists' Program*), którzy mogli ubiegać się o sfinansowanie części kosztów udziału w kongresie.

Kolejny, 32. kongres będzie miał miejsce za 4 lata w czeskiej Pradze (19-25 lipca 2020), a więc bardzo blisko Polski. Najnowsze informacje znajdują się na <http://www.iupsys.net/events/congress/index.html>.

Rycina 1. Wydarzenia kulturalne podczas Kongresu

Flower Arrangement



Tea Ceremony



Origami Classes



Kimono Wearing



Japanese Harp Performance



Zazen

Źródło: www.icp2016.jp/s_program.html [15.11.2016].

Warto dołączyć do tego spektakularnego wydarzenia – prawdziwej olimpiady w świecie psychologii!

NOTY O AUTORACH

Mgr Ewa Joanna Borodzicz – Absolwentka stosunków międzynarodowych. Słuchaczka seminarium doktoranckiego na Wydziale Historyczno-Socjologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze dotyczą szeroko rozumianej problematyki kobiecej, szczególnie popularyzowanej na łamach peerelowskiej prasy skierowanej do kobiet. Swoją rozprawę doktorską pisze na temat pracy zawodowej kobiet prezentowanej na łamach tygodnika „Zwierciadło”. Członek stowarzyszenia „Instytut Studiów Kobiectych”.

Kontakt z Autorką: ewa.borodzicz@gmail.com

Mgr. Mária Buganová – v roku 2014 vyštudovala na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici študijný program „predškolská a elementárna pedagogika”, o dva roky neskôr ukončila štúdium v študijom programe „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie”. Momentálne pôsobí na pozícii učiteľky pre primárne vzdelávanie.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. – w 1983 roku ukończyła studia z zakresu Pedagogiki przedszkolnej na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Tutaj w 1989 roku złożyła w tym zakresie dysertację i w 2006 roku pomyślnie sfinalizowała postępowanie o nadanie tytułu Ph.D. w zakresie pedagogiki. W 2011 roku habilitowała się na Uniwersytecie w Bańskiej Bystrzycy w specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Zawodowo zajmuje się badaniami nad profesją nauczania oraz edukacją dziecka w wieku przedszkolnym. Podczas swojej kariery zawodowej opublikowała cztery monografie, uczestniczyła jako współautorka przy powstaniu kilku innych, wydała trzy podręczniki ogólnokrajowe, jeden w języku angielskim i opracowała liczne oryginalne

ne artykuły naukowe, które ukazały się w różnych czasopismach fachowych oraz popularnonaukowych. Wystąpiła na kilku dziesiątkach konferencji w kraju i za granicą. Jest realizatorką dwu i współrealizatorką trzech międzynarodowych projektów badawczych, realizatorką dwu oraz współrealizatorką siedmiu czeskich projektów badawczych. Jest współautorką i gwarantką kierunku studiów licencjackiego poziomu kształcenia *Nauczanie dla przedszkoli* i magisterskiego kierunku studiów *Pedagogika przedszkolna*. Jest członkinią komisji do spraw studiów doktoranckich na uniwersytetach w Ołomuńcu oraz w Bańskiej Bystrzycy. Zasiada w Radzie Naukowej Fakultetu Pedagogicznego Uniwersytetu w Ostrawie.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Доктор юридических наук, профессор, Юрий Гармаев – окончил юридический факультет Иркутского государственного университета по специальности «Правоведение», осуществляет трудовую деятельность на кафедре уголовно-правовых дисциплин института экономики и права Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. В 1998 году защитил кандидатскую диссертацию по теме: «Актуальные проблемы теории и практики расследования должностных преступлений в таможенных органах» В 2004 году защитил докторскую диссертацию по теме: «Теоретические основы формирования криминалистических методик расследования преступлений». Автор более 340 научных и учебно-методических работ, в том числе автор (соавтор) 39-ти монографий, учебников и пособий.

Письма направлять: Garmaeff1@mail.ru

Doktor nauk prawnych, profesor Jurij Garmaev – absolwent Wydziału Prawa Irkuckiego Uniwersytetu, obecnie pracuje w Katedrze Nauk Prawa Karnego Instytutu Ekonomii i Prawa Wschodnio-Syberyjskiego Państwowego Uniwersytetu Technologii i Zarządzania. W 1998 roku obronił pracę doktorską na temat: „Aktualne problemy teorii i praktyki przeprowadzenia dochodzenia w sprawach o wykroczenia w organach celnych”. W 2004 roku obronił pracę habilitacyjną *Teoretyczne podstawy stosowania technik kryminalistycznych w śledztwie*. Autor ponad 340 prac naukowych i edukacyjnych, w tym autor i współautor 39 książek, podręczników i instrukcji.

Kontakt z Autorem: Garmaeff1@mail.ru

Dr hab. Piotr Gawliczek – prof. nadzw. NWSP w Białymstoku. Ukończył Akademię Marynarki Wojennej w Gdyni. Jest absolwentem Akademii Dowodzenia Bundeswehry w Hamburgu (2001), Europejskie-

go Kolegium Bezpieczeństwa i Obrony w Brukseli (2005) oraz Akademii Obrony NATO w Rzymie (2006). W 2004 roku uzyskał stopień doktora nauk wojskowych, a w 2009 roku stopień doktora habilitowanego nauk wojskowych. W sferze zainteresowań naukowych znajdują się kwestie technologii informacyjno-komunikacyjnych, komunikacji strategicznej, kształcenia na odległość, zagrożeń asymetrycznych oraz przywództwa. Jest autorem licznych monografii, artykułów, recenzji dot. wspomnianej sfery, zarówno w języku polskim, jak językach obcych. Także członek wielu zagranicznych podmiotów zajmujących się kwestiami bezpieczeństwa i obronności. Jego pasją są języki obce oraz Nordic Walking.

Kontakt z Autorem: pgawliczek@gmail.com

Dr hab. Mieczysław Goc – doktor habilitowany nauk prawnych, profesor nadzwyczajny Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, przez cały okres pracy zawodowej, naukowej i dydaktycznej związany z kryminalistyką. Redaktor naukowy, autor i współautor książek (m.in. *Współczesny model ekspertyzy pismoznawczej – wykorzystanie nowych metod i technik badawczych*, *Ślady kryminalistyczne. Ujawnianie, zabezpieczanie, wykorzystanie*, *Kryminalistyka – czyli rzecz o metodach śledczych*, *Terroryzm w poglądach społeczeństwa polskiego*, *Polska bibliografia kryminalistyczna*), periodyków oraz kilkudziesięciu publikacji, referatów i prezentacji, głównie z dziedziny badań dokumentów. Kierował pionem kryminalistyki w strukturach policyjnych, najpierw w Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, a następnie w skali całego kraju, jako dyrektor Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego Komendy Głównej Policji. Organizator wielu konferencji, sympozjów i warsztatów naukowych, biegły sądowy i ekspert Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego. Od 1995 r. pełni funkcję wiceprezesa PTK i jako dyrektor Biura Zarządu Głównego organizuje pracę tego stowarzyszenia. Brał udział i kierował pracami naukowymi w projektach badawczo-rozwojowych finansowanych przez MNiSW oraz NCBiR.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

Prof. zw. dr hab. Ewa Jolanta Gruza – prawnik i kryminalistyk, profesor w Katedrze Kryminalistyki Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, od 2005 do 2011 członek Trybunału Stanu. W 1984 ukończyła studia prawnicze na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego. W 1993 zakończyła przewód doktorski, a dziesięć lat później uzyskała stopień doktora habilitowanego na podstawie rozprawy *Ocena wiarygodności zeznań świadków w procesie karnym. Problematyka kryminalistyczna*. W 2012 otrzymała tytuł profesora nauk prawnych. Zawodowo związana z macierzystą

uczelnia. Pełniła funkcję prodziekana WPiA Uniwersytetu Warszawskiego. Odbyła aplikację prokuratorską, nie podejmując pracy w tym zawodzie. Została członkinią zarządu Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego. W 2015 odznaczona Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Kontakt z Autorką: egruza@wpia.uw.edu.pl

Dr Hanna Hamer – psycholog społeczny i psychoterapeutka (poznawczo-behawioralna), wykładowczyni akademicka, w NWSP siódmy rok, czyli od początku istnienia tu 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 kierowniczka Zakładu Psychologii w Katedrze Nauk Społecznych oraz Studium Doskonalenia Pedagogicznego w SGGW w Warszawie. Trzykrotnie przebywała na stypendiach naukowych w Anglii i Szkocji. W 1994 roku założyła i skutecznie prowadzi firmę szkoleniowo-doradczą. Mężatka, matka dwóch dorosłych córek. Kocha Mazury, Tatry i ludzi z poczuciem humoru.

Kontakt z Autorką: hannahamer@hannahamer.eu

Dr Katarzyna Hamer – psycholog społeczny, pracownik naukowy Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, nauczyciel akademicki. Należy do European Association of Social Psychology (EASP), International Society of Political Psychology (ISPP) i Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Społecznej (PSPS). Autorka licznych publikacji polskich i zagranicznych (artykułów, rozdziałów w książkach, a także podręcznika *Podstawy Psychologii*). Szczególnie interesuje się społecznymi identyfikacjami, a zwłaszcza najszerszą z nich – identyfikacją z ludźmi na całym świecie i jej predyktorami. Kieruje grantem NCN na badania międzynarodowe w tym zakresie. Współpracuje w tym obszarze z prof. Samem McFarlandem z Western Kentucky University, gdzie odbyła staż jako "Visiting Professor". Autorka licznych prezentacji konferencyjnych w Polsce i za granicą.

Kontakt z Autorką: khamer@khamer.eu

PaedDr. Zlatica Huřová, PhD. – nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oraz psychologii. Pracuje jako wykładowca na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Jest w Senacie Uczelni, reprezentując oraz Zakład Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki. Wykłada, prowadzi seminaria w zakresie teorii edukacji, teorii rozwoju osobowości ucznia oraz badań

porównawczych nad edukacją i ideami alternatywnymi. Jest dydaktykiem w zakresie dyscyplin nauk społecznych i nauk przyrodniczych, prowadzi praktyki metodyczne dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badania, które prowadzi skupiają się na obszarze indywidualizacji procesu nauczania w przypadku uczniów z mniej uprzywilejowanych grup społecznych, zastosowania multimediów w edukacji szkolnej oraz jakości edukacji wyższej. Bierze udział w kilku projektach badawczych. Jest redaktorem lub autorką kilkunastu podręczników i monografii. Opublikowała też kilkanaście artykułów, prowadziła badania naukowe oraz zawodowe nad krajowymi i zagranicznymi podręcznikami.

Kontakt z Autorką: zlatica.hulova@umb.sk

PaedDr. Tatiana Homoľová – v roku 2008 vyštudovala na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove študijný program „predškolská a elementárna pedagogika“, o dva roky neskôr ukončila štúdium v študijom programe „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“. Rigorózne konanie na danej fakulte vykonala v roku 2013 v študijnom odbore „1.1.5. predškolská a elementárna pedagogika“. Svoje odborné vedomosti si rozšírila aj štúdiom špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v roku 2015. Pracovné skúsenosti má na pozícii učiteľka pre predprimárne vzdelávanie (v danej podkategórii vykonala aj atestáciu) a aj ako učiteľka pre primárne vzdelávanie. V rámci projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy pôsobila ako expert – tútor/poradca/konzultant implementácie inkluzívneho modelu vzdelávania pre materské školy, ale aj ako asistentka učiteľa. Momentálne je na doktorandskom štúdiu na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Dr Agata Jacewicz – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (UwB, 2004). Od 2013r. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych NWSP w Białymstoku. Zainteresowania naukowe koncentrują się 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 (Orga-

nisation Mondiale pour l'Education Prescolaire), zaś od 2016r. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP). Autorka ponad 60 artykułów w opracowaniach zbiorowych i w czasopismach (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.

Mgr Karolina Kondrat – ukończyła psychologię o specjalności Stosunki Międzykulturowe na Uniwersytecie SWPS w Warszawie. Ze względu na szczególne zainteresowanie Azją Wschodnią odbyła roczne stypendium w Chinach na prestiżowym Uniwersytecie Języków Obcych w Pekinie (Beijing Waiguoyu Daxue) ucząc się kultury i języka chińskiego. Inną sferą jej zainteresowań jest psychologia biznesu i właśnie na ten temat pisała pracę magisterską. Obecnie jest słuchaczką podyplomowych studiów pedagogicznych oraz akredytowanego kursu psychoterapii poznawczo-behawioralnej. W NWSP prowadzi zajęcia z psychologii, w tym psychologii rozwojowej, wspomagania i stymulowania rozwoju, psychologii ogólnej, społecznej, emocji i motywacji oraz diagnozy osobowości. Jest koordynatorem programu Erasmus. Prywatnie lubi żeglarstwo i podróże z minimalnym budżetem, często korzystając z couch surfing.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Dr Monika Kotowska – doktor nauk prawnych, adiunkt na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, radca prawny. Praca doktorska *Przestępczość nieletnich. Aspekty kryminologiczne i prawne* obroniona w 2008 r. na Wydziale Prawa w Białymstoku. Autorka bądź współautorka ponad 60 publikacji z kryminologii, prawa karnego i penitencjarystyki. Główne obszary zainteresowań naukowych dotyczą kryminologii rozwojowej, przestępczości zorganizowanej i przestępczości nieletnich oraz innych problemów społecznych. Członek Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. Profesora Stanisława Batawii i Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego.

Kontakt z Autorką: monika-kotowska@o2.pl

Prof. dr Henryk Malewski – absolwent Wydziału Prawa Uniwersytetu Wileńskiego (1976). W latach 1976–1983 pracował na stanowisku eksperta w laboratorium kryminalistycznym MSW Litwy (miał uprawnienia biegłego z daktyloskopii, mechanoskopii, traseologii i balistyki). Od roku 1983 – nauczyciel akademicki. Obecnie pracuje na Uniwersytecie im. Michała Romera w Wilnie (Litwa) i jest prof. wizytującym w IBN Akademii Pomorskiej w Słupsku (Polska). Wykładał w WSPol w Szczytnie i w WSPiA im. Mieszka I w Poznaniu. Autor ponad stu artykułów naukowych, kilkunastu pomocy naukowych, współautor podręczników kryminalistyki. Zainteresowania naukowe: kryminalistyka, ekspertologia sądowa, interdyscyplinarne problemy zwalczania przestępczości. Jest prezesem Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy. Był jednym z założycieli i pierwszym prezesem Litewskiego Towarzystwa Kryminalistycznego (2001–2011).

Kontakt z Autorem: henryk.malewski@gmail.com

Dr Agnieszka Ilendo-Milewska – psycholog, socjoterapeuta. Dyrektor Prywatnej Szkoły Podstawowej Informatyczno-Językowej w Białymstoku, asystent kierownika Katedry Psychologii Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Autorka książki „Dysfunkcyjność uczniów gimnazjum”, Warszawa: Difin 2009 i współautorka licznych artykułów naukowych i metodycznych w obszarze psychologii społecznej i psychologii wychowawczej.

Kontakt z Autorką: ilendoa@wp.pl

Mgr Monika Pawelec – absolwentka psychologii społecznej na Uniwersytecie SWPS w Warszawie. Na co dzień współpracuje z Fundacją Europejskie Centrum Inicjatyw w Naukach Sądowych, gdzie pełni funkcję koordynatora ds. PR. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychologią osobowości, psychopatią, a także perfekcjonizmem i perspektywami postrzegania czasu.

Kontakt z Autorką: monika.pawelec90@gmail.com

Mgr Edyta Pogorzelska – absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, o specjalności Pedagogika Wczesnoszkolna. Od 2006 r. aktywna zawodowo jako nauczyciel w Szkole Podstawowej. Od 2011 r. prowadzi zajęcia dydaktyczne w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku.

Kontakt z Autorką: edyta.pogorz@gmail.com

Dr hab. Agata Popławska – pedagog, prof. NWSP i Kierownik Katedry Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Niepaństwowej Wyższej

Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, w latach 2006–2011 dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Także Członek Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN i redaktor naczelny czasopisma naukowego „Zagadnienia Społeczne”. Zainteresowania naukowe koncentruje na pedagogice szkolnej, dydaktyce, a zwłaszcza wielopłaszczyznowym ujęcie problematyki podmiotowości ucznia, wyznacznikach i uwarunkowaniach kompetencji podmiotowych uczniów, zagadnieniach kompetencji nauczyciela i jego działań jako twórcy przestrzeni edukacyjnej oraz zadaniach edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Opublikowała monografie autorskie jak *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm* (2001), *Jak napisać pracę dyplomową z pedagogiki?* (2008), *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów* (2013). W dorobku ma prace pod redakcją naukową i prace współredagowane *Dylematy reformowanej szkoły w XXI wieku* (2005), *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia* (2009), *Oblicza edukacji w zmieniającym się społeczeństwie* (2012), *Kultura – młodzież – edukacja* (2008), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia* (2009), *W trosce o współczesną rodzinę. Teoria badania wsparcie, ujęcie interdyscyplinarne* (2013). Aktywnie uczestniczy we współpracy międzynarodowej w ramach programu ERASMUS, biorąc udział w wymianie kadry dydaktycznej. Dotychczas to wykłady na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (2013), Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (2014), Uniwersytecie Ostrawskim (2015), Uniwersytecie w Maceracie (2016), Riga Teacher Training and Educational Management Academy (2016). Bierze udział we współpracy naukowej z Państwowym Uniwersytetem im. A. S. Puszkina w Brześciu.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин Института экономики и права Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления **Елена Попова**. 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: porovaelena03@yandex.ru.

Kandydat nauk prawnych Elena Popova – docent katedry prawa karnego *Instytutu Ekonomii i Prawa Wschodnio-Syberyjskiego Państwo-*

wego Uniwersytetu Technologii i Zarządzania. 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

Доктор экономических наук, профессор, директор, декан юридического факультета Института экономики и права Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления **Ирина Шаралдаева**. В 1989 году защитила кандидатскую диссертацию по теме «Воспроизводство оборотных средств в условиях самофинансирования», в 2004 году защитила докторскую диссертацию «Государственный сектор экономики: методология исследования, функциональное назначение, реструктуризация». Научные интересы: Теория государственного управления, региональная экономика Автор 73 публикаций, из них 15 учебно-методических и 58 научных работ (в т.ч. 6 монографий),

Письма направлять: sharaldaeva_ia@mail.ru

Doktor nauk ekonomicznych Irina Sharaldaeva – profesor, dyrektor, Dziekan Wydziału Prawa Instytutu Ekonomii i Prawa Wschodnio-Syberyjskiego Państwowego Uniwersytetu Technologii i Zarządzania. W 1989 roku obroniła pracę na stopień kandydata nauk na temat „Reprodukcja kapitału obrotowego w warunkach samofinansowania”,

w 2004 roku obroniła pracę habilitacyjną „Państwowy sektor w gospodarce: metodologia badań, funkcjonalność, restrukturyzacja”. Zainteresowania naukowe: teoria administracji publicznej, ekonomia regionalna. Jest Autorką 73 publikacji, w tym 58 publikacji naukowych.

Kontakt z Autorką: sharaldaeva_ia@mail.ru

Dr Zbigniew Siemak – absolwent historii byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, doktor nauk humanistycznych. Praca doktorska *Policja Państwowa w województwie lubelskim w latach 1919–1939* obroniona w 2001 r. Autor około 100 opracowań z zakresu historii policji, historii państwa i prawa oraz zarządzania kryzysowego w Policji. Jest także twórcą prawie 300 biogramów policjantów zamordowanych na Wschodzie przez NKWD i wielu inskrypcji nagrobnych na cmentarzu w Miednoje.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

Mgr. Ondřej Šimik, PhD. – Kierownik zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej na Wydziale Edukacji, Uniwersytet w Ostrawie. Prowadzi kursy kształcenia zintegrowanego i podstawy nauki społecznej w edukacji podstawowej i przedszkolnej, koncentrując się na dydaktyce. W pracy badawczej zajmuje się głównie badaniami podręczników szkolnych, interpretowaniem pojęć przyrodniczych przez dzieci a także badaniem pracy nauczyciela w szkole podstawowej. Interesuje się również stosowaniem nowoczesnych technologii informacyjnych w nauczaniu zintegrowanym w szkole podstawowej w ramach obszaru edukacyjnego Człowiek i jego świat.

Kontakt z Autorem: ondrej.simik@osu.cz

Dr Wiesław Smolski – absolwent Akademii Obrony Narodowej, doktor nauk wojskowych, od 2010r. wykładowca Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Autor wielu opracowań z zakresu bezpieczeństwa, obronności i zarządzania kryzysowego.

Kontakt z Autorem: smolski@wp.pl

WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.
- Wielkość czcionki tekstu głównego – 11 pkt.
- Wielkość czcionki przypisów – 10 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu głównego – 1,5 wiersza.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Jako sposób wyróżnienia tekstu stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim **wytłuszczenie**.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Tytuły książek podaje się *kursywą*, tytuły czasopism w „cudzysłowie”.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem — .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się inicjał imienia i nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Tytuł powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z **wytłuszczeniem** oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z **wytłuszczeniem** oraz wyśrodkowane.
- Śródtytuły powinny być wyśrodkowane, nie numerowane.
- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.

- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne i końcowe.
- Informacje o autorze umieszczone w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu powinny zawierać: stopień (lub tytuł) naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą*.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej, zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście lub za pośrednictwem redakcji).
- Do artykułu powinno być dołączone streszczenie w języku polskim oraz angielskim (od 100 do 200 wyrazów), słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim (5-10) oraz tłumaczenie tytułu artykułu w języku angielskim. Umieszcza się je po tytule głównym na początku artykułu.
- Wymagane jest sporządzenie bibliografii załącznikowej. Umieszcza się ją na końcu artykułu.
- Artykuł w języku obcym, innym niż angielski, powinien mieć streszczenie i tytuł w języku artykułu oraz w językach polskim i angielskim.

Tabele, wykresy i ryciny

- Opisy tabel, wykresów i rycin (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad nimi (bez światła).
- Tabele, wykresy i ryciny powinny być numerowane oddzielnie.
- Tytuły tabel, wykresów i rycin powinny być wyrównane do lewej i pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło umieszczane pod tabelą, wykresem i ryciną powinno być również wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.

Przypisy

- Tekst przypisu dolnego powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt.
- Interlinia (światło) przypisów – 1,0 wiersz.

- Tekst wyjustowany.
- W przypisach nie podaje się nazw wydawnictw.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.
- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Format przypisów: jest dopuszczalny wg systemu harwardzkiego *autor-rok*, systemu oksfordzkiego *tradycyjnego* lub systemu van-couverskiego *autor-numer*.
- Przypisy w systemie oksfordzkim *tradycyjnym* powinny być zamieszczone u dołu stron (przypisy dolne).
- Niezależnie od stosowanego systemu przypisów jest wymagana bibliografia załącznikowa posortowana alfabetycznie według nazwisk autorów.

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
- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Размер шрифта сносок - 10 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.
- 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.
- Названия книг выделяются *курсивом*, названия журналов берутся в "кавычки".
- Маркированные списки оформляются с помощью знака – .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия и инициалы.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Размер шрифта заголовка 14 пт, шрифт **жирный** Bookman Old Style с выравниванием по центру.
- Размер шрифта подзаголовков 12 пт, шрифт **жирный** Bookman Old Style с выравниванием по центру.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы и автоматическую расстановку переносов.
- Объем статьи должны быть в пределах от 20000 до 30000 символов. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски.
- Информация об авторе, включающая научную степень (звание), должность, имя, фамилию, название учреждения (кафедра,

факультет, университет), размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.

- К статье прилагается краткая биография автора, содержащая следующую информацию: образование, какое учебное заведение закончил, этапы профессиональной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ общения с читателями (лично или через редакцию).
- Статья должна содержать перевод информации об авторе, названия статьи на польский и английский языки, а также резюме на польском и английском языках (не менее 200 знаков), ключевые слова на польском и английском языках (5-10). Все это размещается после основного названия в начале статьи.
- В конце статьи размещается библиография.
- Статья на иностранном языке (кроме английского) должна сопровождаться названием и резюме на языке статьи, а также на английском и польском языках.

Таблицы, графики и рисунки

- Названия 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, 10 пт.
- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.

Постраничные сноски

- Сноски должны быть написаны шрифтом Bookman Old Style, 9 пт.
- Междустрочный интервал сноски – 1,0.
- 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*, Оксфордский *традиционный* или Ванкуверский *автор-номер*.
- Сноски в Оксфордском *традиционном* стиле должны быть размещены в конце текущей страницы (постраничные сноски).
- Постраничные сноски содержат следующую информацию об источниках:
 - авторские источники (указываются все авторы):
В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов, *Девиянтное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция*, Минск 2004, с. 23.
 - коллективные исследования (сборники):
И.В. Дубровина (ред.), *Педагогика психологического образования*, Екатеринбург 2000, с. 48-56.
 - фрагменты коллективных исследований (сборников):
С.С. Коцевич, *Использование активных игротехник в процессе преподавания культуры речи*, [в:] В.И. Сенкевич (ред.), *Имя и слово*, Брест 2013, с. 109-117.
 - статьи в журналах:
З.И. Гришанова, Е.В. Левченко, *К вопросу о диагностике психического здоровья личности*, „Прикладная психология” 2002, № 2, с. 90-96.
 - статьи из Интернета:
World heritage list. UNESCO, World Heritage Centre. Mode of access. <http://whc.unesco.org/en/list>. (Date of access: 15.02.2014.)
<http://www.ies.krakow.pl/wydawnictwo/prokuratura/pdf/.pdf> (доступ 20.10.2011 г.).
 - законодательные акты:
Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров (заключена в г. Вене 11.04.1980 г.) // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014.
 - сноски, не относящиеся к непосредственному источнику:
Э. Фромм, *Бегство от свободы*, Москва 1990, с. 122, по: Е.В. Змановская, *Девиянтология*, Москва 2004, с. 20.

- Независимо от используемого стиля сносок, обязательным является наличие библиографического списка, который оформляется в соответствии с требованиями:
 - 1) Библиографический список оформляется в алфавитном порядке (по фамилиям авторов).
 - 2) В библиографии не указываются страницы используемых источников.
 - 3) Указание названий издательств требуется только для иностранных источников (не польских).
 - 4) При оформлении библиографического списка необходимо пользоваться следующими схемами:
 - авторские источники (указываются все авторы):
Кондрашенко В.Т., Игумнов С.А., *Девiantное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция*, Минск 2004.
 - коллективные исследования (сборники):
Дубровина И.В. (ред.), *Педагогика психологического образования*, Екатеринбург 2000.
 - фрагменты коллективных исследований (сборников):
Коцевич С.С., *Использование активных игротехник в процессе преподавания культуры речи*, [в:] В.И. Сенкевич (ред.), *Имя и слово*, Брест 2013.
 - статьи в журналах:
Гришанова З.И., Левченко Е.В., *К вопросу о диагностике психического здоровья личности*, „Прикладная психология” 2002, № 2.

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 „Zagadnienia Społeczne”.
- 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,
e-mail: nwsp@nwsp.bialystok.pl;
www.nwsp.bialystok.pl

Czasopismo jest finansowane ze środków
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku
Wersją referencyjną jest wersja papierowa
Zasady recenzowania i wymogi edytorskie czasopisma są dostępne
na stronie internetowej i w wersji papierowej
Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy

ISSN: 2353-7426

NAKLAD: 100 egzemplarzy

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski
ul. Kolejowa 19; 15-701 Białystok
tel. 602 766 304, e-mail: prymat@biasoft.net
www.prymat.biasoft.net