

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI
JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
INSTYTUT PEDAGOGIKI

mgr Piotr Kulik

KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE OSADZONYCH
JAKO CZYNNIK WARUNKUJĄCY NADZIEJĘ NA SUKCES
ZAWODOWY. STUDIUM PRZYPADKU OSADZONYCH
W ARESZCIE ŚLED CZYM W LUBLINIE

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
Ks. prof. dr. hab. Kazimierza Pierzchały

Lublin 2025

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI.....	3
WSTĘP.....	7
Rozdział 1. Kształcenie akademickie osadzonych	19
1.1. Pojęcie kształcenia - analiza terminologiczna.....	19
1.1.1. Kształcenie więzienne.....	26
1.2. Analiza wybranych nurtów kształcenia akademickiego osadzonych.....	30
1.3. Kształcenie w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym.....	31
1.4. Edukacja w ujęciu konfliktowym.....	33
1.5. Nauczanie w ujęciu interpretatywnym.....	36
1.6. Praktyka penitencjarna w zakresie kształcenia akademickiego osadzonych	39
Rozdział 2. Penitencjarne uwarunkowania kształcenia osadzonych - tradycje zagraniczne	41
2.1. Tradycje krajów azjatyckich	43
2.2. Standardy krajów anglosaskich.....	47
2.3. Praktyki krajów skandynawskich.....	52
2.4. Międzynarodowe projekty edukacyjne dla osadzonych.....	59
Rozdział 3. Penitencjarne uwarunkowania kształcenia osadzonych w Polsce	63
3.1. Nauczanie osadzonych w systemie penitencjarnym w II Rzeczypospolitej	66
3.2. Kształcenie osadzonych w latach 1945-1969.....	70
3.3. Kształcenie osadzonych pod rządami kodeksu karnego wykonawczego z 1969 roku	73
3.4. Współczesne regulacje w zakresie kształcenia osadzonych.....	76
3.5. Centra kształcenia ustawicznego przy jednostkach penitencjarnych	79
3.6. Kadra pedagogiczna w jednostkach penitencjarnych.....	82
3.7. Trudności kształcenia zawodowego osadzonych w Polsce.....	87
3.8. Wybrane programy aktywizacji zawodowej dla osadzonych na świecie i w Polsce.....	89
3.9. Kształcenie osadzonych w świecie dotychczasowych badań.....	95
Rozdział 4. Czynniki osobowościowe warunkujące efekty kształcenia osadzonych	103
4.1. Pojęcie osobowości – uwagi terminologiczne	103
4.2. Cechy osobowości- wybrane teorie.....	105
4.3. Wartości i cele życiowe.....	110
4.4. Nadzieja na sukces	112
Rozdział 5. Założenia metodologiczne własnych badań empirycznych	115
5.1. Przedmiot i cel badań	115
5.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	116
5.3. Zmienne i ich wskaźniki	119
5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	121
5.5. Charakterystyka próby badawczej	125
5.6. Organizacja i przebieg badań	125

Rozdział 6. Związki i zależności między kształceniem akademickim osób przebywających w areszcie śledczym w Lublinie a ich nadzieją na sukces zawodowy w świetle wyników własnych badań empirycznych	127
6.1. Statystyki opisowe.....	128
6.2. Weryfikacja hipotez badawczych	148
6.3. Podsumowanie i dyskusja uzyskanych wyników badań	159
6.4. Wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej i społecznej.....	171
STRESZCZENIE	173
SUMMARY	174
BIBLIOGRAFIA.....	177
Wydawnictwa zwarte	177
Akty prawne	182
Źródła internetowe	184
WYKAZ RYSUNKÓW	187
WYKAZ TABEL.....	189
ANEKSY	191
Autorski kwestionariusz ankiety	191
Kwestionariusz KNS	201
Kwestionariusz Raymonda Bernarda Cattella.....	207

Od Autora

Składam wyrazy podziękowania dla osób, bez których nie dotarłbym tu gdzie dziś jestem.

Szczególnie dziękuję mojemu promotorowi ks. prof. dr. hab. Kazimierzowi Pierchale za obdarzenie mnie ogromnym zaufaniem, wsparcie w chwilach zwątpienia, za czujność i nieocenioną pomoc na każdym etapie zmagania.

Serdecznie dziękuję studentom przebywającym w Areszcie Śledczym w Lublinie, którzy wzięli udział w badaniach i podzielili się ze mną opinią na podjęty temat.

Piotr

WSTĘP

Proces kształcenia ma na celu nie tylko przekazywanie wiedzy czy nabywanie umiejętności i kształtowania postaw. Przede wszystkim ma on na celu udzielenie pomocy w realizowaniu własnych możliwości oraz wspomaganie samodoskonalenia. Dostarcza nie tylko informacji i umiejętności, ale również wspiera jednostkę w samorozwoju. Obejmuje rozwijanie i stymulowanie jej potencjału intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego. Celem kształcenia jest umożliwienie jednostce wykorzystywania jej własnych możliwości, talentów i zainteresowań. Proces kształcenia ma za zadanie inspirować ją do odkrywania pasji oraz rozwijania umiejętności, które przynoszą satysfakcję i spełnienie oraz kształtują kompetencje życiowe.

Oprócz tradycyjnych dziedzin wiedzy, kształcenie formalne winno również obejmować rozwijanie kompetencji życiowych, takich jak umiejętność radzenia sobie ze stresem, komunikacja interpersonalna, podejmowanie decyzji, wsparcie w samoświadomości. Powinno pomagać jednostce w zrozumieniu siebie, swoich celów i wartości. Intensyfikowaniu umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, kreatywności. To także kontekst społeczny i kulturowy, pozwalający na rozwijanie się w zgodzie z wartościami społeczeństwa. Z kolei wsparcie w samoświadomości jest istotne dla budowania silnych podstaw osobistego rozwoju; pomocy w osiągnięciu jego pełnego potencjału.

Edukacja (kształcenie i wychowanie), w pełnym tego słowa znaczeniu, dąży do pełnego rozwoju jednostki, pomagając jej w zrozumieniu siebie, rozwijaniu umiejętności, realizacji pasji i osiągnięciu satysfakcji życiowej¹. Edukacja jest sztuką używania wiedzy o sobie i rzeczach wokół nas, dla rozwoju ludzkich sprawności sądenia, wybierania, rozumienia i wykorzystywania. Człowiek wybierając odpowiednie bodźce łączy je i organizuje tak, aby dostrzec ich znaczenie i sens. Jeśli edukacja ma być wspomaganie człowieka w budowaniu jego nadziei, to przede wszystkim powinna otwierać człowiekowi świat, pokazującego go jako taki, który wciąż się staje.

Proces kształcenia jest złożony i dynamiczny, a jego cechy można ujmować w kontekście nieprzewidywalności rezultatów oraz konieczności silnej motywacji i gotowości do nauki. Jest nierozdzielnie związany z życiem jednostki, uwzględniając jej doświadczenia, wartości, kulturowe konteksty i interakcje społeczne. Edukacja nie jest izolowanym zjawiskiem, ale odnosi się do realnych sytuacji i wyzwań, z jakimi jednostka styka się na co dzień. Mimo intencji i planów, rezultaty procesu edukacyjnego są często efektem nieprzewidzianych czynników. Skutki edukacji mogą wynikać z przypadkowych doświadczeń, inspiracji czy

¹ R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 2, s. 16.

spotkań, które mają wpływ na rozwój jednostki. Ważne jest zrozumienie w tym procesie roli przypadkowości i elastyczności. Edukacja skuteczna zależy od silnej motywacji jednostki oraz jej gotowości do nauki i zmiany. Motywacja może być wewnętrzna, wynikająca z osobistych celów i aspiracji, a także zewnętrzna, wynikająca z bodźców społecznych czy nagród. Gotowość do nauki oznacza otwartość na nowe idee, umiejętność przyswajania wiedzy i zdolność do adaptacji.

Edukacja, aby była skuteczna i pełna, musi uwzględniać realne życie jednostki, być elastyczna wobec nieprzewidywalnych czynników, a także budować na silnej motywacji i gotowości do nauki. To dynamiczne oddziaływanie, które kształtuje jednostkę na różnych płaszczyznach jej życia². Wymaga przyzwolenia i udziału. Edukacja to sztuka życia nadzieją³. Badania naukowe a także doświadczenia wynikające z kształcenia akademickiego w więzieniach i aresztach śledczych, wskazują iż nauczanie pozytywnie wpływa ona na postawy osadzonych.

Jak zauważa Iwona Niewiadomska⁴, nauczanie akademickie osadzonych, w wymiarze resocjalizacyjno-readaptacyjnym, wzmacnia poczucie własnej skuteczności. Studiowanie podnosi poczucie ich własnej godności i wartości, pozwala czuć się członkiem szerszej społeczności. Ponadto podnosi kompetencje, poszerza wiedzę, które mogą być wykorzystane po zakończeniu kary. Wiedza o sobie i świecie, ułatwia człowiekowi formułowanie adekwatnych celów, tworzenie alternatywnych programów oraz dostrzeganie dóbr i zastosowanie środków do ich realizacji. W badaniach społecznych nad dorosłością wymienia się dwa, reprezentujące różne kierunki, modele dorosłości. Pierwszy, funkcjonalny, zbliżony jest do koncepcji Erika Eriksona⁵ przyjmuje, że zadania, do jakich powołany jest dorosły, wiążą się z problemami napotykanymi po drodze ich realizacji i wymagają sposobów rozwiązania tych problemów. Drugi, strukturalny, bardziej zbliżony do koncepcji Daniela Levinsona, inspirowany antropologią, analizuje czynniki modyfikujące kompleksowo byt jednostki, dzięki świadomemu określeniu na nowo celów życiowych w bezpośredniej korelacji z codziennymi doświadczeniami. W takim przypadku, jak twierdzą autorzy, studium życiowe należy rozumieć jako początek nowego okresu, kiedy to podmiot wyrzeka się poprzednich cech (działań), po to by przeorganizować w sensie emocjonalnym, poznawczym i praktycznym na nowo własne cele. Struktura życiowa może być skłonna przejmować część doświadczeń z przeszłości i wykorzystywać je lub przeciwnie - negować i odrzucać wszystkie dotychczasowe przeżycia, by wdrażać nowe, całkowicie

² D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, tłum. A. Górka, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2005, s. 130-131.

³ J. Koziński, *Nadzieja – klucz do sztuki życia*, „Nauka” 2009, nr 2, s. 8-9.

⁴ KUL, *Nowa inicjatywa - Centrum Studiów KUL dla Osadzonych*, https://www.kul.pl/nowa-inicjatywa-centrum-studiow-kul-dla-osadzonych,art_102198.html [dostęp: 10.03.2025].

⁵ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, T.III, Tłum. A. Górka, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 113- 135.

oryginalne strategie prowadzące do osobistego sukcesu⁶. A zatem wiara w to, że w przyszłości osiągnie się sukcesy dzięki edukacji akademickiej oraz że „wiele od nas zależy”, wpływa pozytywnie na zachowanie się jednostki i grupy. Zdaniem Roberta Kegan⁷ należy przeanalizować przede wszystkim sposoby rozwiązywania problemów napotkanych na płaszczyźnie intelektualnej i emocjonalnej, skłaniających jednostkę do przyjmowania nowych przekonań, wierzeń i postaw, często odległych od tych, które były jej bliskie poprzednio⁸.

Edukacja stanowi kluczowy element rozwoju społeczeństwa i jest jednym z głównych filarów postępu. Jest nadzieją współczesnego społeczeństwa na utrzymanie dynamicznego rozwoju gospodarczego gdyż społeczeństwo wykształcone jest lepiej przygotowane do wyzwań rynkowych. Edukacja dostarcza umiejętności potrzebnych w dzisiejszym złożonym świecie, wspiera innowacyjność, przedsiębiorczość i rozwój technologiczny, co przekłada się na rozwój ekonomiczny. Ma potencjał zmniejszania nierówności społecznych. Dostęp do wysokiej jakości edukacji daje ludziom, z różnych środowisk, równe szanse na zdobycie wiedzy i umiejętności, co może przyczynić się do bardziej sprawiedliwego społeczeństwa. Wykształcone społeczeństwo jest bardziej zaangażowane społecznie. Edukacja rozwija umiejętności krytycznego myślenia, analizy społecznych problemów, co sprzyja aktywnemu uczestnictwu obywatelskiemu i formowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Edukacja wpływa na poprawę jakości życia jednostek i społeczeństwa jako całości. Osoby z wyższym wykształceniem często mają dostęp do lepszych miejsc pracy, zdrowej konkurencji, a także są bardziej świadome swoich praw i obowiązków; Edukacja rozwija umiejętności interpersonalne, umiejętność rozwiązywania problemów, komunikacji, a także wspomaga rozwój zdolności kreatywnych. To nie tylko korzystne dla społeczeństwa, ale również dla jednostek, które dzięki edukacji mogą osiągnąć swoje pełne potencjały. W dzisiejszym dynamicznym świecie, zdolność do nauki przez całe życie, staje się kluczowym elementem jej sukcesu. Edukacja dostarcza narzędzi do adaptacji zmieniających się warunków społecznych, ekonomicznych i technologicznych; Jest źródłem innowacji i postępu społecznego. Poprzez kształcenie kolejnych pokoleń, społeczeństwo zyskuje dostęp do nowych pomysłów, rozwiązań i technologii, które mogą przyczynić się do lepszego funkcjonowania na wielu płaszczyznach. Edukacja jest także fundamentalnym prawem człowieka. Dostęp do edukacji jest związany z poszanowaniem podstawowych praw jednostki, a brak ten często utożsamiany jest z naruszeniem tych praw.

⁶ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*,..., op.cit.

⁷ R. Kegan, *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Cambridge: Harvard University Press, 1982.

⁸ S.B. Merriam, P. Cunningham (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco- Oxford: Josey- Bass Publ. 1991.

Współczesne społeczeństwo zależy od edukacji jako kluczowego narzędzia kształtującego jednostki i formującego społeczności. Wiedza i umiejętności zdobywane poprzez edukację stanowią fundament jego rozwoju, a jej deficyt może ograniczać potencjał zarówno jednostki jak i całych społeczności. Dlatego też, edukacja jest uważana, za nadzieję współczesnego społeczeństwa na lepszą przyszłość.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, powstała teoria, której przedmiotem jest nadzieja, rozumiana jako przekonanie o posiadaniu kompetencji, umożliwiających odniesienie sukcesu. Autor koncepcji Charles Richard Snyder⁹ definiuje nadzieję, jako pozytywny stan motywacyjny, oparty na wzajemnie ze sobą powiązanych dwóch rodzajach przekonań: o silnej woli, (energii nabierająca znaczenia w sytuacji zwątpienia, przeszkód i zmęczenia) gdyż pomaga utrzymać wybraną do realizacji najlepszą drogę do celu; oraz umiejętności znajdowania rozwiązań, czyli postrzegania siebie jako osoby zdolnej, będącej w stanie poznać wiele sposobów rozwiązań skutecznych, prowadzących do osiągnięcia celu. Jest to więc przekonanie o własnej wiedzy i kompetencji intelektualnej, które pozwala na skuteczną egzekucję woli. Tak rozumiana nadzieja może być określana mianem „*nadziei na sukces*”. Badania potwierdziły, że siła tak rozumianej nadziei wpływa na efektywność zachowań jednostki, na sposób pokonywania przeszkód i wytrwałość. Ponadto poziom adaptacji do życia a także wiele parametrów funkcjonowania emocjonalnego i fizjologicznego. Inny, zbliżony pogląd o własnej skuteczności, prezentuje teoria społecznego uczenia się zachowań społecznych, Alberta Bandury¹⁰. Odnosi się ona do sądów, jakie ludzie formują na temat swoich umiejętności działania w określonych sytuacjach. Na poziomie samoopisu jest to przekonanie, że jest się w stanie przeprowadzić daną czynność, czyli osiągnąć oczekiwany wynik. Zdaniem Alberta Bandury, przekonanie o skuteczności, należy mierzyć w odniesieniu do specyficznego celu, do konkretnej sytuacji. Pomiar nadziei także uwzględnia cele, ale mogą one być stałe, ponad sytuacyjne. Tak rozumiana nadzieja, może być przynajmniej na poziomie pomiaru, bardziej zbliżona do uogólnionego przekonania o skuteczności, że jest się zdolnym podejmować skuteczne działania w różnych sytuacjach. Według Alberta Bandury, odnoszące się do sytuacji przekonania o własnej skuteczności, są najbardziej istotnymi krokami, poprzedzającymi rozpoczęcie działania, skierowanego na cel.

Szkolnictwo przywięzienne już od czasów oświecenia było tematem rozważań i nurtem myśli penologicznej, za którym podążali znakomici przedstawiciele tego okresu. Wówczas już dostrzegano, jak ogromne znaczenie dla procesów korekcji osadzonego ma możliwość jego

⁹ M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska, *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga-polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna” 2007, 2.4, s. 164-176.

¹⁰ Ibidem

edukowania. Osadzony wykształcony, to taki osadzony, który jest wyposażony w instrumenty dające mu większe możliwości asymilacji w społeczeństwie po opuszczeniu zakładu karnego. Nabycie kwalifikacji zawodowych, wykształcenia na poziomie zawodowym, ogólnym czy technicznym, stwarzają dużo większe szanse na readaptację i reintegrację z otoczeniem po odbyciu kary. Walory resocjalizacyjne tkwiące w kształceniu były wielokrotnie podnoszone w literaturze przedmiotu i praktyce pedagogicznej. Adam Szecówka definiując kształcenie resocjalizacyjne, stwierdza, że jest to proces obejmujący odpowiednie działania dydaktyczno-terapeutyczne, skierowane na uczniów o symptomach niedostosowania społecznego. Ich celem jest korygowanie zaburzonych zachowań i wadliwych postaw społecznych, usuwanie negatywizmu szkolnego, rozbudzanie zainteresowań nauką szkolną oraz aspiracjami edukacyjnymi, kompensowanie deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych¹¹. Kształcenie jest jednym z oddziaływań resocjalizacyjnych na osadzonych i w swej istocie polega na celowym i świadomym oddziaływaniu na mające problemy z prawem osoby. Celem tych oddziaływań z założenia powinno być przygotowanie osadzonych do pełnienia konstruktywnych ról społecznych tak, by pełnili w społeczeństwie wartościowych obywateli danego państwa¹². W odróżnieniu od powszechnych szkół, szkoła przywięzienna kładzie nacisk na funkcję resocjalizacyjną. Obowiązkiem nauczyciela w takiej szkole, jest korygowanie i kompensowanie zaburzonych postaw i struktur osobowości¹³.

Kwestie problemów osadzonych, w tym ich stygmatyzacji, skutków odbywania kary w miejscu odosobnienia, roli kształcenia w systemie penitencjarnym opisuje szeroko wielu naukowców, do których należy zaliczyć m. in. Kazimierza Pierzchałę, wieloletniego kapelana więziennego¹⁴.

Jak wynika z badań nad readaptacją społeczną byłych osadzonych, regułą jest, iż po zwolnieniu z zakładu karnego, borykają się oni z trudnościami w zatrudnieniu, komunikacją interpersonalną i brakiem perspektyw życiowych. Podniesienie statusu społecznego każdego człowieka, w tym zwolnionego osadzonego, pociąga za sobą zmiany w zachowaniu, buduje wiarę w swoje siły, a przede wszystkim prowadzi do zrozumienia tego, że podejmowanie

¹¹ A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące* [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J. Stanik, Tom1, PWN, Warszawa 2008, s. 249- 250.

¹² L. Wawrzyniak, *Resocjalizacja w warunkach zakładu karnego*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Helion, Myslowice 2004, s. 156.

¹³ A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J. M. Stanik, PWN, Warszawa 2008, s. 263.

¹⁴ K. Pierzchała, *Przestępstwo. Probacja alternatywą dla kary pozbawienia wolności*, „Probacja” 2011, nr 4, s. 5-26; K. Pierzchała, *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013; K. Pierzchała, *Skazani a nie potępieni*, Wydawnictwo II rozszerzone, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

wysiłków prowadzi do sukcesów zarówno w poszukiwaniu pracy, jak i w rozwiązywaniu istotnych życiowo zadań.

Szkoły przywięzienne pełnią kluczową rolę w procesie resocjalizacji, oferując osadzonym nie tylko dostęp do edukacji, lecz również tworząc środowisko sprzyjające rozwijaniu intelektualnym i rozbudzaniu zainteresowań. Nawiasem mówiąc, pomagają również w kształtowaniu pozytywnych cech osobowych, co stanowi istotny element w procesie przywracania osadzonych do społeczeństwa. Mimo że szkoły przywięzienne są miejscem nauki dla osób dorosłych, ich uczniowie, tworząc wspólnotę, są zobowiązani do respektowania wspólnych zasad. To zaangażowanie w tworzenie wspólnoty opartej na wzajemnym szacunku i zrozumieniu jest kluczowe dla skuteczności procesu resocjalizacji. Poprzez ten aspekt, osadzeni mają szansę wyzbycia się negatywnych cech charakteru, które mogły przyczynić się do ich przestępstw i skazania. W trakcie pobytu w szkołach przywięziennych, osadzeni nie tylko zdobywają wiedzę, ale również rozwijają umiejętności społeczne. Współpraca w ramach wspólnoty uczniowskiej kształtuje zdolność do rywalizacji w pracy zespołowej, co jest ważnym elementem w procesie edukacyjnym. To doświadczenie nie tylko sprzyja zdobywaniu dojrzałości zawodowej, ale także przekłada się na umiejętność efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Niezwykle istotnym aspektem szkół przywięziennych, jest ich rola, jako pomostu między zakładem karnym a społeczeństwem zewnętrznym. Dzięki kształceniu w tych placówkach, osadzeni uzyskują narzędzia niezbędne do reintegracji społecznej, a jednocześnie zdobywają umiejętności, które pozwalają im funkcjonować zgodnie z obowiązującymi normami. To z kolei, zmniejsza ryzyko ponownego popełnienia przestępstwa i tworzy perspektywę pozytywnych zmian, w życiu jednostki oraz społeczności, jako całości.

Osadzeni, odbywający karę pozbawienia wolności, w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, napotykają na znaczne trudności w dostępie do odpowiednich warunków edukacyjnych. Propozycje edukacyjne dla tej grupy osób są często ograniczone, koncentrując się głównie na szkoleniach zawodowych, takich jak wyplatanie koszu z wikliny, murarstwo, kursy stolarskie, krawiectwo czy montaż różnego rodzaju instalacji. Choć te umiejętności mogą być przydatne, to jednak oferta edukacyjna zdaje się być ograniczona, nie uwzględniająca pełnego spektrum potrzeb rozwojowych osadzonych. Formy aktywności kulturalno - oświatowej w więzieniach tego regionu również wydają się być ograniczone, często sprowadzając się do oglądania telewizji, czytania książek i czasopism oraz sporadycznych spotkań grupowych, na przykład z okazji świąt czy podczas spacerów. Brak różnorodnych możliwości rozwijania zainteresowań kulturalnych utrudnia osadzonym pełny rozwój osobisty. W Rosji, sytuacja dodatkowo komplikuje się przez praktyki trzymania osadzonych w ciągłym zamknięciu, co

wpływa negatywnie na ich zdolność do aktywnego uczestnictwa w programach edukacyjnych oraz rozwijania umiejętności społecznych. W państwach azjatyckich powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego, obserwuje się liczne opóźnienia i odstępstwa od wzorcowych reguł w aspekcie edukacji, w tym także w zakresie edukacji przywięziennej w systemie penitencjarnym. Te odstępstwa mogą wpływać negatywnie, na jakość procesu edukacyjnego i ograniczać potencjał osadzonych do nauki i rozwoju osobistego. Dla osadzonych w krajach Ameryki Południowej, obraz przepełnionych cel, niskich racji żywieniowych oraz działalności gangów na terenie zakładów penitencjarnych staje się nieuchronną codziennością. Świadczenia osób, które doświadczyły odbywania kary w takich warunkach, zwłaszcza w Kolumbii czy Wenezueli, malują szokujący obraz brutalnej rzeczywistości więziennego życia. Przepełnione cele stwarzają nie tylko fizyczne trudności związane z brakiem przestrzeni, ale także generują napięcia i konflikty między osadzonymi. Warunki te prowadzą do atmosfery stałego zagrożenia i utrudniają jakiegokolwiek próby skoncentrowania się na nauce czy zdobywaniu wykształcenia. Edukacja staje się luksusem, na który osadzeni w tych warunkach nie mogą sobie pozwolić. Niskie racje żywieniowe dodatkowo pogarszają sytuację osadzonych, wpływając nie tylko na ich zdrowie fizyczne, ale również na ogólną kondycję psychiczną. Brak odpowiedniego pożywienia ogranicza energię i motywację, co w połączeniu z trudnościami wynikającymi z panujących warunków, sprawia, że osadzeni skupiają się głównie na codziennym przetrwaniu. Działalność gangów w więzieniach stanowi kolejne wyzwanie dla osadzonych. Współzawodnictwo i walka o przetrwanie wewnątrz murów więziennych stają się często równie trudne, jeśli nie trudniejsze, niż życie na wolności. Tym samym, osadzeni zmuszeni są do koncentracji na obronie przed tymi zagrożeniami, co wyklucza możliwość skoncentrowania się na edukacji czy samorozwoju. W tych brutalnych warunkach więziennych niewiele miejsca pozostaje dla idei resocjalizacji czy przywracania osadzonych do społeczeństwa.

Zupełnie inny obraz wyłania się w Europie Zachodniej. Takie kraje jak Włochy, Dania, Finlandia, Francja czy Niemcy oferują osadzonym możliwość nauki i poszerzenie zdobytego już wykształcenia. Należy również dodać, że nauka przynosi korzyści zarobkowe już w trakcie odbywania kary. W Niemczech osadzonym płaci się zasiłek szkolny, we Włoszech zapomogę, a w Szwecji nauka opłacana jest na równi z innymi rodzajami działalności. Oprócz nauki, w Europie Zachodniej szeroko rozbudowana jest sieć zajęć dodatkowych, które pozwalają osadzonym doksztalać się i zdobywać nowe, potrzebne umiejętności, przydatne w dynamicznie rozwijającym się świecie. Zajęcia dotyczą malowania, rysunku, rzeźby, nauki języków obcych itp. System penitencjarny rozbudowany jest do tego stopnia, że powstają specjalne sale spotkań (Finlandia) czy różnego rodzaju fora dyskusyjne dotyczące filmów, sztuk teatralnych (Szwecja, Anglia). W tych krajach dużą rolę przypisuje także do aktywności fizycznej. Mają oni do

dyspozycji sale wyposażone w sprzęt do ćwiczeń, możliwość rywalizacji w grach sportowych, jak również uczestnictwo w obozach przetrwania (Dania). Zauważyć więc należy i podkreślić dużą dysproporcję w zdobywaniu wiedzy i wykształcenia osadzonych w Europie Zachodniej a osadzonych np. w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Systemy Zachodnie już dawno dostrzegły potrzebę kształcenia i rozwijania potrzeb zawodowych wśród osadzonych. Osadzony, który wykazuje chęć podjęcia nauki na każdym poziomie jest wspierany przez instytucje penitencjarne. Stwarza się możliwości edukacyjne, pomaga finansowo i dydaktycznie.

Powszechne przekonanie, że osadzeni dysponują dużymi możliwościami edukacji, jest często mylące, gdyż faktyczny dostęp do zasobów edukacyjnych jest znacznie bardziej ograniczony niż się powszechnie sądzi. Współcześnie, kursy kształcenia na odległość stają się coraz bardziej powszechne, jednak paradoksalnie, większość z nich jest oferowana wyłącznie online, co stanowi znaczącą przeszkodę dla osadzonych, ponieważ większość krajów nie zezwala na dostęp osadzonym do Internetu. Brak dostępu do online'owych zasobów edukacyjnych staje się istotnym ograniczeniem dla osadzonych, utrudniającym im rozwój intelektualny i zdobycie nowych umiejętności. W sytuacji, gdy edukacja odbywa się głównie w formie zdalnej, osadzeni stają przed barierą, której pokonanie wymaga zmian w regulacjach dotyczących korzystania z Internetu w zakładach karnych. Dodatkowym wyzwaniem, jest ograniczona liczba miejsc w istniejących więziennych programach edukacyjnych. Długa lista oczekujących na zapisy może sprawić, że osadzeni nie zdążą skorzystać z oferowanych kursów przed zakończeniem odbywania kary. W niektórych przypadkach, czas oczekiwania może okazać się dłuższy niż sam czas kary, co prowadzi do sytuacji, w której osadzeni nie mają realnej możliwości skorzystania z programów edukacyjnych w trakcie pobytu w więzieniu. Problemy te stanowią nie tylko przeszkody w samodzielnym kształceniu się osadzonych, ale także ograniczają potencjał ich resocjalizacji i reintegracji społecznej. W odpowiedzi na te wyzwania, istnieje potrzeba przemyślenia i dostosowania systemów edukacyjnych w więzieniach, uwzględniając dostępność zasobów, zarządzanie listami oczekujących, a także poszukiwanie innowacyjnych form nauczania, które nie wymagają dostępu do Internetu. W ten sposób można by stworzyć bardziej sprawiedliwe warunki edukacyjne dla osadzonych, wspierając ich rozwój i przygotowując do powrotu do społeczeństwa. Jedną z największych barier w edukacji więziennej jest częste przenoszenie osadzonych pomiędzy zakładami karnymi. Różne zakłady mogą mieć różne podejście do edukacji lub dostępu do niej. Inną przeszkodą w edukacji więziennej są braki kadrowe, brak zasobów edukacyjnych w bibliotece więziennej, specjalnych pomieszczeń do zajęć, sprzętu audio-wideo i komputerów oraz miejsca do pracy grupowej. Wewnętrzni wychowawcy mogą nie mieć odpowiedniego przeszkolenia do prowadzenia zajęć

lekcyjnych a nauczyciele zewnętrzni niechętnie tę pracę podejmują, chociażby z powodu mało atrakcyjnego wynagrodzenia. Bariere mogą stanowić także założenia polityki finansowej Państwa. Na przykład budżet więzienia może nie pozwolić na pokrycie opłat ustalonych przez placówkę edukacyjną. Więzienne programy edukacyjne mogą także spotkać się z brakiem wsparcia lub jawnym sprzeciwem ze strony personelu więziennego, w którym działają. Sami osadzeni również mogą niechętnie uczestniczyć w programach z powodu wcześniejszych niepowodzeń edukacyjnych, lub braku motywacji. Często rodzaje oferowanego szkolenia zawodowego nie zawsze są przydatne.

Cudzoziemcy, którzy zostali deportowani pod koniec odbywania kary, często nie mają motywacji do nauki języka kraju, w którym przebywają lub uzyskaniu tam kwalifikacji.

Zachęty finansowe również odgrywają rolę w decyzjach osadzonych w uczestnictwie w programach edukacyjnych. Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Belgii zasiłek przyznawany osadzonym podejmującym naukę jest wyższy niż ten przyznawany osadzonym wykonującym inne prace, takie jak sprzątanie lub przygotowywanie posiłków.

Programy edukacyjne mają za zadanie m. in. zmniejszenie recydywy poprzez zwiększenie zdolności osadzonych do zapewnienia zatrudnienia. Analiza badań w USA wykazała, że w latach 1980-2011 uczestnictwo w kursach edukacyjnych zwiększyło szanse osadzonych na zatrudnienie po wyjściu na wolność o około 13%¹⁵. Programy edukacyjne mają większy wpływ na spadek recydywy niż bardziej rozpowszechniona praca. Edukacja więzienna ma również korzyści terapeutyczne, takie jak: łagodzenie nudy, poprawa samooceny i pobudzenie kreatywności, z których wszystkie zostały powiązane z redukcją recydywy. Badania wykazały, że większość korzyści płynących z programów równoważnych liceum, pochodzi z doświadczenia uczenia się, a nie z możliwości, które pojawiają się po uzyskaniu kwalifikacji. Wykazano również, że programy edukacyjne zmniejszają przemoc w więzieniach. UNESCO zaproponowało programy edukacyjne osadzonym, jako sposób na walkę z ekstremizmem¹⁶. Opowiadano się również za edukacją osadzonych dożywotnich, ponieważ promuje lepszą atmosferę społeczności więziennej a osadzeni odbywający kary dożywocia często stanowią wzór dla innych do naśladowania¹⁷.

¹⁵ L.M. Davis, R. Bozick, J. L. Steele, J. Saunders, J.N. V. Miles, *Higher Education, Emerging Technologies, and Community Partnerships: Concepts, Models and Practices: Concepts, Models and Practices*, Rand Corporation 2013.

¹⁶ UNESCO, *National Consultation on the Situation of Prisons in Senegal*, <https://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/Dakar/pdf/PrisonWorkshopCN05222017EN.pdf> [dostęp: 10.03.2025].

¹⁷ C. Smith, *The Lifelong Learning of Lifelong Inmates*, *The Atlantic*, <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/06/why-prison-education-is-about-more-than-lowering-recidivism/531873/> [dostęp: 10.03.2025].

Programom więziennym towarzyszy niewielka sympatia społeczna, a poparcie polityczne takich inicjatyw jest niewielkie. Nie są też pozbawione jednoznacznego sprzeciwu. Wysuwane argumenty to m.in.: niezasługiwanie przez osadzonych na to prawo, okazywanie w ten sposób nieuzasadnionej „miękkości” wobec przestępczości, marnotrawstwo pieniędzy podatników, bezprzyczynowe nagradzanie, niesprawiedliwa nieodpłatność gdy obywatele praworządni za edukację przecież płacą. Zdaniem Granta Duwe, jest to zarzut słuszny, ale do tej praktyki należy zachęcać ze względu na znaczne oszczędności dla podatników wynikające ze spadku przestępczości.

Z ekspertyz i raportów wynika, że faktem są śladowe przykłady oferowania osadzonym kształcenia na poziomie wyższym. Polska jest liderem w skali europejskiej w organizowaniu tej formy kształcenia dla osadzonych. Zapoczątkowana została w 2011 roku w Areszcie Śledczym w Radomiu i jest kontynuowana od 2013 r. przez Katolicki Uniwersytet Lubelski w Areszcie Śledczym w Lublinie. Na podkreślenie zasługuje kolejna inicjatywa polegająca na utworzeniu w 2022r. Centrum Studiów KUL dla Osadzonych, mająca na celu rozszerzenie edukowania osadzonych nie tylko w Lublinie ale i zakładach karnych w całej Polsce. Ten innowacyjny projekt stanowi ważny krok w kierunku integracji osadzonych ze społeczeństwem poprzez kształcenie na poziomie licencjackim i magisterskim, umożliwiając im zdobycie nowych kwalifikacji i perspektyw na przyszłość.

W literaturze polskiej brakuje opracowań na temat kształcenia akademickiego osób odbywających karę pozbawienia wolności. Postanowiono więc przebadać grupę studiujących którą stanowią osadzeni w Areszcie Śledczym w Lublinie. Celem prezentowanej rozprawy doktorskiej jest analiza kształcenia akademickiego jako czynnika warunkującego nadzieję na sukces zawodowy osadzonych po odbyciu kary pozbawienia wolności. Badania własne zostały usytuowane w kontekście teorii Trávisa Hirschego¹⁸ oraz czynnikowej teorii osobowości Raymonda Cattela¹⁹. Kierując się przekonaniem, że część badawcza pracy powinna być umieszczona w szerszym kontekście, poprzedzono ją omówieniem:

- tradycji kształcenia akademickiego osadzonych w Polsce i na świecie;
- penitencjarnych uwarunkowań kształcenia osadzonych w Polsce;
- czynników osobowościowych warunkujących efekty kształcenia.

¹⁸ T. Hirschi, *Causes of Delinquency*, Univesity of California Press, Los Angeles and Berkeley, 1969.

¹⁹ M. Płatek, *Czynnikowa teoria cech Raymonda Cattella*, <https://docer.pl/doc/10vs8n8> [dostęp: 10.03.2025]. [dostęp: 10.03.2025].

Celem przedstawionej pracy jest analiza kształcenia akademickiego jako czynnika warunkującego nadzieje za sukces zawodowy osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie, w świetle literatury i wyników własnych badań empirycznych oraz nakreślenie teoretycznych i praktycznych wskazań w tym zakresie. Podjęty temat jest uzasadniony wieloma argumentami:

- brakiem szczegółowych badań w tym zakresie,
- przemianach w resocjalizacji na przestrzeni ostatnich lat,
- doświadczeniach w kraju, w zakresie akademickiego kształcenia osadzonych.

W kontekście tak sformułowanego celu pracy wyodrębniono cel teoretyczny, empiryczny i praktyczny. Celem teoretycznym jest ukazanie związków i zależności między kształceniem akademickim osadzonych a nadzieją na sukces zawodowy, po odbyciu kary pozbawienia wolności. Natomiast celem empirycznym jest:

- *Po pierwsze*: poznanie związków i zależności między cechami osobowości osadzonych a poziomem i wymiarami nadziei na sukces zawodowy;
- *Po drugie*: poznanie związków i zależności między cechami osobowości osadzonych a ich hierarchią celów życiowych;
- *Po trzecie*: poznanie jak kształcenie akademickie warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych.

Celem praktycznym jest sformułowanie wniosków i wskazówek, które mogą wykorzystać funkcjonariusze Służby Więziennej, w pracy resocjalizacyjnej i penitencjarnej, z osadzonymi w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Dysertacja ma trójdziałną strukturę z podziałem na część teoretyczną, metodologiczną oraz poświęconą prezentacji i interpretacji wyników badań własnych. Część teoretyczna składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy odnosi się do analizy terminologicznej pojęcia kształcenia, kształcenia więziennego oraz analizy wybranych nurtów kształcenia akademickiego i praktyki penitencjarnej. Rozdział drugi zawiera analizy penitencjarnych uwarunkowań edukacji więziennej w wybranych krajach na świecie, w Europie i w Polsce. Zaprezentowane zostały tradycje chińskie i japońskie, w kolejności tradycje krajów anglosaskich i skandynawskich. Odniesiono się również do aktualnie realizowanych programów międzynarodowych poświęconych edukacji więziennej. Rozdział trzeci jest poświęcony penitencjarnym uwarunkowaniom kształcenia osadzonych w Polsce w aspekcie historycznym, począwszy od roku 1918. Opisano również regulacje prawne w zakresie kształcenia osadzonych i tymczasowo aresztowanych, działalność Centrum Kształcenia Ustawicznego, bariery utrudniające realizację procesu kształcenia, wybrane programy aktywizacji zawodowej oraz kształcenie osadzonych w świetle dotychczasowych badań. W rozdziale czwartym dokonano analizy terminologicznej

pojęcia osobowości. Opisano wybrane teorie osobowości i cech osobowości, wartości i cele życiowe oraz teorię nadziei na sukces.

W części drugiej, metodologicznej, zaprezentowano przedmiot i cele badań, opisane zostały postawione problemy i hipotezy badawcze, jak również metoda sondażu diagnostycznego, techniki i narzędzia badawcze. Kilka uwag poświęcono również metodzie studium przypadku, którą wykorzystano w tej pracy, celem uszczegółowienia niektórych informacji, zebranych podczas badania sondażowego. W podrozdziale „Organizacja i przebieg badań” opisano celowy dobór próby badawczej oraz sposoby analizy materiału empirycznego. W badaniach wyłoniono celową, jedną grupę badawczą. Jej celowy dobór wynikał ze statusu respondentów, którym byli studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kierunku nauk o rodzinie, odbywający karę pozbawienia wolności. Grupa liczyła 17 osób.

W części trzeciej rozprawy, podjęto próbę analizy uzyskanych wyników badań własnych i dokonano ich interpretacji. Całość wieńczą podsumowanie i dyskusja wyników oraz wnioski dla praktyki kształcenia. Bibliografia zawiera literaturę związaną z tematyką badawczą zarówno polskich jak i zagranicznych autorów.

Rozdział 1.

Kształcenie akademickie osadzonych

W poniższym rozdziale ukazano analizę terminologiczną kluczowego pojęcia, którym jest kształcenie. Opisano kształcenie więzienne i podjęto próbę analizy wybranych nurtów kształcenia w praktyce badawczej. Ponadto odniesiono się do praktyki penitencjarnej w zakresie kształcenia akademickiego.

1.1. Pojęcie kształcenia - analiza terminologiczna

Pojęcie „kształcenia”, inaczej „edukacji”, stało się w Polsce, a także Europie Zachodniej u schyłku XX wieku i obecnie niezwykle popularne. Jest często wykorzystywane nie tylko przez pedagogów i nauczycieli, ale także przez liczne grono osób pracujących zawodowo i działających na rzecz upowszechnienia wiedzy i kultury. Władysław Kopaliński wyprowadza znaczenie słowa edukacja, czyli wychowanie i kształcenie, z łacińskiego *educare*, a to z kolei od *duce re*, to jest wodzić, prowadzić. To ostatnie łączy się z łacińskim *dux* w znaczeniu przywódca, wódz, zakłada, więc istnienie osoby, która przewodzi w procesie edukacji, prowadzi innych²⁰. Podobnie jak problematyka wartości po roku 1989 stała się w Polsce częstym przedmiotem badań, tak edukację zaczęto postrzegać, jako jedno z podstawowych zagadnień życia społecznego nowych czasów. Powszechność używania tego słowa wiąże się zapewne z transformacją ustrojową i potrzebą używania określeń pochodzących ze wspólnego dla nas źródłosłowiu, słów kluczy spajający świat zachodni w drodze ku nowoczesności, a do takich należy z pewnością edukacja. Nastąpiła unifikacja języka w wielu dziedzinach wspólnych, międzynarodowych inicjatyw i działań, adekwatnego nazywania różnych aspektów życia publicznego. Dlatego też słowo „edukacja” upowszechniło się przede wszystkim w sferze publicznej bardziej na użytek szkolny i domowy. Poniekąd edukacja zastąpiła mocno eksploatowane w PRL słowo „oświata”, stając się w ten sposób symbolem nowych czasów i związanych z nimi przemian społecznych, politycznych czy ekonomicznych²¹.

Według Leksykonu Pedagogiki, „edukacja” jest ogółem oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych jednostki, a więc fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i innych. Działania te sprawiają, że człowiek staje się istotą dojrzałą, świadomie realizującą się, zdomowioną w danej kulturze, zdolną do prowadzenia konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji²². Edukacja nie

²⁰ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 1988, s. 129.

²¹ S. Sorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego, t. A- P*, Warszawa 1989, s. 212.

sprowadza się tylko do przekazu wiedzy, lecz należy ją traktować jako interakcję między uczestnikami procesu kształcenia, a nauczycielem wychowawcą. Korzystając z dorobku kulturowego, społeczeństwa nie tylko przekształcają określone informacje, lecz również urzeczywistniają wobec siebie określone wartości etyczne, estetyczne i inne. Według Słownika Polsko-Łacińskiego „edukacja” pochodzi od łacińskiego słowa *educatio*, i oznacza wychowanie, którym określa się proces zdobywania wiedzy w szkole lub poza nią, można nim również określić stan wiedzy danej jednostki lub społeczeństwa²². Bardziej rozbudowane opisy pojęcia edukacja przynoszą inne, poza słownikowe źródła historyczne oraz naukowe. Przedwojenna Encyklopedia Gutenberga od hasła edukacja odsyła do synonimu, którym dla edukacji jest wychowanie, definiowane jako planowe i świadome na rozwijającą się jednostkę, aby wyrobić w niej pewną zamierzoną strukturę duchową. Wychowanie ogranicza się tutaj do ludzi młodych, zakładając zapewne, że pokolenie dorosłych jest już ukształtowane lub też niemożliwe są działania w tym kierunku. Poza zawężeniem zakresu oddziaływania edukacji do dzieci i młodzieży definicja, co ciekawe, jest w zasadzie zbieżna ze współczesnym rozumieniem tego terminu, na co wskazują też cele tak pojętej edukacji/wychowania. Jako cel pierwszy wskazuje rozwój fizyczny i duchowy (przez rozbudzenie i rozwinięcie inteligencji, uczucia i woli), drugim celem jest nabycie wiadomości i umiejętności zaś trzecim - przystosowanie do życia.

Inne ujęcie, ale pochodzące z tego samego okresu, można znaleźć w książce Lucjana Zarzeckiego „Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie „, autor podejmuje temat związku między nauczaniem a wychowaniem, skupiając się na kształtowaniu charakteru przez proces nauczania. Lucjan Zarzecki zakłada, że proces nauczania, czyli dydaktyka, może być ogólną drogą do kształtowania charakteru jednostki. Nie tylko przekazuje wiedzę, ale także wpływa na rozwój cech charakterystycznych dla danej osoby. Autor wyznacza nadrzędny cel, którym jest nie tylko tworzenie uczonych, lecz również badaczy. To podejście odzwierciedla aspiracje do rozwijania w uczniach umiejętności badawczych, krytycznego myślenia i samodzielności intelektualnej. Lucjan Zarzecki podkreśla, że nauczanie nie powinno być jedynie przekazywaniem informacji czy umiejętności, ale powinno wpływać na całego człowieka. Wychowanie przez nauczanie ma dotyczyć sfer umysłowych, ale także wartościowych i moralnych. Wychowanie przez nauczanie ma oddziaływać na całość jednostki. Nie ogranicza się do przekazywania informacji, ale stara się rozwijać różne aspekty osobowości, obejmując zarówno umiejętności intelektualne, jak i wartości charakteru. Nadrzędną funkcją wychowania jest rozwijanie przywiązania do pracy duchowej. Zarzecki podkreśla, że nauka powinna być narzędziem, które nie tylko rozwija umysł, ale również kształtuje postawę

²² *Słownik Polsko- Łaciński*, Warszawa PWN, s. 212.

względem pracy i działalności intelektualnej. Koncepcja Lucjana Zarzeckiego zakłada, że proces nauczania powinien wytwarzać nie tylko ludzi posiadających dużą wiedzę, ale również badaczy. To oznacza rozwijanie zdolności do analizy, eksploracji i odkrywania nowych obszarów. Nauczanie według Lucjana Zarzeckiego powinno wpływać na funkcje umysłowe jednostki. Nie tylko przekazuje informacje, ale również rozwija umiejętność logicznego myślenia, rozwiązywania problemów i kreatywności. Zatem, koncepcja ta stawia na całościowe podejście do procesu nauczania, widząc w nim nie tylko narzędzie przekazywania wiedzy, ale również skuteczne środowisko kształtujące charakter i rozwijające potencjał badawczy jednostki.

W książce „Badanie i nauczanie” Bogdana Suchodolskiego, znajdujemy podobne przekonania co do roli nauczania w kształtowaniu osobowości. Bogdan Suchodolski zakłada, że celem nauczania nie powinno być jedynie pomnażanie wiedzy czy przekazywanie faktów, ale przede wszystkim kształtowanie osobowości ucznia. Edukacja ma wpływać na rozwój całego człowieka, obejmując aspekty emocjonalne, społeczne i duchowe. Autor podkreśla, że głównym celem nauczania powinno być kształtowanie umiejętności myślowych, rozwijanie zdolności do analizy, syntezy oraz krytycznego myślenia. Wiedza ma być narzędziem do rozwijania intelektu, a nie celem samym w sobie. Koncepcja Bogdana Suchodolskiego zakłada, że proces edukacyjny powinien sprzyjać rozwojowi osobistemu ucznia. To nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności interpersonalnych, samodyscypliny i odpowiedzialności. Edukacja powinna przekazywać i wzmacniać wartości moralne i społeczne²³.

Bogdan Suchodolski widzi w nauczaniu potencjał do kształtowania postaw etycznych, solidarności społecznej oraz odpowiedzialności. Nauczyciel nie jest tylko dostarczycielem informacji, ale przede wszystkim przewodnikiem i mentorem. Jego zadaniem jest wspieranie rozwoju ucznia, stawianie wyzwań i inspiracja do samodzielnego myślenia. Podobnie jak w przypadku Lucjana Zarzeckiego, Bogdan Suchodolski podkreśla znaczenie rozwijania zdolności badawczych u uczniów. Nauka powinna być procesem aktywnym, zachęcającym do samodzielnego odkrywania i eksploracji. Wiedza nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem do osiągnięcia celów życiowych. Autor widzi w nauczaniu środek do rozwijania umiejętności, które będą przydatne w różnych dziedzinach życia. Prezentuje podejście do edukacji, które kładzie nacisk na rozwój osobowości ucznia, wartości, zdolności myślowych i etycznych. Edukacja ma być procesem, który kształtuje jednostkę nie tylko jako posiadacza wiedzy, ale przede wszystkim jako uczestnika społeczeństwa o rozwiniętej sferze intelektualnej i moralnej²⁴. Bogdan Nawroczyński podkreśla, że zarówno nauczanie, jak i wychowanie powinny mieć cel

²³ B. Suchodolski, *Badanie i nauczanie*, Międzyuczelniany Instytut Filozofii i Socjologii UMCS, Warszawa 1936, s. 203-227.

²⁴ Ibidem

o charakterze holistycznym. Oznacza to, że głównym celem jest rozwijanie całej jednostki, uwzględniając jej różnorodne aspekty, takie jak aspekty moralne, poznawcze, emocjonalne i społeczne. Chociaż nauczanie i wychowanie mają różną specyfikę, Bogdan Nawroczyński widzi punkt zbieżności do nich na drodze wykształcenia. Wykształcenie stanowi obszar, na którym obie te dziedziny się spotykają. To w ramach wykształcenia następuje integracja procesów nauczania i wychowania. Wykształcenie może opierać się zarówno na dobrach moralnych, jak i poznawczych. Bogdan Nawroczyński zdaje sobie sprawę z różnorodności celów i wartości edukacyjnych, które mogą obejmować zarówno rozwijanie etyki i moralności, jak i zdobywanie wiedzy naukowej. Mimo że nauczanie i wychowanie mają różne drogi do osiągnięcia celu holistycznego rozwoju jednostki, to obie te dziedziny wykorzystują dobre kulturowe i metody dydaktyczne w procesie kształcenia. Działają one synergistycznie, wzajemnie się uzupełniając. Kształcenie, stanowi integralny proces, w którym nauczanie i wychowanie łączą się, wspierając kompleksowy rozwój jednostki. Nie jest to jedynie przekazywanie informacji, ale również budowanie postaw, umiejętności społecznych i kształtowanie charakteru. Proces kształcenia korzysta z różnorodnych metod, które są dostosowane do różnych celów, zarówno w obszarze moralnym, jak i poznawczym. Bogdan Nawroczyński uznaje znaczenie elastyczności i dostosowania działań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów. W rezultacie, dla Bogdana Nawroczyńskiego kształcenie stanowi przestrzeń, w której nauczanie i wychowanie łączą się, dążąc do holistycznego rozwoju jednostki. Proces ten może opierać się na różnych wartościach, zarówno moralnych, jak i poznawczych, przy zachowaniu zrównoważonego podejścia do rozwoju ucznia²⁵. Bogdan Nawroczyński w odniesieniu do procesu składającego się z czynnika nauczania i wychowania, używa terminu: „nauczanie kształcące”.

Wincenty Okoń, jako twórca idei kształcenia wielostronnego, przyczynił się do zrozumienia edukacji jako procesu mającego na celu kompleksowe rozwijanie jednostki. Wincenty Okoń rozumie edukację jako proces, który ma na celu wprowadzanie zamierzonych zmian w osobowości jednostki. Jest to świadomie organizowana działalność, ukierunkowana na rozwijanie konkretnych cech, umiejętności i wartości. Autor kładzie nacisk na fakt, że proces edukacji jest szczególnie ważny w kontekście dzieci i młodzieży. To w tym okresie życia jednostka przeżywa intensywny rozwój, a edukacja ma istotny wpływ na kształtowanie jej osobowości. Celem edukacji, według Wincentego Okonia, jest wprowadzanie zmian w jednostce, zgodnie z panującymi w społeczeństwie ideałami wychowawczymi. Oznacza to, że proces edukacyjny jest dostosowany do norm i wartości obowiązujących w danym

²⁵ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1957, s. 15- 16.

społeczeństwie. Koncepcja kształcenia wielostronnego, zakłada, że edukacja powinna obejmować różnorodne obszary rozwoju jednostki. Nie ogranicza się ona jedynie do przekazywania wiedzy, ale obejmuje rozwijanie umiejętności, wartości moralnych i społecznych. Istotną cechą edukacji, według Wincentego Okonia, jest jej świadoma organizacja. Oznacza to, że proces edukacyjny jest planowany i ukierunkowany na konkretny cel.

Nauczyciele i inne instytucje edukacyjne mają aktywny udział w kształtowaniu procesu edukacyjnego. Choć Wincenty Okoń nie używa terminu „edukacja”, jego definicja wychowania jest zasadniczo zbieżna z pojęciem edukacji. Oba terminy odnoszą się do celowego wprowadzania zmian w jednostce w kontekście działań ukierunkowanych na rozwój osobowości. W skrócie, koncepcja Wincentego Okonia postrzega edukację jako celowo organizowany proces zmian w osobowości jednostki, zwłaszcza dzieci i młodzieży, zgodnie z obowiązującymi normami i ideałami wychowawczymi społeczeństwa. Dodatkowo, podkreśla konieczność kształcenia wielostronnego, obejmującego różnorodne aspekty rozwoju²⁶. Wychowanie zawiera w sobie, zdaniem autora, sferę poznawczo- instrumentalną, polegającą na poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Odzwierciedla to definicja uczenia się, jako procesu, w toku którego, na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte. Drugą ze sfer składających się na wychowanie to sfera aksjologiczna. Obejmuje postawy i zachowania oraz wartości i cele życiowe. Na tak szeroko pojęte wychowanie składa się zarówno kształcenie jak i samokształcenie. Pierwsze z nich – kształcenie- to ogół czynności (zewnętrznych i wewnętrznych) umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie wielostronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądanых kwalifikacji zawodowych. Samokształcenie to, zdaniem Wincentego Okonia, dokonujące się według woli jednostki, zaangażowanie w pracę nad sobą i rozwijaniem własnej osobowości.

Nieco inną perspektywę reprezentuje Franciszek Bereźnicki, który wśród podstawowych pojęć dydaktycznych umieszcza nauczanie, uczenie się, kształcenie się i samokształcenie. Uczenie się wymaga aktywności jednostki, a jego rezultatem są nowe formy zachowania i działania oraz zmiana zachowań dotychczasowych, a także wytworzenie potencjału do tworzenia nowych form zachowania i działania. Z kolei nauczanie sprzyja nie tylko nabywaniu wiadomości i umiejętności, lecz również kształtowaniu postaw i przekonań oraz systemu wartości. Kształcenie rozumiane jak nauczanie i uczenie się, jest działalnością zorganizowaną

²⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1995, s. 64.

przez jakąś instytucję, ma charakter działania planowego, wielostronnego i ukierunkowanego na osiągnięcie założonych celów, co wymaga długotrwałego i systematycznego wysiłku. Ma zatem charakter intelektualny i wychowawczy. Kształcenie ogólne, które dokonuje się w szkole, ma za zadanie przygotować ucznia do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, w świecie kultury, nauki i techniki, ma także prowadzić do osiągnięcia dojrzałości zarówno w sferze intelektualnej jak i społeczno-moralnej. Odpowiedni poziom społeczno-moralny może zapewnić poznawanie wartości, ich przeżywanie oraz tworzenie własnego systemu wartości²⁷.

Jeszcze inną definicję edukacji przedstawiają np. Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego OMEP, gdzie czytamy, że edukacja jest wyprowadzaniem ze stanu gorszego do lepszego. Można też powiedzieć, że *edukacja jest wprowadzaniem człowieka w życie wartościowe i sensowne*. Ta definicja edukacji jako procesu wyprowadzania jednostki ze stanu gorszego do lepszego jest zgodna z jednym z fundamentalnych celów edukacji, czyli rozwijaniem potencjału jednostki, poszerzaniem jej horyzontów i umożliwianiem pełniejszego uczestnictwa w społeczeństwie. Edukacja jest nie tylko przekazywaniem wiedzy, ale również kształtowaniem wartości, umiejętności społecznych i rozwijaniem zdolności jednostki do samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji. Edukacja wprowadza człowieka w życie wartościowe i sensowne, podkreśla głębszy wymiar procesu edukacyjnego. Wartościowanie w edukacji odnosi się do przekazywania nie tylko informacji czy umiejętności, ale także kształtowania postaw, etyki, moralności i umiejętności rozumienia świata w kontekście wartości społecznych i osobistych²⁸.

Współczesne koncepcje edukacji często podkreślają rolę edukacji nie tylko jako narzędzia do zdobywania wiedzy, ale także jako środka kształtującego postawy obywatelskie, umożliwiającego rozwój emocjonalny i społeczny oraz wspierającego uczestnictwo jednostki w społeczeństwie. Zatem edukacja może być rozumiana jako proces, który nie tylko zwiększa wiedzę jednostki, ale także pomaga jej rozwijać się jako całość, wprowadzając w życie wartościowe i sensowne. To podejście podkreśla integralność i kompleksowy charakter procesu edukacyjnego²⁹.

Stanisław Chrobak specjalizujący się w pedagogice ogólnej i edukacji dorosłych, uważa, że edukacja jest ustawicznym kształtowaniem człowieka, jego wiedzy i umiejętności, lecz również zdolności do osądu i działania. Wiara, że przyszłości osiągnie się sukces w edukacji, że wiele od nas zależy, wpływa pozytywnie na zachowanie jednostki i grupy. Idea

²⁷ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 21- 22.

²⁸ OMEP, Prawa od samego początku, *Edukacja wobec wartości*, <https://omep.org.pl/edukacja-wobec-wartosci/> [dostęp: 10.03.2025].

²⁹ Ibidem.

edukacji ustawicznej zakłada, że proces ten nie kończy się wraz z zakończeniem formalnej edukacji szkolnej, ale jest ciągłym procesem, który towarzyszy jednostce w różnych etapach jej życia. Kluczowym aspektem jest aktywność jednostki w procesie uczenia się oraz adaptacja do zmian w otaczającym środowisku. Edukacja ustawiczna obejmuje różnorodne formy, takie jak kursy doskonalące, samokształcenie, aktywność społeczna czy zdobywanie doświadczeń zawodowych. Celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności, postaw, i zdolności adaptacyjnych. Stanisław Chrobak podkreśla, że edukacja ustawiczna jest niezwykle istotna w kontekście szybkich zmian społecznych, technologicznych oraz gospodarczych. Jednostka, aby efektywnie funkcjonować w dynamicznym świecie, musi być gotowa do ciągłego uczenia się i dostosowywania się do nowych warunków. W skrócie, według Stanisława Chrobaka, edukacja ustawiczna jest kluczowym aspektem współczesnego podejścia do edukacji, które uwzględnia dynamiczne i zmieniające się potrzeby jednostki na przestrzeni całego jej życia³⁰.

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, praktyka edukacyjna dostosowuje się do różnych aspektów swojego otoczenia, takich jak polityka, gospodarka, kultura i społeczeństwo. Jest to związane z koniecznością spełniania zadań, wymagań i oczekiwań płynących z tych obszarów. Jednakże to podwójne związanie edukacji z jej kontekstem, staje się problematyczne w sytuacji załamania się przejrzystych i stabilnych warunków. W kontekście, w którym otoczenie edukacyjne ulega chaosowi, niestabilności lub załamaniu, praktyka edukacyjna może napotykać trudności w realizowaniu swoich celów. W takiej sytuacji adaptacja do dynamicznych zmian staje się kluczowa, a instytucje edukacyjne muszą być elastyczne i gotowe dostosowywać się do nowych warunków. Dodatkowo, gdy otoczenie jest niestabilne, praktyka edukacyjna może także napotykać trudności w zapewnieniu uczniom spójnego i skutecznego procesu nauczania. Zmienne warunki społeczne, ekonomiczne czy polityczne mogą wpływać na dostępność zasobów edukacyjnych, standardy nauczania oraz ogólną atmosferę w placówkach edukacyjnych. Z tego wynika, że aby praktyka edukacyjna była skuteczna, istotne jest nie tylko dostosowywanie się do zmieniającego się otoczenia, ale także aktywne uczestnictwo w procesie naprawy, uzdrawiania, ulepszania i doskonalenia tego otoczenia. Działania te mogą obejmować zarówno dostosowywanie programów nauczania do bieżących potrzeb społeczeństwa, jak i rozwijanie umiejętności, które są istotne w dynamicznym i niepewnym środowisku. Warto również zauważyć, że teza Zbigniewa Kwiecińskiego, podkreśla rolę edukacji nie tylko jako procesu przekazywania wiedzy, ale także jako narzędzia kształtującego postawy, wartości

³⁰ S. Chrobak, *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania”, T. XI, Nr 3(32), s. 25.

i umiejętności, niezbędne do skutecznego funkcjonowania jednostek w złożonym i zmieniającym się świecie.

1.1.1. Kształcenie więzienne

Edukacja w Polsce, to całokształt działań w historii Polski, służących kształceniu i wychowaniu. Współcześnie realizuje prawo do nauki oraz obowiązek nauki i szkolny poprzez kształcenie, wychowanie i opiekę, w ramach struktur systemu oświaty oraz szkolnictwa wyższego³¹.

Edukacja więzienna, to każda działalność edukacyjna, która ma miejsce w izolacji penitencjarnej. Kursy mogą obejmować podstawowe programy czytania, pisania i programy równoważne ze szkołą średnią, kształcenie zawodowe i szkolnictwo wyższe. Inne działania takie jak programy rehabilitacji, wychowania fizycznego oraz programy artystyczne i rzemieślnicze również mogą być uważane za formę edukacji więziennej. Programy są zazwyczaj zapewniane i finansowane przez system więzienny, chociaż osadzeni mogą być zobowiązani do odpłatności np. za nauczanie na odległość.

W związku z podjętym tematem tej pracy doktorskiej, za właściwą, przyjmuje się definicję, zaproponowaną przez Stanisława Chrobaka³²

„edukacja jest wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości”.

Edukacja jako czynnik tego pełnego rozwoju jest także, jak zauważa Anna Murawska³³, „troską o nadzieję człowieka”. Tak więc, edukacja, definiowana jako „*nadzieja na sukces, po opuszczeniu zakładu karnego*”, staje się przedmiotem rozważań w tej pracy doktorskiej.

³¹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wydanie IX zmienione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; M. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001; R. Węgrzyn, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, tom VI, *Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnonowoczesnych wyobrażeń świata możliwego*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2023; A.M. Janiak, K. Jankowska, W. Heller, *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz 2012; S. Śliwa, *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Instytut Śląski. Opole 2017; S. Śliwa, *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Instytut Śląski. Opole 2015; A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004; D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007; A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; B. Toroń-Fórmanek, *Edukacja i resocjalizacja więziennych matek przez macierzyństwo*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2019, Tom 4 Nr 1, s. 401-417.

³² S.Chrobak, *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, T. XI, Nr 3(32), s. 25.

³³ A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo US, Szczecin 2011, s. 282.

Opinia Piotra Kwiatka, wskazująca na różnorodność definicji pojęcia „nadzieja”, jest zgodna z obserwacją, że termin ten może być rozumiany i opisywany w różny sposób. Podejście Charlesa Snydera do nadziei, jako procesu myślowego, obejmującego trzy zintegrowane elementy: cel, motywację i drogę do celu, jest jednym z bardziej rozpowszechnionych i wpływowych spojrzeń na to pojęcie.

1. Cel: W kontekście nadziei, cel odnosi się do pożądanego rezultatu lub stanu rzeczy, który jednostka dąży osiągnąć. To jest to, co staje się obiektem nadziei, co jednostka pragnie osiągnąć lub doświadczyć w przyszłości,
2. Motywacja: Motywacja w ramach procesu nadziei oznacza siłę napędową, która pobudza jednostkę do działania w kierunku wyznaczonego celu. Jest to wewnętrzna siła, która utrzymuje zaangażowanie i wysiłek w dążeniu do osiągnięcia określonego celu,
3. Droga do celu: Element ten odnosi się do planów, strategii lub działań, jakie jednostka podejmuje, aby osiągnąć wyznaczony cel. To konkretne kroki, jakie podejmuje osoba, aby zbliżyć się do realizacji swoich nadziei.

Kluczową ideą w podejściu Charlesa Snydera jest to, że te trzy elementy są ze sobą zintegrowane. W praktyce oznacza to, że cel, motywacja i droga do celu wzajemnie wpływają na siebie, tworząc spójny proces myślowy. *Nadzieję* rozumie się więc jako aktywny proces myślowy, który nie tylko obejmuje wyznaczenie celu, ale także mobilizację do działania i opracowanie konkretnych kroków prowadzących do tego celu. To podejście do nadziei, zaproponowane przez Charlesa Snydera, oferuje kompleksową perspektywę, która uwzględnia zarówno emocjonalny aspekt pragnienia osiągnięcia celu, jak i racjonalne planowanie działań mających prowadzić do spełnienia tych pragnień³⁴. Jasno ustalony i konkretny cel jest warunkiem istnienia nadziei. Motywacja to poziom energii, który jest źródłem przekonania o własnej silnej woli, własnej skuteczności i wytrwałości w dążeniu do celu. Droga do celu oznacza zdolność twórczego kreowania różnych sposobów na realizację wybranego celu, które stanowią alternatywy w wypadku napotkania trudności. *Nadzieja* jest więc pozytywnym stanem motywacyjnym, wynikającym z przekonania o wysokim prawdopodobieństwie odniesienia sukcesu, dzięki wykorzystaniu własnych kompetencji. Czynniki, które kształtują tak rozumianą nadzieję, obejmują środowisko rozwoju człowieka oraz jego osobiste doświadczenia.

Nadzieję można też rozumieć jako „*przepelnione pragnieniem oczekiwanie, jako przekonanie, że wszystko ułoży się dobrze, jako stan odwagi lub jako optymistyczną postawę*”³⁵. *Nadzieja* zakłada pewną wewnętrzną gotowość człowieka na przyszłe wydarzenia i uaktywnia się w formie działania w ważnych emocjonalnie sytuacjach.

³⁴ P. Kwiatek, *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Richarda Snydera*, „Seminare” 2012, t. 31, s. 157-170.

³⁵ M. Ryś, *Człowiek niosący nadzieję*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2010 Nr 2 (2), s. 55.

Motywuje wówczas człowieka do zaangażowania własnych kompetencji dla realizacji celu. Może mieć również formę pasywną, gdy przyjmuje postać pozytywnego, ale biernego oczekiwania na rezultaty, lub partykularną, gdy jest uogólnionym przekonaniem, że przyszłość przyniesie wartościowe zadania i sytuacje. Ten ostatni typ nadziei jest zależny od poczucia sensu życia, czyli od nadziei generalnej lub podstawowej³⁶.

„*Nadzieja podstawowa*” – to pojęcie wprowadzone przez Erika Eriksona, obejmujące przekonanie o uporządkowaniu i przychylności świata wobec ludzi, stanowiący podstawę siły ego³⁷.

Z kolei teoria osobowości Raymonda Cattella, zakłada że osobowość człowieka to złożona i zróżnicowana struktura cech. Osobowości ludzi obejmuje te same cechy, tylko w innym stopniu natężenia. W 1957 roku zidentyfikował on 16 czynników lub wymiarów osobowości zdrowej: ciepło, rozumowanie, stabilność emocjonalną, agresywność, energiczność, poczucie obowiązku, społeczną śmiałość, wrażliwość, czujność, poziom abstrakcji, prywatność, niepokój, otwartość na zmiany, niezależność, perfekcjonizm i napięcie. Na ich podstawie opracował narzędzie do pomiaru osobowości, powszechnie zwane „kwestionariuszem 16PF” lub „szesnastoczynnikowym kwestionariuszem osobowości”. Za pomocą kwestionariusza 16PF nie wyjaśnia się zerojedynkowo występowania konkretnej cechy, jedynie mierzy się natężenie jej występowania na skali. Dla przykładu, poziom ciepła pokazuje, jak bardzo troskliwie i życzliwie badany traktuje innych. Jeśli na skali tej cechy uzyskuje on niski wynik, w relacjach zachowuje chłód i dystans. Wysoki wynik na tej skali, powiązany jest z dawaniem wsparcia i pociechy innym³⁸.

Badania nad poziomem aspiracji, przeprowadzone m.in. przez Kurta Lewina i Tamarę Dembo, wprowadziły do psychologii ważne koncepcje związane z różnicami indywidualnymi w podejściu do osiągnięć i aspiracji. Trzema kluczowymi typami ludzi w kontekście poziomu aspiracji są:

- Ryzykanci: osoby o wysokim poziomie aspiracji, które są gotowe podjąć ryzyko w dążeniu do swoich celów. Ryzykanci często stawiają ambitne cele i są gotowi zmierzyć się z trudnościami oraz niepewnościami, aby osiągnąć sukces,
- Asekuranci: ludzie o niskim poziomie aspiracji, którzy preferują unikanie ryzyka i wolą ustabilizowane, pewne sytuacje. Asekuranci wybierają cele, które są łatwiejsze

³⁶ M. Łaguna., J. Trzebiński., M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych*, PTP, Warszawa 2005, s.5.

³⁷ A. Matczak., E. Salata, *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/matczak6.pdf>, [dostęp:12.03.2022].

³⁸ OPENSTAX, *Teoria cech*, <https://openstax.org/books/psychologia-polska/pages/11-6-teorie-cech> [dostęp: 17.03.2022].

do osiągnięcia, ale zazwyczaj są mniej ambitne. Unikają niepewności i koncentrują się na bezpieczeństwie,

- Zrównoważeni: osoby, które utrzymują zrównoważony poziom aspiracji, dążąc do celów średniej trudności. Zrównoważeni starają się znaleźć równowagę między ambitnymi aspiracjami a realizmem, starając się unikać zbytniego ryzyka, ale również nie ustawiając sobie zbyt łatwych celów.

W rozumieniu psychologicznym, poziom aspiracji definiuje się jako oczekiwany wynik działalności, czyli to, czego dana osoba spodziewa się osiągnąć w wyniku swoich wysiłków. Poziom aspiracji może wpływać na motywację, strategię działania i poziom zaangażowania w dążeniu do celów.

Warto zaznaczyć, że te kategorie są uproszczeniem, a ludzie mogą mieć różne poziomy aspiracji w różnych obszarach życia. Dodatkowo, skłonność do ryzyka czy unikania ryzyka może zmieniać się w zależności od kontekstu i sytuacji życiowej.

W badaniach bywa wykorzystywane pojęcie celu, czego przykładem jest utożsamianie tego poziomu z zamiarem osiągnięcia celu, w określony sposób, w określonym czasie, z udziałem określonego wysiłku, na określonym poziomie wykonania³⁹. Definicja, według której poziom nadziei jest wyróżnioną wartością na skali osiągnięć, która daje człowiekowi satysfakcję, zdaje się akcentować pozytywny wpływ nadziei na doświadczanie satysfakcji z osiągnięć. Możemy ująć to w sposób bardziej szczegółowy: Nadzieja jako wartość na skali osiągnięć:

- Skala osiągnięć: odnosi się do różnych dziedzin życia, w których jednostka stawia przed sobą cele i dąży do ich osiągnięcia. Mogą to być cele związane z pracą, edukacją, relacjami osobistymi itp.,
- Wartość nadziei: nadzieja jest tu rozumiana jako istotna wartość, która może wpływać na sposób, w jaki jednostka postrzega i dąży do osiągnięć. Wartość ta może wynikać z przekonania, że nadzieja jest motorem działania, daje poczucie sensu i celu oraz przyczynia się do pozytywnego doświadczania życia,
- Satysfakcja z osiągnięć: w tej definicji zakłada się, że posiadanie wysokiego poziomu nadziei przyczynia się do satysfakcji z osiągnięć. Osiągnięcia, które są zgodne z celami i aspiracjami jednostki, mogą dostarczać jej satysfakcji i zadowolenia.

Wnioski: Poziom nadziei jest traktowany jako kluczowy element motywacyjny i wartość, która kieruje działaniami jednostki. Nadzieja może wpływać na interpretację osiągnięć, czyniąc je bardziej satysfakcjonującymi, gdy są zgodne z nadzieją jednostki. Definicja ta sugeruje, że „nadzieja”, może pełnić rolę regulatora emocji i postrzegania własnych sukcesów.

³⁹ B. Galas, T. Lewowicki, *Osobowość a aspiracje*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1991, s. 110-112.

W badaniach nad nadzieją często zwraca się uwagę na różne aspekty jej wpływu na życie jednostki, w tym na osiągnięcia, dobre samopoczucie, radzenie sobie w trudnych sytuacjach i adaptację do zmian⁴⁰.

1.2. Analiza wybranych nurtów kształcenia akademickiego osadzonych

Współczesne społeczeństwo stawia sobie za cel upowszechnienie edukacji, aby uczynić ją dostępną dla wszystkich jednostek przez całe życie. W XXI wieku, walka z analfabetyzmem, zarówno pierwotnym, jak i wtórnym oraz analfabetyzmem funkcjonalnym, stała się jednym z kluczowych problemów społecznych. Wartością nadrzędną jest umożliwienie każdej osobie zdobycia podstawowej edukacji, niezależnie od wieku czy sytuacji życiowej. Wprowadzenie edukacji na przestrzeni całego życia jest istotne dla rozwijania kompetencji, umiejętności i wiedzy, co przyczynia się do pełniejszego uczestnictwa jednostek w społeczeństwie oraz zwiększenia szans na sukces zawodowy i osobisty.

Analizując badania socjologów zajmujących się edukacją, pojawiają się trzy główne wątki, które stanowią istotne kwestie w ich analizach.

1. Rola szkoły jako instytucji: Instytucjonalny wymiar funkcjonowania szkoły jest istotnym obszarem badań. Badacze zwracają uwagę na wzajemne oddziaływanie systemu oświaty i otaczającego środowiska czy kontekstu, w jakim szkoła działa. Szkoła pełni rolę kluczową w przygotowywaniu młodych ludzi do zajmowania różnych ról społecznych. To w niej kształtuje się ich postawy, wartości, umiejętności społeczne i zawodowe. Istnieje również zainteresowanie rolą szkoły w zapewnianiu trwania w szerszych strukturach społecznych, wpływając na integrację jednostek w społeczeństwie.
2. Zadania szkoły: Socjalizacja i alokacja. Jednym z kluczowych zadań szkoły jest socjalizacja młodych ludzi. Proces ten obejmuje przekazywanie norm, wartości, umiejętności społecznych oraz integrowanie jednostek w społeczeństwie. Alokacja odnosi się do procesu wyznaczania jednostkom określonych pozycji w strukturze społecznej, takich jak ścieżki zawodowe czy pozycje klasowe. Szkoła wpływa na kształtowanie dalszych życiorysów jednostek.
3. Centralne wartości i organizacja procesów edukacyjnych: W badaniach socjologów pojawia się dyskusja na temat centralnych wartości, które powinny przyświecać procesom edukacyjnym. To dotyczy zarówno wartości społecznych, jak i pedagogicznych. Analizuje się, w jaki sposób powinno się organizować procesy edukacyjne, aby skutecznie przekazywać wiedzę, rozwijać umiejętności i kształtować postawy społeczne.

⁴⁰ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PWN, Warszawa 2016, s. 99-113.

4. Wszystkie te elementy składają się na kompleksową analizę roli szkoły w społeczeństwie, jej wpływu na jednostki oraz kształtowanie struktur społecznych. Badania socjologów pomagają zrozumieć, jak edukacja wpływa na życie społeczne i jednostkowe.

1.3. Kształcenie w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym

Podjęcie strukturalno-funkcjonalne do edukacji zakłada, że szkoła pełni kluczową rolę w społeczeństwie, odgrywając istotną funkcję w utrzymaniu jego równowagi i harmonii. Podjęcie to wyrasta z założenia, że szkoła jest jedną z najważniejszych instytucji kształtujących społeczeństwo nowoczesne. Kluczowe punkty tego podejścia obejmuje:

1. Funkcje społeczne szkoły: Strukturalno-funkcjonalne podejście zakłada, że szkoła pełni konkretne funkcje społeczne. Są to m.in. przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw społecznych, przygotowywanie jednostek do pełnienia określonych ról w społeczeństwie.
2. Równowaga i harmonia społeczna: Szkoła, zgodnie z tym podejściem, przyczynia się do utrzymania równowagi społecznej i harmonii. Poprzez edukację, społeczeństwo może lepiej funkcjonować, a jednostki zdobywają umiejętności i wiedzę niezbędną do pełnienia swoich ról.
3. Organizacja społeczeństwa: Podjęcie strukturalno-funkcjonalne zakłada, że społeczeństwo to zorganizowany system, w którym instytucje pełnią konkretne funkcje. Szkoła jest jednym z elementów tej struktury, mającym za zadanie wpływać na rozwój społeczeństwa.
4. Rola jednostek i racjonalność społeczeństwa: Pomimo akcentowania roli instytucji, podjęcie to nie pomija znaczenia jednostek. Pragnienie kierowania swoim życiem przez jednostki jest szanowane, ale równocześnie zakłada się, że istnieje pewna racjonalność w organizacji społeczeństwa.
5. Edukacja jako klucz do ładu społecznego: Szkoła jest widziana jako kluczowy element w osiągnięciu pewnego ładu społecznego. Przekazywanie wiedzy, norm, wartości i umiejętności jest postrzegane jako sposób na osiągnięcie harmonii i funkcjonowania społeczeństwa. Podsumowując, podjęcie strukturalno-funkcjonalne do edukacji kładzie nacisk na rolę szkoły jako instytucji wpływającej na ład społeczny. Przekazuje ono wizję społeczeństwa zorganizowanego, w którym instytucje, w tym szkoła, pełnią konkretne funkcje dla dobra ogółu. Jednocześnie uwzględnia się indywidualne potrzeby i aspiracje jednostek⁴¹.

⁴¹ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s.33.

Współczesne społeczeństwo stawia coraz większy nacisk na wykształcenie, widząc je jako kluczowy element sukcesu jednostki i jako niezbędny składnik dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Kluczowe aspekty związane z tą koncepcją obejmują:

1. Zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników: Wzrost znaczenia edukacji wynika z rosnącego zapotrzebowania społeczeństwa na wykwalifikowanych pracowników. Zmiany w gospodarce, zwłaszcza przekształcenia w kierunku gospodarki opartej na wiedzy, sprawiają, że zdobycie konkretnej wiedzy i umiejętności staje się kluczowe dla sukcesu zawodowego.
2. Neoliberalne podejście do gospodarki i edukacji: Wzrost znaczenia edukacji jest rezultatem neoliberalnego podejścia do gospodarki i społeczeństwa, które zakłada, że lepiej wykształcone społeczeństwo będzie bardziej produktywnie. Inwestycje w edukację są postrzegane jako kluczowe dla zwiększenia konkurencyjności na rynku pracy.
3. Kształtowanie autonomicznych jednostek: W ramach współczesnego społeczeństwa, edukacja pełni rolę w kształtowaniu jednostki jako autonomicznej istoty zdolnej do podejmowania racjonalnych wyborów. Oznacza to nie tylko przekazywanie konkretnej wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego, samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.
4. Wartości i więź ze wspólnotą. Współczesna edukacja nie tylko dostarcza wiedzy specjalistycznej, ale także ma za zadanie kształtować wartości wspólne dla społeczeństwa. Chodzi o rozwijanie poczucia przynależności do szerszej wspólnoty na poziomie abstrakcyjnym, co pozwala na trwanie struktur społecznych.
5. Dynamiczne zmiany w obszarze edukacji: W odpowiedzi na wymagania współczesnego społeczeństwa, systemy edukacyjne podlegają dynamicznym zmianom. Innowacje w nauczaniu, rozwój technologii edukacyjnych i elastyczne podejście do kształcenia są elementami adaptacyjności edukacji do współczesnych wyzwań.

Współczesne społeczeństwo kładzie duży nacisk na edukację jako kluczowy element sukcesu jednostki i funkcjonowania społeczeństwa jako całości. Edukacja nie tylko dostarcza wiedzy specjalistycznej, ale także kształtuje wartości, umiejętności i autonomię jednostki, co pozwala na skuteczne funkcjonowanie w dynamicznym świecie.

W pracach teoretyków można znaleźć opisy dwóch modeli, w których szkoła realizuje ten cel.

1. Model kształtowania obywateli: Zakłada on że masowa edukacja ma za zadanie przygotować jednostkę do roli członka społeczności jako obywatela. Szkoła w tym podejściu ma kształtować szacunek i przywiązanie do cnót obywatelskich, rozwijać postawy odpowiedzialności za dobro wspólne oraz budować poczucie przynależności do społeczeństwa. Celem jest wyposażenie jednostki w umiejętności społeczne, moralne i obywatelskie, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie. Szkoła jako

instytucja ma być miejscem, gdzie uczniowie uczą się, jak być aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami.

2. Model wzmacniania wspólnoty narodowej: Drugi model zakłada, że szkoła ma za zadanie spajać i wzmacniać wspólnotę narodową. Jej rolą jest przekazanie szacunku do kultury narodowej, historii, języka oraz ukształtowanie poczucia wspólnoty losu jednostki z losem narodu. W tym podejściu edukacja ma służyć budowaniu tożsamości narodowej i umacnianiu więzi społecznych. Szkoła jest miejscem, gdzie przekazywane są wartości i tradycje narodowe, a jednostka kształtuje swoje poczucie przynależności do większej wspólnoty.

David Labaree zauważa, że systemy edukacji realizują interesy różnych grup społecznych w trzech wymiarach:

- państwowym i politycznym: Szkoła służy interesom instytucji państwowych i systemu politycznego, pełniąc rolę w kształtowaniu obywateli gotowych do udziału w życiu publicznym,
- ekonomicznym: Edukacja odpowiada na potrzeby pracodawców i przedsiębiorców, dostarczając wykwalifikowanych pracowników,
- indywidualnym: Szkoła spełnia oczekiwania uczniów i ich rodzin, dając jednostkom szansę na rozwój osobisty i realizację własnych aspiracji.

W rezultacie, system edukacji równocześnie pełni rolę dobra wspólnego dla społeczeństwa jako całości, wpływając na jego postępek oraz dobra indywidualnego, dając szanse jednostkom na osiągnięcie własnych celów. Jednak, jak zauważa David Labaree, z powodu różnych oczekiwań i celów tych trzech grup interesariuszy, system edukacji może być źródłem konfliktów i niezadowolenia⁴².

Podejście strukturalno- funkcjonalne w badaniach nad edukacją zasadza się na dwóch kluczowych ideach: pierwsza to idea społeczeństwa opartego na merytokracji, natomiast druga to przekonanie o rosnącej demokratyzacji społeczeństwa. Społeczeństwo nowoczesne daje jednostkom coraz większe szanse na realizację swoich życiowych aspiracji i zapewnia coraz szerszy dostęp do wszystkich pozycji społecznych niezależnie od pochodzenia.

1.4. Edukacja w ujęciu konfliktowym

Podejście konfliktowe do roli systemów edukacji w nowoczesnych społeczeństwach wyrasta z podobnych założeń co podejście strukturalno-funkcjonalne, uznając, że edukacja ma istotny wpływ na kształtowanie i reprodukcję struktur społecznych. Jednak różnice

⁴² D. Labaree, *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*, Harvard University Press, Cambridge 2012, s. 17.

w interpretacji wynikają z analizy nierówności społecznych i konfliktów interesów występujących w społeczeństwie. Głównymi elementami podejścia konfliktowego są:

1. Nierówności społeczne. Podejście konfliktowe skupia się na nierównościach społecznych generowanych przez system edukacji. Zauważa, że edukacja może działać jako narzędzie reprodukcji społecznych nierówności, utrwalając istniejące podziały klasowe, rasowe czy płciowe.
2. Konflikty interesów. Zamiast jednolitej integracji społeczeństwa, podejście konfliktowe podkreśla istnienie konfliktów interesów między różnymi grupami społecznymi. Interesy elity dominującej mogą być inne niż interesy grup społecznych znajdujących się w pozycji niższej.
3. Reprodukcyjna rola edukacji. W tym podejściu edukacja jest postrzegana jako instytucja, która nie tylko przekazuje wiedzę, ale także przyczynia się do reprodukcji społecznych struktur i nierówności. System edukacji może działać na rzecz utrzymania status quo, zabezpieczając pozycję dominujących grup społecznych.
4. Walka o zasoby edukacyjne: Podejście konfliktowe podkreśla walkę o zasoby edukacyjne, takie jak dostęp do wysokiej jakości edukacji, które mogą być nierówno rozdzielane w społeczeństwie. Elity mogą dążyć do utrzymania swojej przewagi poprzez kontrolę nad edukacją.
5. Transformacja społeczeństwa: W przeciwieństwie do idei stabilizacji społeczeństwa, podejście konfliktowe sugeruje, że zmiany społeczne mogą wynikać z konfliktów i walki o zmiany w systemie edukacji.
6. Podsumowując, podejście konfliktowe do roli systemów edukacji kładzie nacisk na analizę nierówności społecznych, konfliktów interesów i roli edukacji w reprodukcji społecznych struktur, co stanowi kontrast wobec bardziej integracyjnego spojrzenia podejścia strukturalno-funkcjonalnego⁴³.

Samuel Bowles i Herbert Gintis wskazują, że socjalizacyjna i alokacyjna funkcja systemu edukacji nie służy rozwojowi społecznemu, tak jak to rozumiano w podejściu funkcjonalistycznym. Zamiast tego, według ich teorii, edukacja działa głównie na rzecz utrzymania obecnych stosunków klasowych i obrony interesów dominującej klasy społecznej. Idea merytokracji, czyli systemu opartego na zasługach i osiągnięciach jednostki, ma w tym kontekście służyć legitymizacji istniejącego porządku społecznego. Jednocześnie przenosi ona odpowiedzialność za niepowodzenia życiowe i niezrealizowane aspiracje z systemu na jednostki. W ramach tego paradygmatu, gdy szkoła udaje, że traktuje wszystkie jednostki jednakowo i oferuje równe szanse awansu społecznego, to przegrana w tym wyścigu, jest przypisywana jedynie brakowi umiejętności jednostki. Samuel Bowles i Herbert Gintis argumentują, że takie

⁴³ S. Bowles, H. Gintis, *Schollin in capitalis America*, Publishing house Basic Boks, New York 2011, s. 132.

założenie jest fałszywe, ponieważ ukrywa strukturalne nierówności społeczne i ekonomiczne. W rzeczywistości system edukacji, zdaniem tych teoretyków, może działać jako narzędzie reprodukcji społecznych hierarchii klasowych, umacniając pozycję klasy dominującej. Przyjmując perspektywę Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa, można zrozumieć, że równość szans w edukacji może być jedynie iluzją, a merytokracja może służyć utrzymaniu status quo, zamiast naprawdę umożliwić społeczny rozwój jednostek niezależnie od ich pochodzenia czy warunków życia⁴⁴. Teoria reprodukcji kulturowej autorstwa Pierre'a Bourdieu to kolejne podejście teoretyczne, które wnosi istotne spojrzenie na rolę edukacji w strukturach społecznych. Pierre Bourdieu analizuje system edukacji, korzystając z kluczowych koncepcji, takich jak: „pole”, „habitus” i „kapitały”. Te elementy pomagają zrozumieć mechanizmy reprodukcji społecznych nierówności i kulturowych wzorców.

1. Pole: Pierre Bourdieu używa terminu „pole” do opisanie obszarów społeczeństwa, w których toczą się walki o zasoby i pozycje. W kontekście edukacji, „pole”, obejmuje instytucje edukacyjne, w tym szkoły, uniwersytety i inne miejsca kształcenia.
2. Habitus: To koncepcja, która odnosi się do wewnętrznie zakodowanych struktur poznawczych, emocjonalnych i fizycznych jednostki. Jest to rodzaj „zmysłu społecznego”, który kształtuje się w wyniku doświadczeń jednostki, w jej otoczeniu społecznym. Pierre Bourdieu twierdzi, że „habitus” wpływa na to, jak jednostka postrzega świat, podejmuje decyzje i działa w społeczeństwie.
3. Kapitały: Pierre Bourdieu wyróżnia różne rodzaje „kapitałów”, takie jak kapitał ekonomiczny (pieniądze i zasoby materialne), kapitał kulturowy (wiedza, umiejętności, edukacja) oraz kapitał społeczny (sieci społeczne, relacje). Kapitały te wpływają na pozycję społeczną jednostki. Te elementy są kluczowe dla zrozumienia, jak działa reprodukcja kulturowa w systemie edukacji. Pierre Bourdieu twierdzi, że edukacja nie tylko przekazuje wiedzę, ale także utrwała i reprodukuje istniejące nierówności społeczne.
4. Przemoc symboliczna: W teorii reprodukcji kulturowej Pierre Bourdieu wprowadza pojęcie „przemocy symbolicznej”. Oznacza ono proces, w którym klasy dominujące narzucają swoje wartości, normy i kulturowe wzorce jako uniwersalne i wartościowe. W rezultacie, system edukacji staje się narzędziem legitymizacji nierówności, a jednostki z niższymi kapitałami społecznymi i kulturowymi są z góry skazane na niższe pozycje społeczne. Zatem teoria reprodukcji kulturowej Pierre Bourdieu rzuca światło na to, jak edukacja może być zarówno narzędziem reprodukcji społecznych nierówności, jak i miejscem, w którym odbywa się walka o dostęp do kapitałów społecznych kulturowych⁴⁵.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ P. Bourdieu, Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania, Warszawa 2011, s. 93-101.

Inną koncepcją, wpisującą się w paradygmat konfliktowy, jest koncepcja kodów językowych Basila Bernsteina⁴⁶. Stara się ona zrozumieć, w jaki sposób organizacja wiedzy szkolnej oraz nauczanie odzwierciedlają i utrwalają struktury społeczne i relacje władzy w społeczeństwie. Koncepcja Basila Bernsteina zakłada, że organizacja nauczania odzwierciedla struktury społeczne. Sposób, w jaki przekazywana jest wiedza w szkole, koreluje z hierarchią społeczną. Możemy zaobserwować podobieństwa między strukturą społeczeństwa a strukturą nauczania. Koncepcja ta wprowadza pojęcie „kodów językowych”. Basil Bernstein dzieli je na dwa rodzaje: „kod restrykcyjny” (restrictedcode) i „kod elaborowany” (elaboratedcode). Kod restrykcyjny, charakterystyczny dla niższych klas społecznych, jest bardziej zbliżony do naturalnego języka mówionego, podczas gdy kod elaborowany, powszechnie używany w szkołach wyższych klas społecznych, jest bardziej formalny i złożony. Według Basila Bernsteina, umiejętność posługiwania się kodem szkoły jest kluczowym czynnikiem determinującym sukces edukacyjny. Osoby, które dobrze radzą sobie z kodem elaborowanym, często związane z wyższymi klasami społecznymi, mają przewagę w systemie edukacyjnym. Z kolei osoby, które posługują się głównie kodem restrykcyjnym, mogą napotykać trudności w tym środowisku. Koncepcja Basila Bernsteina prowadzi do wniosku, że system edukacyjny odgrywa istotną rolę w reprodukcji społecznych nierówności. Osoby z niższymi klasami społecznymi, które nie opanują kodu szkoły, mogą być skazane na niższe pozycje społeczne i edukacyjne. Basil Bernstein zauważa, że struktury szkolne często przypominają stosunki pracy w społeczeństwie. Niższe klasy mają do czynienia z organizacją bardziej zbliżoną do doświadczeń klasy robotniczej, podczas gdy klasy wyższe przypominają bardziej sfery średnie i wyższe. Koncepcja kodów językowych Basila Bernsteina ukazuje, w jaki sposób struktury społeczne są odzwierciedlane w organizacji nauczania i wiedzy szkolnej, co może mieć wpływ na reprodukcję społecznych nierówności⁴⁷.

1.5. Nauczanie w ujęciu interpretatywnym

Paradygmat interpretatywny czerpie z dwóch wcześniej opisanych podejść teoretycznych i nie neguje płynących z nich wniosków. W podejściu tym szkoła jest miejscem, w którym spotyka się określona zbiorowość i wytwarzają się unikatowe relacje społeczne. Podstawą w tym przypadku są teorie socjologiczne z nurtu interakcjonizmu symbolicznego lub fenomenologii, których przedstawicielem jest Erving Goffman. Jako reprezentant interakcjonizmu symbolicznego, wprowadził on koncepcję szkoły jako teatru, gdzie uczestnicy

⁴⁶ J. Bielecka-Prus, *Basila Bernsteina typologia dyskursów organizacyjnych w instytucjach edukacyjnych: kod kolekcji i integracji*, red. K.T. Koneckiego, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 179-187.

⁴⁷ J. Bielecka-Prus, *Basila Bernsteina typologia dyskursów organizacyjnych...*, op.cit..

odgrywają określone role, a interakcje między nimi mają charakter rytuałów społecznych. Erving Goffman używał tej metafory aby opisać społeczne interakcje zachodzące w szkole. Szkoła przypomina teatr, gdzie uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy odgrywają określone role. Zdaniem Ervinga Goffmana każda rola ma swoje oczekiwania, co do zachowań, stylu komunikacji i relacji z innymi. Główny nacisk koncepcji Ervinga Goffmana leży na interakcjach jako rytuałach społecznych. W kontekście szkoły, codzienne interakcje, lekcje, przerwy, czy nawet zebrania szkolne, są traktowane jako rytuały, które mają określony charakter i symboliczne znaczenie. Wbrew sztywności ról społecznych, Erving Goffman podkreślał jednak indywidualną podmiotowość uczestników. Chociaż uczniowie, nauczyciele czy personel szkolny wcielają się w określone role, to jednak w ich ramach zachodzi różnorodność indywidualnych doświadczeń, postaw i działań. Erving Goffman analizował także mechanizmy społecznej kontroli i stygmatyzacji w kontekście szkoły. Zwracał uwagę na to, jak niektóre jednostki, mogą być społecznie oceniane, a nawet stygmatyzowane na podstawie przypisanych im ról czy etykiet. Autor uwzględniał kontekst społeczny, w którym odbywają się te interakcje. Odnosząc się do szkoły jako teatru, podkreślał, że to, co dzieje się na scenie (w ramach szkoły), jest silnie związane z regułami społecznymi panującymi w szerszym społeczeństwie. W skrócie, koncepcja Ervinga Goffmana przybliża nam spojrzenie na szkołę jako teatr społeczny, gdzie odgrywane są role, interakcje mają charakter rytuałów, a jednostki, mimo przypisanych ról, zachowują pewną elastyczność i indywidualność⁴⁸.

Badacze analizujący szkołę w paradygmacie konfliktowym zwracają szczególną uwagę na jej totalny charakter jako instytucji, biorąc pod lupę szereg kluczowych elementów:

1. Ukryty program szkoły: W podejściu konfliktowym zauważa się istnienie tzw.
2. „ukrytego programu szkoły”. Jest to zestaw wartości, norm i postaw, które są przekazywane uczniom niejawnie, poprzez ukryte struktury w systemie edukacyjnym. Ten ukryty program często służy utrzymaniu obecnych struktur społecznych i reprodukcji nierówności.
3. Związek edukacji z polityką i gospodarką: Badania skoncentrowane na paradygmacie konfliktowym analizują, w jaki sposób edukacja jest związana z polityką i gospodarką. Organizacja nauczania, selekcja wiedzy i kształtowanie programów nauczania odzwierciedlają stosunki panujące w danym społeczeństwie. Programy nauczania są kształtowane w kontekście celów politycznych i ekonomicznych.
4. Konstrukcja wiedzy szkolnej: Konstrukcja wiedzy szkolnej jest analizowana jako odzwierciedlenie relacji politycznych i ekonomicznych. Badacze pytają, jakie treści są

⁴⁸ E. Goffman, Człowiek w teatrze życia, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa 2020, s. 34-68.

podkreślane, a jakie pomijane w programach nauczania. Konstrukcja wiedzy może wpływać na to, jakie grupy społeczne są faworyzowane, a które marginalizowane,

5. Aktorzy uczestniczący w procesie edukacyjnym: W kontekście paradygmatu konfliktowego szczególną uwagę przykładają się do aktorów uczestniczących w procesie edukacyjnym. Nauczyciele są kluczowymi aktorami, ponieważ mają istotny wpływ na to, jakie treści są przekazywane uczniom. Ich rola obejmuje nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również wpływanie na procesy uczenia się i kształtowanie postaw uczniów.
6. Reprodukacja nierówności społecznych: Koncepcje związane z paradygmatem
7. konfliktowym kładą nacisk na to, w jaki sposób szkoła może służyć reprodukcji społecznych nierówności. Procesy selekcji, dostęp do zasobów edukacyjnych oraz ukryte wartości przyczyniają się do utrzymywania struktur społecznych i różnic klasowych. Badania w paradygmacie konfliktowym pozwalają spojrzeć na szkołę jako instytucję, która nie tylko przekazuje wiedzę, ale także odgrywa istotną rolę w utrzymaniu i kształtowaniu struktur społecznych, nierzadko poprzez ukryte procesy i relacje władzy⁴⁹.

Ekologizm w kontekście badań nad rolą szkoły skupia się na związku tej instytucji z otaczającym ją środowiskiem lokalnym. Ekologizm analizuje szkołę jako integralną część swojego lokalnego środowiska. Szkoła istnieje w konkretnym kontekście społecznym, ekonomicznym i kulturowym, co wpływa na jej funkcjonowanie i relacje z otoczeniem. Szkoła jest postrzegana jako ważny element społeczności lokalnej, nawiązując bezpośrednie relacje z mieszkańcami, organizacjami lokalnymi, przedsiębiorstwami i innymi instytucjami. Współpraca z lokalnymi partnerami może wpływać na jakość nauczania i aktywności społecznej. Koncepcja kapitału społecznego, stworzona przez Jamesa Colemana i Roberta Putnama, jest istotnym elementem ekologizmu. Kapitał społeczny obejmuje relacje społeczne, współpracę i zaangażowanie w społeczności lokalnej. Im silniejsze te więzi, tym lepiej funkcjonuje społeczność. Szkoła, jako ważna instytucja społeczna, może być źródłem wspólnotowych działań. Projekty edukacyjne, inicjatywy społeczne czy wydarzenia kulturalne organizowane przez szkołę mogą przyczynić się do budowania wspólnoty lokalnej. Ekologizm zakłada, że szkoła powinna przejawiać odpowiedzialność za sprawy wspólne społeczności lokalnej. To może obejmować nie tylko edukację, ale także aktywności społeczne, które przyczyniają się do rozwoju społeczności. Analiza ekologizmu kładzie nacisk na rozwijanie wspólnoty i tożsamości lokalnej przez szkołę. Działania podejmowane przez szkołę mają sprzyjać poczuciu przynależności i zrozumienia dla lokalnych wartości. Różne społeczności lokalne różnią się między sobą. Analiza ekologizmu uwzględnia zróżnicowanie lokalne, co pozwala lepiej

⁴⁹ Ibidem.

dostosować edukację do konkretnej społeczności. Ekologizm jako koncepcja analizuje szkołę w kontekście jej relacji z otoczeniem lokalnym, podkreślając znaczenie współpracy z społecznością, budowania kapitału społecznego i angażowania się w sprawy wspólne⁵⁰.

1.6. Praktyka penitencjarna w zakresie kształcenia akademickiego osadzonych

Obecnie nauczanie w izolacji penitencjarnej obejmuje wszystkie szczeble kształcenia, włączając w to kształcenie wyższe. W roku szkolnym 2021/2022 nauczanie w szkołach przywięziennych i pozawięziennych zostało udzielone łącznie 5053 osadzonym, z czego 16 z nich uczęszczało na studia wyższe. Programy edukacyjne są dostosowane do różnych poziomów kształcenia, umożliwiając osadzonym kontynuację nauki na różnych jej etapach.

Nauczanie osadzonych w szkołach wyższych nie leży obecnie w sferze zainteresowań więziennictwa i resortu sprawiedliwości, niemniej jednak sposób podejmowania wyższych studiów przez osoby pozbawione wolności pozwala wyodrębnić dwie tendencje. Pierwsza polega na wyrażeniu zgody przez dyrektora zakładu karnego na uzasadniony wniosek osadzonego o podjęcie wyższych studiów poza zakładem karnym. We wniosku osadzony wskazuje szkołę wyższą, w której zamierza studiować oraz sposób finansowania kosztów studiów i kosztów ewentualnego dojazdu do uczelni wyższej. Jeżeli wniosek spełnia wymogi określone w kodeksie karnym wykonawczym, zgoda taka jest udzielona, zaś udział jako studenta w zajęciach uczelnianych, umożliwia osadzonemu przepustka udzielona przez dyrektora zakładu karnego lub sąd penitencjarny. Informacje o możliwości studiowania w pobliżu zakładu karnego pochodzą od samych kandydatów na studia lub wynikają z ofert, składanych przez wyższe uczelnie, administracji zakładów karnych. Te zaś, w formie komunikatów, przez lokalne radio, telewężel lub tablice ogłoszeń, przekazywane są osadzonym.

Drugim sposobem umożliwiającym osadzonym podejmowanie studiów wyższych jest zawarcie odpowiedniego porozumienia pomiędzy dyrektorem zakładu karnego a rektorem wyższej uczelni⁵¹. Uczelnia zobowiązuje się w niej do zorganizowania zajęć akademickich na studiach stacjonarnych (nieodpłatnych), na zamówionym lub uzgodnionym z jej władzami kierunku. Z kolei areszt śledczy, zobowiązuje się, do udostępniania odpowiednich pomieszczeń do przeprowadzania zajęć oraz podjęcia odpowiednich działań organizacyjnych, ułatwiających osadzonym naukę (biblioteka, Internet, wydzielone pomieszczenia na wykłady oraz

⁵⁰ K. Sierocińska, *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, „Studia ekonomiczne” 2011, nr 1, s. 69-86.

⁵¹ K. Linowski., *O szczebel wyżej, czyli studia stacjonarne dla skazanych*, [w:] *20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe*, red. K. Jędrzejak, M. R. Kalman, R. Poklek, Centralny Ośrodek Służby Więziennej, Polskie Towarzystwo Penitencjarne, Kalisz 2013, s. 179.

pomieszczenia do nauki). Dotychczasową praktyką w tym względzie było zorganizowanie zajęć na pierwszych latach studiów w zakładzie karnym, kolejnych już w siedzibie uczelni. Omawiana forma dotyczy organizowania studiów dla większości grup studiujących osadzonych, o których mowa niżej.

Omówione sposoby studiowania nie odbiegają od ogólnych polskich i europejskich standardów akademickich⁵².

Podjmujący studia wyższe indywidualnie, finansują je osobiście lub za pośrednictwem swoich rodzin. Studia grupowe, jak dotychczas, są nieodpłatne, gdyż osadzeni studiują w trybie stacjonarnym.

⁵² K. Wójcik, *Changing Paradigms of Education*, [w:] *European Standards of Education in the Quality Management System of Universities and Institutions of Lifelong Education*, red. M. Gersicowa, M. Adamik- Śmegova. Dubnica Institute of Technology, Dubnica 2002, s. 123-126.

Rozdział 2.

Penitencjarne uwarunkowania kształcenia osadzonych - tradycje zagraniczne

W tym rozdziale zostały opisane penitencjarne uwarunkowania kształcenia osadzonych w różnych szerokościach geograficznych świata. Ukazano słabe i mocne strony kształcenia w krajach azjatyckich i w Europie. Ponadto zaprezentowano aktualnie realizowane międzynarodowe projekty edukacyjne dla osadzonych w systemie penitencjarnym.

Prawo do nauki dla osadzonych jest obecnie zagwarantowane przez różne międzynarodowe dokumenty i standardy, takie jak Europejska Konwencja Praw Człowieka (ECHR), Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (EU Charter), oraz Europejskie Reguły Więzienne.

Europejska Konwencja Praw Człowieka (ECHR): Artykuł 2 Protokołu nr 1 do ECHR gwarantuje prawo do nauki. Mówi on, że „nikomu nie można odmówić prawa do nauki”. Ten artykuł dotyczy nie tylko osób wolnych, ale także osadzonych⁵³.

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (EU Charter): Artykuł 14 Karty Praw Podstawowych UE obejmuje prawo do nauki, zgodnie z zasadami ogólnymi prawa wspólnotowego i narodowego. Zapis ten potwierdza prawo do nauki, a także zakaz dyskryminacji w dostępie do kształcenia formalnego⁵⁴.

Europejskie Reguły Więzienne: Zgodnie z art. 28 Europejskich Reguł Więziennych, każde więzienie dąży do zapewnienia wszystkim więźniom dostępu do możliwie jak najbardziej wszechstronnych programów edukacyjnych, które, uwzględniając ich aspiracje, spełniają ich indywidualne potrzeby. W zakresie, w jakim jest to wykonalne, edukacja więźniów: jest zintegrowana z systemem nauczania ogólnego i zawodowego kraju, tak aby po zwolnieniu mogli oni bez trudu kontynuować edukację i kształcenie zawodowe; oraz odbywa się pod auspicjami pozawięziennych placówek oświatowych.

Reguły te promują kształcenie osadzonych, jako istotny element procesu resocjalizacji. Zapewniają one, że osadzeni powinni mieć dostęp do różnych form kształcenia, zarówno ogólnego, jak i zawodowego.

Zgodnie z zapisami tych dokumentów, edukacja osadzonych ma na celu nie tylko dostarczenie wiedzy, ale również integrację z systemem kształcenia kraju, co umożliwia osadzonym kontynuowanie nauki po opuszczeniu zakładu karnego. Jest to istotne dla procesu

⁵³ *Protokół Nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, European Treaty Series (ETS) / Série des traités européens (STE) Nr 9, Paryż, 20 marca 1952 roku.

⁵⁴ *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, <https://fra.europa.eu/pl/eu-charter/article/14-prawo-do-nauki> [dostęp: 10.03.2025].

reintegracji społecznej i zapobiegania recydywie. Mimo to dokumentacja więzienna w wielu krajach europejskich w ogóle nie wspomina o edukacji, a badanie Komisji Europejskiej w 2012 roku wykazało, że w Europie było 15 krajów (w tym Wielka Brytania), w których mniej niż 25% osadzonych uczestniczyło w programach edukacyjnych. Dwadzieścia jeden krajów zgłosiło wzrost uczestnictwa w ciągu ostatnich pięciu lat, pięć zgłosiło brak zmian, a trzy odnotowały niewielki spadek. W przypadku młodocianych osadzonych, jedenaście krajów podało wskaźnik powyżej 50%, a kolejne dziesięć zgłosiło wskaźnik powyżej 75%. Badanie pokazało również, że we wszystkich więzieniach w piętnastu krajach, w większości w sześciu krajach i w mniej niż połowie, w dziesięciu krajach, oferowano kształcenie ogólne dla dorosłych osadzonych⁵⁵.

Istnieje kilka przeszkód zarówno w prowadzeniu jak i uczestnictwie w więziennych programach edukacyjnych. Nauczyciele więzienni mogą stanąć przed wyzwaniem nauczania grupy która posiada duże zróżnicowanie pod względem wieku, poziomu wykształcenia lub historii zatrudnienia. Podobne wyzwania istnieją w zakładach karnych dla nieletnich, ze względu na różne potrzeby naukowe i emocjonalne osadzonych. Więzienia uważają kwestie bezpieczeństwa za ważniejsze niż cele kształcenia i z tego powodu ograniczają sposób realizacji niektórych kursów zawodowych. Bezpieczeństwo w zakładach karnych jest priorytetem ze względu na konieczność utrzymania porządku, ochrony personelu i osadzonych oraz zapobiegania incydentom związanym z przestępczością i agresją. Na sposób realizacji kursów zawodowych w więzieniach wpływa ma więc :

- bezpieczeństwo, jako priorytet. Może prowadzić do ograniczeń w dostępie do niektórych narzędzi, sprzętu czy kursów, które mogą być postrzegane, jako potencjalne źródło zagrożenia.
- konieczność oceny ryzyka. Organizacje więzienne są zobowiązane do oceny ryzyka związanego z różnymi działaniami, w tym z kształceniem. W niektórych przypadkach, kursy zawodowe mogą być ograniczone lub modyfikowane w zależności od potencjalnego wpływu na bezpieczeństwo.
- dostosowanie programów edukacyjnych. W celu zminimalizowania ryzyka, więzienia mogą dostosowywać programy edukacyjne, eliminując niektóre elementy kursów lub stosując specjalne procedury bezpieczeństwa.
- współpraca z zewnętrznymi instytucjami. W niektórych przypadkach, więzienia mogą współpracować z zewnętrznymi instytucjami edukacyjnymi, organizacjami non-profit lub przedsiębiorstwami w celu dostarczenia kursów zawodowych, minimalizując tym samym ryzyko bezpieczeństwa wewnętrznego.

⁵⁵ A. Costelloe, L. Torfinn, A. Wilson, *Survey on Prison Education and Training in Europe, Order 23 of the DG Education and Culture Framework Contract 02/10 - Lot 1*, GHK, Birmingham 2012

- rola personelu penitencjarnego. Personel penitencjarny odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu bezpieczeństwa. Odpowiednie szkolenie dla personelu może pomóc w zminimalizowaniu potencjalnych zagrożeń związanych z realizacją kursów edukacyjnych.

Warto podkreślić, że równowaga między bezpieczeństwem a celami kształcenia stanowi wyzwanie, które wymaga staranności i elastyczności w zarządzaniu systemem kształcenia w więzieniach. Odpowiednie podejście może pomóc w osiągnięciu celów resocjalizacji bez zaniedbania aspektów związanych z bezpieczeństwem.

Problemy mogą wystąpić także, gdy osadzeni muszą zostać przeniesieni między różnymi obszarami więzienia w celach kształcenia. Na przykład różne grupy osadzonych są czasami oddzielone od siebie ze względów bezpieczeństwa, co oznacza, że jeśli jedna grupa np. korzysta z chodnika, inne mogą nie być w stanie przez niego przejść. Jeśli więzienia są zamknięte, osadzeni nie będą mogli uczęszczać na zajęcia a blokady mogą trwać kilka tygodni.

Nie mniejszy problem dotyczy również osadzonych cudzoziemskich, tutaj kształcenie może być trudne z uwagi na bariery językowe. W systemie penitencjarnym w Polsce istnieją możliwości nauki dostępne dla osadzonych cudzoziemskich znajdujących się w izolacji np.:

- Dostęp do materiałów edukacyjnych. Osoby przebywające w izolacji mają prawo do dostępu do materiałów edukacyjnych, w tym książek, zeszytów ćwiczeń, podręczników i innych narzędzi niezbędnych do nauki. Biblioteki wyposażone są w literaturę obcojęzyczną a także podręczniki do nauki języków.
- Prace społeczne i warsztaty. W ramach programów resocjalizacyjnych, więzienia organizują także prace społeczne i warsztaty, które mogą mieć aspekt edukacyjny. Mogą obejmować one różne dziedziny, takie jak rzemiosło, sztuka czy zajęcia kulturalne. Warto podkreślić, że każdy osadzony, w tym obcokrajowiec, powinien mieć dostęp do edukacji zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa. Proces ten jest często dostosowywany do indywidualnych potrzeb i warunków osadzonego.

2.1. Tradycje krajów azjatyckich

Chiny. Zmiany w systemie więziennictwa w Chinach nastąpiły w latach dwudziestych ubiegłego wieku, po utworzeniu Republiki Chińskiej. W wyniku krytyki ówczesnego braku kształcenia dla osadzonych, nastąpiło przesunięcie, z nauczania religijnego i moralnego, na edukację intelektualną i ciężką pracę jako podstawowe środki resocjalizacji. Władze podjęły znaczne wysiłki w celu opracowania skutecznego i zróżnicowanego programu nauczania. Oprócz nauki czytania i arytmetyki, zajęcia obejmowały także muzykę i kompozycję, etykę ludową, konfucjanizm. Włączono doktrynę edukacji więziennej do krajowego programu

edukacyjnego, tym samym znacznie zwiększając dostęp kształcenia dla osadzonych. Kolejne zmiany przysły wraz ze zmianą ustroju państwa na komunistyczny w 1949 r. Resocjalizacja została uznana za najważniejszą, jednak utożsamiona w głównej mierze z pracą przymusową. Nazywana jest Laojiao i oznacza „reedukacją przez pracę”. Metoda ta, oparta na koncepcji przymusowych ośrodków pracy, narusza światowe standardy, jednak władze chińskie, chociażby ze względu na wysoką opłacalność, nie zamierzają z niej zrezygnować. Niemniej do ogólnie przyjętych aspektów edukacji w więzieniach w Chinach należą:

- Programy nauczania i szkolenia zawodowego: W więzieniach oferowane są różne programy nauczania obejmujące zarówno przedmioty ogólne, takie jak matematyka i język chiński, jak i szkolenia zawodowe. Osadzeni mogą zdobyć umiejętności, które pomogą im znaleźć pracę po opuszczeniu więzienia.
- Edukacja moralna i obywatelska: W ramach resocjalizacji często prowadzone są programy edukacji moralnej i obywatelskiej. Osadzeni uczą się o odpowiedzialności społecznej, szacunku dla prawa i norm społecznych.
- Programy resocjalizacyjne: Mają one na celu pomoc osadzonym w radzeniu sobie z przyczynami ich przestępczości.
- Programy kształcenia formalnego: W większych zakładach karnych istnieją również programy kształcenia formalnego, które pozwalają osadzonym na zdobycie wykształcenia średniego lub zawodowego. Obejmują one lekcje prowadzone przez nauczycieli pracujących w więzieniach.
- Udział w pracy społecznej: Osadzeni często są zaangażowani w prace społeczne w ramach więziennego systemu, co może również stanowić element resocjalizacji.
- Jednak warto podkreślić, że chiński system więzienny jest nieustannie krytykowany za łamanie praw człowieka, a warunki w niektórych więzieniach mogą być trudne. Ponadto, skuteczność programów resocjalizacyjnych może być różna, a ocena efektów tych działań jest często utrudniona przez brak przejrzystości i dostępu do informacji na ten temat.

Japonia. Wprowadzenie kształcenia w więzieniach w Japonii miało miejsce w okresie Meiji (1868-1912), kiedy kraj przeszedł przez intensywną modernizację i reformy, zarówno społeczne, jak i instytucjonalne. Jednym z pierwszych, które wprowadziło nowoczesny system edukacji penitencjarnej, był więzienny zakład w Tokio znany, jako Tokyo Penitentiary.

W 1871 roku w Japonii ustanowiono nowy kodeks karny, który przyniósł ze sobą zmiany w systemie karnym. Jednym z głównych celów reform było zastąpienie tradycyjnych metod kary cielesnej bardziej humanitarnymi i skoncentrowanymi na resocjalizacji. W związku z tym więzienia zaczęły wprowadzać programy edukacyjne i szkoleniowe dla osadzonych.

Pod koniec lat siedemdziesiątych XIX wieku w Tokio wprowadzono zajęcia z etyki. W Tokyo Penitentiary wprowadzono również system kształcenia i szkolenia zawodowego, który miał na celu przygotowanie osadzonych do reintegracji społecznej po odbyciu kary. Podobne zmiany wprowadzano również w innych więzieniach w kraju w miarę postępującej modernizacji. Zajęcia z czytania i pisania zaczęto wprowadzać do systemu więziennictwa na szeroką skalę od 1881 roku. Pod koniec lat osiemdziesiątych XIX wieku uważano, że lekcje etyki są najważniejszą formą edukacji dla osadzonych, a do lat dziewięćdziesiątych uznano edukację za jedną z najważniejszych kwestii więziennictwa.

W 1889 roku i 1892 roku odbyły się konferencje, w których w większości uczestniczyli pracownicy więzienni, w celu omówienia sposobów poprawy kształcenia w więziennictwie. Nie było jednolitej zgody, co do najlepszego sposobu realizacji wychowania moralnego osadzonych, a różne instytucje zaczęły prowadzić swoje indywidualne programy. Od 1910 roku prawo więzienne w Japonii nakazywało kształcenie wszystkim nieletnim osadzonym i każdemu dorosłemu osadzonemu uznanemu za potrzebującego. Przepisy przewidywały od dwóch do czterech godzin dziennie na edukację lub szkolenia zawodowe i tu np. więzienie Fuchu oferuje obecnie szkolenia zawodowe z zakresu obróbki drewna, mechaniki samochodowej, dla osadzonych zagranicznych przygotowano lekcje języka japońskiego. Placówka ta w swojej bibliotece zawiera 8 tys. książek i czasopism naukowych w języku angielskim, a osadzeni mogą zaopatrzyć się w książki za pośrednictwem rodzin i więzienia⁵⁶.

Systemy penitencjarne Uzbekistanu, Tadżykistanu, a także Republiki Kirgiskiej borykają się z tymi samymi problemami, z którymi zmagają się systemy w innych, zniszczonych po rozpadzie Związku Radzieckiego a to m. in. niedostateczne zabezpieczenie materialne, zawilość podziału i kontroli społeczeństwa więziennego, niedostateczne wykształcenie personelu więziennego.

W proces edukacji kobiet zostali włączeni zaproszeni trenerzy i nauczyciele szkoły zawodowej. Poszczególne bloki tematyczne prowadziły również same osadzone posiadające dobre przygotowanie zawodowe w danym zakresie i wcześniejsze doświadczenie w nauczaniu.

Uzyskanie nowych kwalifikacji okazało się ważnym środkiem podnoszenia poczucia własnej wartości. Główne zadanie nauczycieli biorących udział w projekcie było stopniowe wszczepianie kobietom artystycznego smaku oraz ujawnienie u nich potencjału twórczego poprzez stworzenie im po zwolnieniu warunków przystosowania się do nowych realiów życia.

Szkolenia takie pomagają w przywracaniu umiejętności komunikacyjnych, usuwaniu wewnętrznych barier, rozwijaniu sfery psycho-emocjonalnej szkolonej jednostki.

⁵⁶ *Więzienie*, <https://jp.usembassy.gov/services/prisons/> [dostęp: 10.03.2025].

Od 2013 roku rozpoczęto prace dotyczące edukacji zawodowej, także w męskich zakładach, których celem było podniesienie wiary w siebie, we własne siły, w możliwość rozpoczęcia nowego życia po zwolnieniu. Formowanie umiejętności słuchania i słyszenia – to podstawowa funkcja takich seminariów, aby do społeczeństwa powracali ludzie, którzy będą mogli znaleźć swoje miejsce w życiu, naprawić/odbudować utracone więzi społeczne⁵⁷. Przeprowadzone badania dowiodły, że dzięki uczestnictwu w kursach zawodowych i edukacyjnych 70% badanych miało nadzieję uzyskać zawód, 50% psychologicznie ułatwić sobie pobyt w zamknięciu a 40% poczuć się bardziej pewnym siebie. Skuteczność przeprowadzonych działań oceniana jest na bieżąco przez to, jak wygląda życie byłego osadzonego po zwolnieniu.

Powszechnie wiadomo, że odbywanie kary w formie pozbawienia wolności związane jest z wieloma negatywnymi czynnikami, które utrudniają ponowną adaptację do funkcjonowania w społeczeństwie w tym np., im dłuższy wyrok tym trudniejszy jest ten proces. Życie zmienia się na tyle szybko, że ludzie którzy spędzili kilka lat w zamknięciu, po zwolnieniu trafiają w zupełnie nowe środowisko: z nowymi prawami, innym poziomem życia, zmienionymi wartościami społecznymi⁵⁸. Zadaniem projektu było także podniesienie kwalifikacji personelu instytucji penitencjarnych (nauczycieli szkół zawodowych i ogólnokształcących oraz funkcjonariuszy). Zwiększenie kwalifikacji personelu zostało przeprowadzone z użyciem nowoczesnych, skutecznych metod uczenia się ludzi dorosłych.

W Kirgistanie od 2012 roku dzięki pomocy Unii Europejskiej w ramach linii programowej „Wsparcie reformy systemu penitencjarnego w Republice Kirgiskiej”, rozpoczęła się realizacja projektu „Szansa” (Edukacja dorosłych w systemie penitencjarnym szansą na lepszą przyszłość). Przedmiotowy projekt miał w założeniu przyczynienie się do procesu liberalizacji systemu penitencjarnego, za pomocą edukacji dorosłych, poprzez wsparcie procesu rehabilitacji osadzonych do życia w społeczeństwie, dzięki możliwości zdobycia wykształcenia zawodowo- technicznego, zdobycie doświadczenia praktycznego i rozszerzenie kompetencji w zakładach pilotażowych. Po zakończeniu szkolenia wszystkim uczestnikom grup projektowych zostały wręczone certyfikaty, które w przyszłości miały pomóc im znaleźć pracę. W ramach projektu, oprócz szkolenia zawodowego, prowadzone były kupy dotyczące rozwoju umiejętności życiowych osadzonych, które okazały się nie mniej popularne. Osadzeni otrzymali wiedzę, niezbędną zarówno do życia w zakładach karnych, jak również po zwolnieniu, otrzymali wsparcie psychologiczne, informacje dotyczące prawodawstwa, poszukiwania pracy,

⁵⁷ T. Zaiczenko, *Szansa na lepszą przyszłość. Edukacja dorosłych w systemie penitencjarnym Azji Środkowej*, „Andragogy Yearbook” 2013, nr 20, s. 344.

⁵⁸ Ibidem, s. 346- 347.

przygotowania dokumentów, rejestracji w charakterze bezrobotnych itd.⁵⁹ W 2014 roku podobny projekt rozpoczął się w Tadżykistanie⁶⁰.

2.2. Standardy krajów anglosaskich

Australia odgrywała zawsze kluczową rolę w rozwijaniu programów edukacyjnych dla osadzonych a ich historia sięga już XIX wieku. Pierwszy edukacyjny program został wprowadzony w stanie Nowa Południowa Walia, gdzie w 1862 roku w więzieniu Darlinghurst Gaol, zatrudniono nauczyciela, aby dostarczał podstawowe i moralne wykształcenie każdemu osadzonemu, który wyraził chęć uczestnictwa w tych zajęciach. Już wcześniej, jeden z osadzonych, pełnił taką rolę nauczyciela, prowadząc lekcje edukacyjne dla współosadzonych.

W początkach XX wieku programy nauczania czytania i pisania stały się powszechne w australijskich więzieniach. Do lat pięćdziesiątych XX wieku większość głównych ośrodków penitencjarnych w kraju, oferowała różne formy programów edukacyjnych i szkoleniowych. Jednakże, zanim doszło do rozwoju tych programów, osadzeni już wcześniej, sami, podejmowali inicjatywy w zakresie doksztalcania, co świadczyło o oddolnym zaangażowaniu społeczności więziennych w proces edukacyjny i ogromnych potrzebach w tym zakresie.

W 1966 roku Senacka Komisja ds. Zatrudnienia, Edukacji i Szkoleń opracowała Raport Senatu z dochodzenia w sprawie edukacji i szkoleń w zakładach karnych. Raport ten wskazywał na poważne wyzwania związane z edukacją w więzieniach Australii, opisując stan obiektów edukacyjnych jako hańbę, z niedostatecznymi lub zbyt ubogimi obiektami, przestarzałymi programami nauczania i niewystarczającymi zasobami. W odpowiedzi na te problemy, raport przedstawiał kilka zaleceń mających na celu poprawę edukacji więziennej, w tym opracowanie strategii krajowej, aby zwiększyć dostęp do edukacji i podnieść jakość oferowanych programów. W rezultacie, Australia podjęła kroki w celu doskonalenia systemu edukacyjnego dla osadzonych, dążąc do stworzenia bardziej sprawiedliwego i skutecznego środowiska edukacyjnego w zakładach karnych. To zaangażowanie potwierdza znaczącą rolę edukacji w procesie resocjalizacji i przywracania osadzonych do społeczeństwa. W 2001 roku uruchomiono narodową strategię, a do roku 2006 wszystkie stany i terytoria oferowały już osadzonym podstawowe lub bardziej zaawansowane formy szkolnictwa.

Od 2006 roku osadzonym australijskiego Terytorium Stołecznego przyznano zezwolenie na posiadanie laptopów w celach edukacyjnych. Ten krok stanowił ważny krok naprzód w

⁵⁹ Ibidem, s. 348- 350.

⁶⁰ A. Brzezińska, *Edukacja w systemie penitencjarnym Azji na przykładzie wybranych państw*, [w:] *Różne oblicza Azji- między Azją Wschodnią a Indiami*, red. J. Marszałek Kawa., M. Górniewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 60.

kierunku zapewnienia osadzonym dostępu do nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, umożliwiających rozwijanie umiejętności komputerowych i uczestnictwo w programach edukacyjnych opartych na technologii. Zupełnie inna sytuacja panuje w Nowej Południowej Walii, gdzie osadzonym nadal nie zezwala się na posiadanie laptopów w celach edukacyjnych. Ta ograniczająca polityka może wpływać negatywnie na dostępność pewnych programów edukacyjnych i rehabilitacyjnych, które wymagają użycia komputera. Brak możliwości korzystania z laptopów może być szczególnie problematyczny w kontekście współczesnych form nauczania, które coraz częściej opierają się na technologii komputerowej. Programy, które wymagają dostępu do komputera, aby rozwijać umiejętności związane z obsługą oprogramowania czy korzystaniem z zasobów online, stają się niedostępne dla osadzonych w Nowej Południowej Walii. To z kolei może ograniczać ich szanse na zdobycie nowych umiejętności, które są istotne zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i zawodowym.

Stany Zjednoczone. Edukacja w izolacji penitencjarnej w Stanach Zjednoczonych stanowi obszar złożony, związany z ewolucją systemu więziennictwa na przestrzeni wielu lat. Izolacja penitencjarna, znana również, jako „system celkowy”, to pierwszy w historii system penitencjarny, będący praktyką ścisłego izolowania osadzonych, w jednoosobowych celach. Historia edukacji w tym kontekście obejmuje kilka istotnych etapów:

1. Początki więziennictwa w Stanach Zjednoczonych: Początki więziennictwa były zdominowane przez koncepcję kary fizycznej i izolacji. Osadzeni byli często traktowani w sposób brutalny, a idea resocjalizacji przez edukację była wtedy marginalizowana,
2. XIX wiek: W XIX wieku nastąpiła zmiana w podejściu do kary więziennej, zaznacza się tu np. „koncepcja penitencjarystyczna „ (przyjęta między innymi w Filadelfii, w więzieniu Eastern State Penitentiary). W tym okresie zaczęto eksperymentować z izolacją celową, a osadzeni byli traktowani indywidualnie, mając czas na refleksję i naukę,
3. XX wiek: Wprowadzenie programów edukacyjnych: Wraz z postępem społecznym i zwiększającym się zainteresowaniem resocjalizacją, więzienia wprowadzały programy edukacyjne, także w izolacji penitencjarnej. W ramach tych programów oferowano osadzonym dostęp do edukacji formalnej, korepetycji czy warsztatów.
4. Lata 70. i 80.: Redukcja programów edukacyjnych: W latach 70. i 80. doszło jednak do redukcji programów edukacyjnych w więzieniach w związku z tendencją do zaostrzenia polityki karnej i ograniczania funduszy na takie inicjatywy.
5. Obecnie: Wznowienie programów edukacyjnych: W ostatnich latach znowu wzrosło zainteresowanie programami edukacyjnymi w systemie penitencjarnym, w tym w izolacji penitencjarnej. Badania wskazują na korzyści z edukacji dla osadzonych, zarówno pod względem resocjalizacji, jak i ograniczenia recydywy.

W Stanach Zjednoczonych osadzeni otrzymywali lekcje religii od kapelanów na początku XIX wieku, a świeckie programy edukacji więziennej zostały najpierw opracowane, aby pomóc osadzonym w czytaniu Biblii i innych tekstów religijnych. Pierwszy poważny program edukacyjny mający na celu resocjalizację osadzonych został uruchomiony w 1876 r.⁶¹. Za wdrożenie tego programu uznawany jest Zebulon Brockway, nadinspektor Zakładu Poprawczego Elmira w Nowym Jorku. Wierzył, że edukacja więzienna zdyscyplinuje umysł i dopasuje go do przyjmowania myśli i zasad przykładowego obywatela. Do 1990 roku Stany Massachusetts, Ohio, Pensylwania, Indiana i Minnesota przyjęły „system edukacji Elmiry”⁶².

Programy szkolnictwa wyższego pojawiły się znacznie później. W 1960 roku tylko dziewięć stanów oferowało osadzonym edukację na poziomie wyższym. Do 1983 roku takie programy były dostępne już w większości stanów. Ze względu na zmiany polityczne, wsparcie i dostępność programów edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych ulegały wahaniom.

Program dotacji prowadzony przez rząd federalny Stanów Zjednoczonych, który zapewnia stypendia dla studentów, znany jako program dotacji Pell, odgrywał kluczową rolę w dostarczaniu wsparcia finansowego dla edukacji wyższej. Jednak w 1994 roku Kongres uchwalił ustawę o kontroli przestępczości i egzekwowania prawa, która wprowadziła istotne ograniczenia w dostępie do tych dotacji dla osadzonych. Zgodnie z tą ustawą, odmówiono przyznania dotacji Pell każdemu osadzonemu, co wpłynęło negatywnie na dostęp do edukacji w środowisku więziennym⁶³. W rezultacie do 2005 roku, tylko kilkanaście więzień w Stanach Zjednoczonych oferowało kształcenie pomaturalne. Zmniejszenie dostępności do programów edukacyjnych w więzieniach z powodu ograniczeń finansowych stanowiło istotne wyzwanie dla osadzonych, którzy pragnęli rozwijać się intelektualnie i przygotowywać się do powrotu do społeczeństwa. Odmowa dotacji Pell dla osadzonych miała negatywne konsekwencje zarówno dla osadzonych, jak i dla społeczeństwa. Edukacja osadzonych odgrywa kluczową rolę w procesie resocjalizacji, pomagając w redukcji recydywy i przygotowując osadzonych do skutecznego funkcjonowania po opuszczeniu zakładu karnego. Od tamtego czasu pojawiły się inicjatywy i dyskusje mające na celu ponowne rozważenie zakazu przyznawania dotacji Pell osadzonym. Działania te zmierzają do przywrócenia dostępu osadzonym do edukacji wyższej, co

⁶¹ J. Lipa- Rick., P. Linda, *Skuteczność więziennych programów edukacyjnych*, „Czasopismo Rehabilitacji i Usług Doradztwa dla Przeszyców”, Nr 6 (4), s. 43-57.

⁶² Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶³ *System reformatorski w amerykańskiej drukarni rządowej*, Międzynarodowa Komisja Więzienna 1900, s. 28.

może przyczynić się do bardziej efektywnej resocjalizacji, redukcji recydywy oraz budowy społeczeństwa opartego na szansach i możliwościach dla wszystkich⁶⁴.

W 2015 roku, za prezydentury Baracka Obamy, uruchomiono program pilotażowy, który rewolucyjnie zmienił dostęp osadzonych do edukacji wyższej. Inicjatywa ta umożliwiała osadzonym otrzymywanie stypendium Pell, znosząc pewne ograniczenia wcześniejszych przepisów. Program ten był odpowiedzią na przekonanie, że edukacja odgrywa kluczową rolę w resocjalizacji osadzonych, wspierając ich lepszą reintegrację społeczną po opuszczeniu zakładu karnego. W ramach programu, ponad 200 szkół wyższych, w 47 stanach, wyraziło zainteresowanie prowadzeniem programów edukacyjnych dla osadzonych. To zróżnicowane zainteresowanie ze strony uczelni ilustruje duże zaangażowanie społeczności akademickiej w dostarczanie edukacji osadzonym, a także przekonanie, że każdy osadzony zasługuje na szansę na naukę i rozwój osobisty. Program ten miał na celu złagodzenie barier finansowych, które dotąd utrudniały osadzonym dostęp do edukacji wyższej. Stypendia Pell stały się kluczowym narzędziem wspierającym tę inicjatywę, umożliwiając osadzonym finansowanie swojego szkolnictwa wyższego. Innowacyjny charakter tego programu pilotażowego wpłynął pozytywnie na debatę publiczną dotyczącą edukacji osadzonych. Dzięki niemu zwrócono uwagę na korzyści płynące z inwestycji w rozwój umiejętności i wiedzy osadzonych, co może istotnie wpłynąć na poprawę ich perspektyw życiowych oraz zmniejszenie recydywy.

W rezultacie tego programu pilotażowego, liczne środowiska zaczęły podkreślać znaczenie kontynuowania i rozszerzania edukacyjnych inicjatyw dla osadzonych, aby budować bardziej sprawiedliwe i inkludujące społeczeństwo⁶⁵.

W Kanadzie system edukacji penitencjarnej ma na celu wspieranie resocjalizacji osadzonych i przygotowywanie ich do powrotu do społeczeństwa po odbyciu kary. Kluczowymi jego elementami są:

1. Dostęp do edukacji na różnych poziomach w tym nauczania ogólnego, szkoleń zawodowych i kształcenia zawodowego. Programy edukacyjne obejmują zarówno podstawowe umiejętności, jak i zaawansowane przedmioty.
2. Współpraca z zewnętrznymi instytucjami edukacyjnymi takimi jak lokalne college'ei czy uniwersytety, aby umożliwić osadzonym uczestniczenie w ich kursach.
3. Programy kształcenia zawodowego, które mają na celu wyposażenie osadzonych w umiejętności potrzebne do znalezienia zatrudnienia po opuszczeniu więzienia.

⁶⁴ D. Skorton, G. Altschuler, *College Behind Bars: How Educating Prisoners Pays Off*, <https://www.forbes.com/sites/collegeprose/2013/03/25/college-behind-bars-how-educating-prisoners-pays-off/#43c102782707> [dostęp: 11.03.2025], *Keeping It REAL: Why Congress Must Act to Restore Pell Grant Funding for Prisoners*, University of Massachusetts Law Review, 2016, Vol. 11.

⁶⁵ Ibidem.

4. Programy edukacyjne w Kanadzie często uwzględniają elementy wsparcia psychospołecznego, pomagając osadzonemu w radzeniu sobie z trudnościami emocjonalnymi czy społecznymi.
5. Zasada nauki przez całe życie jest promowana w systemie edukacji penitencjarnej w Kanadzie, co oznacza, że osadzeni są zachęceni do kontynuowania nauki również po opuszczeniu więzienia.
6. Tworzone są indywidualne plany edukacyjne, biorące pod uwagę poziom wykształcenia, cele zawodowe i osobiste każdej osoby.

W Anglii, pierwszym znaczącym krokiem w rozwoju edukacji więziennej było wprowadzenie parlamentarnej Ustawy o Więzieniu, zaproponowanej przez Roberta Peela w 1832 roku. Ta innowacyjna ustawa stanowiła kamień milowy w zakresie reform więziennictwa i zakładała wprowadzenie zajęć z czytania i pisania we wszystkich więzieniach. Ustawa Peela była odpowiedzią na potrzebę poprawy warunków życia osadzonych oraz oparta o przekonanie, że edukacja odgrywa kluczową rolę w procesie resocjalizacji. Poprzez wprowadzenie obowiązkowych zajęć z czytania i pisania, ustawa ta miała na celu podniesienie umiejętności literackich osadzonych, co z kolei mogło wspomagać ich reintegrację społeczną po odbyciu kary. Oprócz nauki czytania i pisania, ustawa Peela stawiała nacisk na rozwijanie umiejętności, które mogły być przydatne w życiu zawodowym po opuszczeniu zakładu karnego. Ta inicjatywa miała również zmierzać do złagodzenia społecznego wykluczenia osadzonych poprzez umożliwienie im zdobycia nowych umiejętności i wiedzy. Ustawa o więzieniu z 1832 roku stanowiła fundament dla późniejszych reform edukacji więziennej w Anglii. Jej wprowadzenie symbolizowało przejście od koncepcji kary jako surowego odosobnienia do bardziej humanitarnego podejścia, które zakładało przywracanie osadzonych do społeczeństwa poprzez rozwijanie ich umiejętności i wiedzy⁶⁶. Personel więzienny, we wszystkich więzieniach, uznawał znaczenie podstawowej umiejętności czytania i pisania, jednak sprzeciwiał się umożliwieniu osadzonemu zdobycia wyższego wykształcenia. Argumentował to tym, że wykształcenie wyższe nie przynosi samo w sobie poprawy moralnej. W 1958 roku, chociaż wzrosła liczba kadry oświatowej, nie było znaczących postępów w kształceniu więziennym.

Edukacyjne programy więzienne w Anglii zaczęły się rozwijać stosunkowo późno, bo dopiero w 1992 roku, kiedy to podjęto decyzję o outsourcingu nauczania edukacyjnego na zasadach konkursu. W ramach tego podejścia, ponad 150 organizacji zgłosiło się do udziału, starając się o możliwość świadczenia usług edukacyjnych w więzieniach. Do 1994 roku, w 125 więzieniach działało 45 instytucji edukacyjnych, które oferowały różne formy edukacji,

⁶⁶ W. Foster, B. Foster, *Anglia i Walia: stan edukacji więziennej*, „Dziennik Edukacji Więziennej” nr 47(2), Nordycka Rada Ministrów 2005, s.121.

obejmujące zarówno poziom średni, jak i wyższy. Decyzja o wprowadzeniu outsourcingu nauczania edukacyjnego była kluczowym momentem, który umożliwił zwiększenie dostępności edukacji wśród osadzonych. Poprzez otwarcie procesu konkurencyjnego, więzienia mogły współpracować z różnymi organizacjami edukacyjnymi, co z kolei przyczyniło się do zróżnicowania ofert edukacyjnych dostępnych dla osadzonych. W ciągu dwóch lat od wprowadzenia tego modelu, 45 instytucji edukacyjnych zaczęło działać w więzieniach, co oznaczało, że osadzeni mieli dostęp do różnorodnych form edukacji, obejmujących nie tylko naukę na poziomie średnim, ale także programy wyższe. To otwarcie na różnorodność instytucji edukacyjnych przyczyniło się do lepszego dostosowania programów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb osadzonych. Wprowadzenie edukacyjnych programów więziennych stanowiło istotny krok w kierunku uznania roli kształcenia w procesie resocjalizacji oraz przywracania osadzonych do społeczeństwa poprzez rozwijanie ich umiejętności i wiedzy⁶⁷.

2.3. Praktyki krajów skandynawskich

Kraje skandynawskie często są chwalone za postawę skoncentrowaną na resocjalizacji osadzonych. Programy edukacyjne i zawodowe są powszechnie dostępne, a osadzeni mają dostęp do różnych form kształcenia, w tym nauki powszechnej, szkoleń zawodowych i aktywności kulturalnych.

Szwecja. Za pioniera europejskiej edukacji w więziennictwie uważana jest Szwecja. Wymóg poddania się edukacji więziennej obowiązuje od 1842 roku, a kształcenie zawodowe, od 1874, kiedy to więzienie okręgu Uppsala, przyjęło do pracy stolarza, aby uczył osadzonych wykonywać i konserwować przedmioty drewniane⁶⁸.

W Szwecji podejście do edukacji w więzieniach ewoluowało w czasie, a zmiany te odzwierciedlają zarówno koncepcje kary, jak i roli resocjalizacji w systemie karnym.

W XIX wieku Szwecja, podobnie jak inne kraje europejskie, przeżywała zmiany w systemie więziennictwa. Wczesniejsze praktyki, takie jak kara cielesna, były stopniowo zastępowane bardziej humanitarnymi metodami. Pojęcie resocjalizacji zaczęło odgrywać większą rolę, a edukacja była uznawana za ważny element tego procesu⁶⁹.

W latach 20 i 30 XX wieku, Szwecja zaczęła wprowadzać edukację formalną do systemu więziennego. Wzrost zainteresowania resocjalizacją skłonił władze więzienne do oferowania osadzonym możliwości nauki czytania, pisania i zdobywania umiejętności zawodowych. Po II

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem, s. 97-98.

⁶⁹ A. Kacprzak, *Współczesne aspekty resocjalizacji przestępców w wybranych krajach europejskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017 s. 63-81.

wojnie światowej nastąpił rozwój programów edukacyjnych. Więzienia zaczęły oferować kursy szkolne na różnych poziomach edukacyjnych, a także programy zawodowe, które miały na celu ułatwienie osadzonemu znalezienie zatrudnienia po jego opuszczeniu.

W latach 60-tych i 70 – tych XX wieku, Szwecja skupiała się na koncepcji integracji społecznej osadzonych. Edukacja w więzieniach miała wspierać ten cel, oferując osadzonemu szansę uzyskania nowych umiejętności i kwalifikacji. W tym okresie, system więzienny przechodził restrukturyzację, a podejście do resocjalizacji i edukacji w więzieniach ewoluowało w kierunku bardziej humanitarnego traktowania osadzonych. System więzienny wzbogacony został o:

- Wsparcie psychospołeczne. W tamtym okresie więzienia zaczęły również zdawać sobie sprawę z konieczności oferowania wsparcia psychospołecznego osadzonemu. Psychologowie i pracownicy socjalni mogli być zaangażowani w dostarczanie pomocy osadzonemu potrzebującym wsparcia emocjonalnego czy edukacyjnego.
- Podkreślenie indywidualnego traktowania. W miarę postępu lat 60 – tych i 70-tych, zaczęto podkreślać indywidualne traktowanie osadzonych. Oznaczało to bardziej spersonalizowane podejście do potrzeb edukacyjnych i resocjalizacyjnych każdego osadzonych, nawet tych przebywających w izolacji⁷⁰.

Obecnie Szwecja kontynuuje praktykę oferowania programów edukacyjnych w więzieniach. Te programy obejmują różnorodne dziedziny, od edukacji podstawowej po szkolenia zawodowe. Współpraca z organizacjami społecznymi i instytucjami edukacyjnymi również odgrywa rolę w dostarczaniu różnorodnych środków edukacyjnych dla osadzonych. W XXI wieku Szwecja kontynuowała praktykę oferowania programów edukacyjnych w więzieniach, przykładając wagę do resocjalizacji i przygotowania osadzonych do reintegracji społecznej.

Programy edukacyjne w więzieniach w Szwecji w XXI wieku obejmują m. in.:

- Szkolenia zawodowe: Oferowanie kursów i szkoleń zawodowych, które pomagają osadzonemu zdobywać konkretne umiejętności, co z kolei może zwiększyć ich szanse na znalezienie zatrudnienia po opuszczeniu więzienia.
- Edukację formalną: Zapewnianie osadzonemu dostępu do nauki na różnych poziomach edukacyjnych, w tym kursów szkolnictwa średniego stopnia oraz kursów uniwersyteckich, wspierając rozwój intelektualny.
- Programy resocjalizacyjne: Wspieranie osadzonych w rozwijaniu umiejętności społecznych, radzenia sobie ze stresem czy konfliktami, co może przyczynić się do lepszego dostosowania się do społeczeństwa po opuszczeniu więzienia.

⁷⁰ A. Kacprzak, *Współczesne aspekty resocjalizacji przestępców ...*, op.cit.

- Wsparcie psychospołeczne: Zapewnianie wsparcia psychologicznego i socjalnego dla osadzonych, aby pomóc im radzić sobie z problemami emocjonalnymi czy trudnościami związanymi z procesem resocjalizacji.
- Projekty społecznościowe: Angażowanie osadzonych w projekty społecznościowe, które pozwalają im czuć się użytecznymi i zintegrowanymi z otaczającym ich społeczeństwem.

Przykładowo, więzienie w Szwecji może współpracować z lokalnymi szkołami, instytucjami edukacyjnymi czy organizacjami społecznymi w celu dostarczania różnorodnych programów edukacyjnych i resocjalizacyjnych. To partnerstwo może również umożliwiać osadzonym korzystanie z różnych zasobów, które pomagają im rozwijać się podczas odbywania kary⁷³.

W XIX wieku więziennictwo w Danii, podobnie jak w innych krajach, było zazwyczaj oparte na idei izolacji penitencjarnej. W tym okresie w Europie rozwijała się koncepcja resocjalizacji poprzez indywidualne traktowanie osadzonych. Zaczęto eksperymentować z izolacją, aby umożliwić refleksję i naukę. W Danii młodociani przestępcy mają dostęp do edukacji od lat pięćdziesiątych XIX w., a programy edukacyjne stały się dla nich obowiązkowe już w 1930 roku.

W okresie międzywojennym i po II wojnie światowej, podejście do więziennictwa i edukacji w Danii zmieniło się w kierunku bardziej humanitarnego podejścia. Wprowadzono programy edukacyjne i szkoleniowe w więzieniach, a także programy resocjalizacyjne, które miały na celu przygotowanie osadzonych do powrotu do społeczeństwa.

Współczesne podejście do edukacji w izolacji penitencjarnej w Danii obejmuje różnorodne programy edukacyjne, w tym naukę czytania, pisanie, zdobywania umiejętności zawodowych, a także dostęp do edukacji formalnej na różnych poziomach. Ponadto, w Danii podobnie jak w innych krajach europejskich, kładzie się duży nacisk na resocjalizację i przygotowanie osadzonych do reintegracji społecznej.

Więżenia dla dorosłych prowadzą programy edukacyjne od 1866 roku, a ustawodawstwo wymaga, aby wszyscy osadzeni poniżej trzydziestego roku życia uczestniczyli w kursach, które zostały wdrożone w 1952 roku⁷¹.

Norwegia jest państwem, którego oferta programów edukacyjnych dla osadzonych jest bardzo szeroka. Edukacja, w tym również wyższa, jest traktowana w norweskim systemie

⁷¹ W. Foster, B. Foster, *Anglia i Walia: stan edukacji więziennej*, „Dziennik Edukacji Więziennej” nr 47(2), Nordycka Rada Ministrów 2005, s.25-27.

więziennictwa, jako kluczowy element przygotowania osadzonych do powrotu do społeczeństwa. W ramach programów edukacyjnych znajdują się:

- Studia uniwersyteckie: Niektóre więzienia w Norwegii oferują osadzonym możliwość uczestniczenia w programach uniwersyteckich. Osadzeni mogą podjąć się studiowania na różnych poziomach, w tym zdobywać stopnie licencjata czy magistra.
- Kursy szkolnictwa średniego stopnia: Dla tych, którzy nie mają jeszcze wyższego wykształcenia, dostępne są również kursy szkolnictwa średniego stopnia. Obejmują one różnorodne dziedziny nauki, dostarczając podstawowej wiedzy i umiejętności.
- Szkolenia zawodowe: Programy edukacyjne obejmują również szkolenia zawodowe, które pozwalają osadzonym zdobywać konkretne umiejętności przydatne w środowisku pracy.

Norwegia stawia na to, aby osadzeni mieli dostęp do różnych form edukacji, a studiowanie stanowi część tych starań. Oferowanie edukacji wyższej ma na celu nie tylko dostarczenie wiedzy, ale również rozwijanie umiejętności analitycznych, krytycznego myślenia i umiejętności interpersonalnych, co może wspomóc osadzonych w przyszłości po opuszczeniu więzienia. Warto zauważyć, że to podejście stanowi element szerszego systemu norweskiego więziennictwa, opartego na zasadach humanitaryzmu, równości i resocjalizacji⁷².

W Norwegii programy studiów uniwersyteckich dla osadzonych są oferowane w ramach współpracy między więzieniami a instytucjami edukacyjnymi zewnętrznymi. Szkoły wyższe i uniwersytety współpracują z systemem więziennym, umożliwiając osadzonym udział w programach edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Instytucje zaangażowane w ten proces to m. in.: Uniwersytet w Oslo.

Uniwersytet w Oslo jest jednym z czołowych uniwersytetów w Norwegii. Współpracuje z więzieniami, aby umożliwić osadzonym uczestnictwo w różnych programach edukacyjnych, w tym na poziomie uniwersyteckim. Universiteti Bergen (Uniwersytet w Bergen): Uniwersytet w Bergen również angażuje się w programy edukacyjne dla osadzonych, zapewniając dostęp do kursów uniwersyteckich.

Høgskolen i Oslo og Akershus (Uniwersytet w Oslo i Akershus): Ta instytucja oferuje różne programy edukacyjne dla osadzonych, w tym studia uniwersyteckie.

Norduniversitet (Północny Uniwersytet): Uniwersytet Północny w Bodo współpracuje z systemem więziennym w Norwegii, dostarczając programy edukacyjne dla osadzonych.

⁷² A. Kacprzak, *Współczesne aspekty resocjalizacji przestępców w wybranych krajach europejskich*, Łódź 2017, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63-81.

Norwegian University of Science and Technology (Norweski Uniwersytet Nauki i Technologii – NTNU w Trondheim): NTNU oferuje również pewne programy edukacyjne, umożliwiając osadzonym dostęp do edukacji na poziomie uniwersyteckim.

Warto zauważyć, że współpraca ta może obejmować różne instytucje edukacyjne, a specyficzne programy i dostępność mogą się różnić w zależności od konkretnego więzienia i regionu w Norwegii. Programy edukacyjne dla osadzonych są zazwyczaj dostosowywane do indywidualnych potrzeb i umiejętności uczestników, aby wspierać ich rozwój i przygotować do reintegracji społecznej po opuszczeniu więzienia. Dokładne programy studiów dostępne dla osadzonych na Uniwersytecie w Oslo (Universitetet i Oslo) mogą się różnić w zależności od wielu czynników, takich jak indywidualne potrzeby osadzonych, dostępność zasobów edukacyjnych w konkretnym więzieniu oraz współpraca z daną instytucją edukacyjną. W Norwegii istnieje ogólne podejście do zapewniania osadzonym dostępu do różnych dziedzin studiów. Obejmuje to zarówno programy uniwersyteckie, jak i szkolenia zawodowe. Dziedziny studiów, które osadzeni mogą podjąć, obejmują:

Nauki społeczne: Studia z zakresu nauk społecznych, takie jak socjologia, psychologia czy nauki polityczne.

Języki i literatura: Programy związane z językiem ojczystym lub innymi językami, a także studia literaturoznawcze.

Nauki przyrodnicze: W zależności od dostępności zasobów, osadzeni mogą podjąć studia z zakresu nauk przyrodniczych, takie jak biologia czy chemia.

Sztuka i humanistyka: Programy związane z sztuką, historią sztuki, filozofią czy literaturą.

Edukacja: Studia z zakresu edukacji, które mogą przygotować do pracy w dziedzinie nauczania po opuszczeniu więzienia.

Informatyka i technologia: W zależności od dostępności środków, osadzeni mogą podjąć studia z zakresu informatyki czy inżynierii.

W *Finlandii* w 1866 roku przyjęto ustawodawstwo, które zapewniło każdemu osadzonemu wykształcenie podstawowe, jednak wykonanie obowiązku napotykało na praktyczne trudności.

Obecnie w Finlandii osadzeni mają dostęp do różnorodnych programów edukacyjnych, w tym również studiów.

- Kursy szkolnictwa podstawowego, obejmujące naukę czytania, pisania i matematyki.
- Programy szkolnictwa średniego stopnia, które mogą obejmować różne przedmioty, takie jak język ojczysty, matematyka, nauki społeczne, czy przedmioty zawodowe.

- Szkolenia zawodowe w różnych dziedzinach, umożliwiające zdobycie praktycznych umiejętności zawodowych.
- Programy uniwersyteckie, które pozwalają osadzonym podjąć studia na różnych poziomach, w zależności od ich zainteresowań i wcześniejszego wykształcenia.
- Kursy i szkolenia skoncentrowane na konkretnych umiejętnościach lub obszarach wiedzy, które mogą być przydatne zarówno w środowisku więziennym, jak i po jego opuszczeniu.

Dostępność konkretnych programów może różnić się w zależności od danego więzienia, dostępnych zasobów edukacyjnych oraz indywidualnych potrzeb osadzonych. Warto zaznaczyć, że więzienia w Finlandii są znane z dbałości o wsparcie edukacyjne i resocjalizacyjne, a edukacja stanowi kluczowy element ich filozofii. Programy edukacyjne mają na celu nie tylko dostarczenie wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności, które mogą pomóc osadzonym po wyjściu na wolność. W Finlandii, podobnie jak w innych krajach, programy studiów uniwersyteckich dla osadzonych są realizowane we współpracy między więzieniem a zewnętrzną instytucją edukacyjną, często uniwersytetem lub szkołą wyższą. Zwykle są to specjalne programy dostosowane do potrzeb osadzonych, mające na celu wspieranie ich edukacyjnego rozwoju i przygotowanie do reintegracji społecznej. Konkretna instytucja edukacyjna biorąca udział w takich programach może się różnić w zależności od regionu i więzienia. Obecnie zaangażowane w programy studiów dla osadzonych w Finlandii są m. in. poniższe instytucje:

- Uniwersytety w Finlandii: Wiele uniwersytetów w Finlandii może być zaangażowanych w programy edukacyjne dla osadzonych. Na przykład Uniwersytet Helsiński,
- Uniwersytet Tampere czy Uniwersytet Turku to instytucje, które angażują się w edukację więzienną.
- Szkoły wyższe i kolegia: Nie tylko uniwersytety, ale także inne szkoły wyższe i kolegia mogą oferować programy studiów dla osadzonych. Mogą to być instytucje kształcenia zawodowego lub szkoły specjalizujące się w konkretnych dziedzinach.
- Ośrodki edukacyjne i partnerskie instytucje: W niektórych przypadkach, ośrodki edukacyjne lub specjalne instytucje partnerskie mogą być odpowiedzialne za dostarczanie programów edukacyjnych w więzieniach.
- Programy online: Współpraca z programami edukacyjnymi online lub zdalnymi może być także opcją, umożliwiając osadzonym uczestniczenie w zajęciach bezpośrednio w więzieniu.

Na Uniwersytecie Helsińskim w Finlandii programy studiów dla osadzonych są zazwyczaj dostosowywane do indywidualnych potrzeb i umiejętności uczestników, a ich dostępność może się różnić w zależności od bieżących inicjatyw i współpracy z systemem penitencjarnym. Uniwersytet Helsiński angażuje się w działania na rzecz edukacji osadzonych, wspierając ich rozwój i resocjalizację. Przykładowe dziedziny studiów, które mogą być oferowane dla osadzonych na Uniwersytecie Helsińskim, obejmują:

- Nauki społeczne: Studia z zakresu socjologii, psychologii, nauk politycznych czy administracji publicznej.
- Humanistyka: Programy związane z literaturą, historią, filozofią czy kulturą.
- Nauki przyrodnicze: Studia z zakresu biologii, chemii czy fizyki.
- Sztuka i projektowanie: Programy związane z sztuką, designem czy innymi dziedzinami artystycznymi.
- Edukacja: Studia z zakresu edukacji, które mogą przygotowywać do pracy w dziedzinie nauczania po opuszczeniu więzienia.
- Informatyka i technologia: W zależności od dostępności zasobów, programy związane z informatyką czy inżynierią.

Osadzeni zainteresowani studiami na Uniwersytecie Helsińskim muszą skontaktować się bezpośrednio z biurem ds. rekrutacji, działem ds. edukacji czy innymi odpowiednimi instytucjami na uniwersytecie, aby uzyskać najbardziej aktualne i szczegółowe informacje dotyczące dostępności programów edukacyjnych dla osadzonych.

A ponadto dla porównania

W *Holandii* osadzeni są zobowiązani zarówno do nauki jak i do pracy. W 2013 roku od połowy do trzech czwartych osadzonych w Holandii uczestniczyło w programach edukacyjnych⁷³. System edukacji w więzieniach w Holandii obejmuje różnorodne programy, które mają na celu wspieranie resocjalizacji osadzonych i przygotowywanie ich do powrotu do społeczeństwa. Do kluczowych elementów dotyczących edukacji osadzonych w Holandii należą:

- Podstawowa edukacja: Osadzeni w Holandii mają dostęp do podstawowej edukacji obejmującej naukę czytania, pisania, matematyki i innych podstawowych umiejętności. Programy te pomagają uzupełniać luki w edukacji osadzonych.
- Edukacja zawodowa:

⁷³ UNESCO, *Światowy raport nt. edukacji – streszczenie, 2020: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*, Global Education Monitoring Report Team, ED-2020/WS/18, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [dostęp: 10.03.2025].

Duży nacisk kładziony jest na edukację zawodową, która ma na celu wyposażenie osadzonych w umiejętności potrzebne do znalezienia zatrudnienia po opuszczeniu więzienia. To może obejmować szkolenia w różnych dziedzinach, takich jak budownictwo, kucharstwo, czy obsługa maszyn.

- Programy akademickie: W niektórych więzieniach osadzeni mają również dostęp do programów akademickich na poziomie wyższym. Mogą uczestniczyć w kursach uniwersyteckich lub zdobywać stopnie naukowe, co zależy od dostępności i specyfiki danego zakładu karnego.
- Języki obce: W ramach programów edukacyjnych oferowane są także kursy języków obcych, co może zwiększyć szanse osadzonych na znalezienie zatrudnienia i lepszą integrację po opuszczeniu więzienia.
- Wsparcie psychospołeczne: Programy edukacyjne w Holandii często uwzględniają również elementy wsparcia psychospołecznego, pomagając osadzonym w radzeniu sobie z trudnościami emocjonalnymi czy społecznymi.
- Zajęcia kulturalne i artystyczne: Oprócz edukacji tradycyjnej, osadzeni mają czasami dostęp do zajęć kulturalnych i artystycznych, co może przyczynić się do rozwijania ich kreatywności i umiejętności interpersonalnych.

2.4. Międzynarodowe projekty edukacyjne dla osadzonych

W 2016 roku Szkockie Służby Więzienne wprowadziły rewolucyjną strategię kształcenia i rozwijania nowych kompetencji, która miała na celu stworzenie nowatorskiego podejścia do edukacji osadzonych. Wizja tej strategii skupiała się na zapewnieniu osadzonym kreatywnej i elastycznej nauki, angażującej ich potencjał, inspirującej do zmiany i rozwijającej osobistą siłę. Nowa strategia opierała się na humanistycznym podejściu do nauki, wykorzystując model oparty w większym stopniu na kompetencjach społecznych oraz metodę projektu z wykorzystaniem nowych technologii. Współpraca z instytucją partnerską w dziedzinie edukacji, taką jak Fife College, umożliwiła doskonalenie i pełniejsze wdrożenie metod nauczania opartych na projekcie. W ramach tej metody nauczania, wykorzystywane są istotne kwestie i tematy historyczne, takie jak wydarzenia sportowe, aktualne wydarzenia i kontrowersyjne tematy. Ta szeroka gama tematów pozwala na angażowanie, motywowanie, informowanie i kwestionowanie utrwalonych przekonań uczących się. Zastosowanie różnorodnych aktywności dostosowanych do możliwości i potrzeb osadzonych stymuluje kreatywną aktywność, taką jak pisanie poezji czy tworzenie prac plastycznych. Warto zauważyć, że aktywności te nie tylko angażują uczących się, ale również stanowią integralną część programu, umożliwiając zdobywanie akredytacji. To podejście pozwala na zintegrowane podejście do nauki, uwzględniając nie tylko zdobywanie

wiedzy, ale również rozwijanie umiejętności praktycznych i kreatywnych, co może znacząco wpłynąć na proces resocjalizacji osadzonych.. Programy partnerskie w ramach projektu z nauk ścisłych „Cell Blok”, sfinansowane przez Wellcome Trust poprzez Uniwersytet St. Andrews, stanowiły innowacyjne podejście do edukacji osadzonych, szczególnie w obszarze nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki. Uniwersytety w Aberdeen, Edynburgu i Stathclyde również przyczyniły się do podobnych inicjatyw. Te programy nie tylko dostarczały wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych, ale także angażowały osadzonych w praktyczne badania naukowe. Przedmioty zaliczane do nauk ścisłych były dostępne dla osadzonych dzięki partnerstwom z uniwersytetami i finansowaniu ze strony Wellcome Trust. Badania naukowe, takie jak śledzenie rozwoju roślin na skalach bazaltowych w celach spożywczych, stanowiły integralną część tych programów. Uniwersytet, wraz z partnerami, planuje kontynuację prac naukowych na podstawie zebranych danych. To autentyczne projekty badawcze, które nie tylko rozwijają umiejętności osadzonych, ale również mają potencjał przyczynienia się do ogólnej wiedzy naukowej. Projekty te opierały się na filozofii pracy, obejmującej analizę zasad społeczeństwa obywatelskiego z perspektywy epistemologicznej, etycznej, autorefleksji i myślenia krytycznego. W ramach tych partnerstw promowano również wsparcie edukacyjne na wyższym poziomie, dzięki strukturalnym programom czytelnictwa i zaangażowaniu studentów z Uniwersytetu Napier. Sukces projektów został zauważony w postaci odnotowanego spadku liczby osadzonych w Szkocji i zmniejszenia wskaźników przestępczości. To świadczy o skuteczności podejścia edukacyjnego w procesie resocjalizacji osadzonych i wpływie na poprawę bezpieczeństwa społecznego⁷⁴.

W 2017 roku na Cyprze, pod przewodnictwem Jamesa Kinga, Dyrektora ds. Edukacji Szkockich Służb Więziennych, odbyło się spotkanie ekspertów, które miało na celu zdiagnozowanie najważniejszych obszarów polityki edukacji więziennej w Europie. W ramach tego wydarzenia, przeglądając zalecenia Rady Europy z 1989 roku, a przy wsparciu Szkockiego Centrum Badań na Przestępczością i Wymiarem Sprawiedliwości (SCCJR)⁷⁵ opracowano kwestionariusz mający na celu zebranie informacji dotyczących różnych aspektów polityki edukacji więziennej i stosowanych rozwiązań w następujących obszarach:

1. Program: Zbadano, jakie programy edukacyjne są dostępne w więzieniach i jak są one zorganizowane. Celem było zrozumienie zakresu i jakości oferowanej edukacji.

⁷⁴ J. Bednarz-Fiuk, *Edukacja w więzieniu: celujący w celi*, część 1, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-w-wiezieniu-celujacy-w-celi-czesc-1>, Komisja Europejska, blog 2018, [dostęp: 10.03.2025].

⁷⁵ J. Bednarz-Fiuk, *Edukacja w więzieniu: celujący w celi*, część 2, 2018 r., <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-w-wiezieniu-celujacy-w-celi-czesc-2>, Komisja Europejska, blog 2018 [dostęp: 10.03.2025].

2. Różne podejścia: Oceny poddano różnorodne podejścia do edukacji więziennej, zwracając uwagę na innowacyjne metody nauczania i skuteczność różnych podejść.
3. Sztuka: Przeanalizowano rozwinięcie edukacji artystycznej w więzieniach, zwracając uwagę na jej wpływ na rozwój osobisty i umiejętności artystyczne osadzonych.
4. Biblioteki: Zbadano dostęp do bibliotek w więzieniach oraz rolę, jaką pełnią one w procesie edukacji osadzonych.
5. Obcokrajowcy: Skoncentrowano się na kwestiach związanych z edukacją osadzonych obcokrajowców, biorąc pod uwagę specyficzne wyzwania, jakie mogą się pojawiać.
6. Kwestie dostępu i wyjątki: Analizowano kwestie związane z dostępem do edukacji więziennej oraz ewentualne wyjątki, takie jak sytuacje szczególne czy dostosowania dla określonych grup osadzonych.

Spotkanie to stanowiło istotny krok w kierunku zrozumienia bieżącej sytuacji edukacji więziennej w Europie oraz identyfikacji obszarów, w których można wprowadzić ulepszenia. Praca nad kwestionariuszem pozwoliła na zebranie danych i informacji, które mogły być wykorzystane do dalszych działań mających na celu rozwijanie i doskonalenie systemów edukacyjnych w więzieniach.

Innym przykładem projektu edukacyjnego jest projekt: Edukacja więzienna w norweskim systemie penitencjarnym⁷⁶. Co ciekawe, proces edukacyjny prowadzony z dorosłymi osadzonymi w Norwegii wykorzystuje techniki elearningowe (ta technika w polskiej edukacji penitencjarnej praktycznie nie występuje). Nadrzędnymi celami projektu są:

- Poprawa jakości innowacyjności w kształceniu osadzonych: Projekt skupia się na wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań do procesu nauczania wśród osadzonych, co ma prowadzić do podniesienia jakości edukacji w norweskich placówkach penitencjarnych.
- Promowanie różnorodności językowej i kulturowej: W ramach projektu stawia się na promowanie różnorodności kulturowej i językowej wśród osadzonych, co może przyczynić się do zrozumienia i akceptacji różnic, a także rozwijania umiejętności komunikacyjnych.
- Motywowanie osób do działania na rzecz edukacji osadzonych: Projekt ma na celu stymulowanie osadzonych do poszukiwania alternatywnych możliwości i form kształcenia, co może prowadzić do zwiększenia zaangażowania w proces edukacyjny.

⁷⁶ M. Młotek, *Edukacja więzienna w norweskim systemie penitencjarnym*, Stowarzyszenie na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie „Busola”, <https://busola.edu.pl/project/edukacja-wiezienna-w-norweskim-systemie-penitencjarnym/> [dostęp: 10.03.2025].

- Niesienie koncepcji uczenia się przez całe życie: Projekt promuje ideę uczenia się przez całe życie, zachęcając osadzonych do ciągłego rozwijania się i zdobywania nowych umiejętności nawet po odbyciu kary.

Finansowany z programu Edukacja, projekt ma na celu zmniejszanie różnic ekonomicznych i społecznych w Europie oraz wzmacnianie stosunków pomiędzy Polską a Państwami- Darczyńcami (Islandia, Lichtenstein, Norwegia) w obszarze edukacji. Jego działania programowe skupiają się na wzmacnianiu potencjału ludzkiego oraz poszerzaniu wiedzy o

Polsce, co przyczynia się do budowy pozytywnych relacji między państwami.

Rozdział 3.

Penitencjarne uwarunkowania kształcenia osadzonych w Polsce

W poniższym rozdziale ukazano edukację osadzonych w świetle przepisów prawa a następnie przedstawiono organizację i funkcjonowanie kształcenia osadzonych w aspekcie historycznym począwszy od 1918 roku. W dalszej kolejności opisano działalność Centrów Kształcenia Ustawicznego funkcjonujące przy więzieniach, zatrudnienie, bariery związane z uczestnictwem w procesie kształcenia oraz wybrane programy aktywizacji zawodowej dla osadzonych. W końcowej części rozdziału przywołano kształcenie osadzonych w świetle dotychczasowych badań.

W Polsce kształcenie osadzonych odbywa się w ramach systemu penitencjarnego, który jest regulowany przepisami prawa. Kluczowymi aspektami penitencjarnych uwarunkowań edukacji osadzonych w Polsce są:

Przepisy Prawne:

1. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - *Kodeks Karny Wykonawczy* (KKW)⁷⁷. KKW stanowi podstawę prawną dla funkcjonowania systemu penitencjarnego w Polsce, a także zawiera przepisy dotyczące edukacji osadzonych. W szczególności, artykuł 105 KKW reguluje sprawy edukacyjne, umożliwiając osadzonym uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych.
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁷⁸. System oświaty w Polsce regulowany jest przez ustawę o systemie oświaty. W tym kontekście, dla osadzonych istotne są przepisy dotyczące kształcenia ogólnego, zawodowego oraz przepisy odnoszące się do nauczania dorosłych.
3. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie warunków udzielania nauki w zakładach karnych⁷⁹. Rozporządzenie to precyzuje konkretne warunki organizacji nauki w zakładach karnych. Określa m.in. zakres kształcenia, formy nauczania, warunki dopuszczalności do nauki na poziomie wyższym.
4. Dyrektywy Ministerstwa Sprawiedliwości dotyczące edukacji w zakładach karnych: Ministerstwo Sprawiedliwości wydaje dyrektywy dotyczące funkcjonowania systemu penitencjarnego, w tym organizacji edukacji w zakładach karnych. Dyrektywy te dostarczają szczegółowych wytycznych dla placówek penitencjarnych.
5. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie

⁷⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - *Kodeks karny wykonawczy* (Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557; t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 706, 1907).

⁷⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933).

⁷⁹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz.U. z 2016 r. poz. 2004).

oceniań, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁸⁰. Dotyczy to przepisów dotyczących oceniania i egzaminowania osadzonych uczestniczących w systemie edukacji.

6. Programy nauczania w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego: Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowuje programy nauczania dostosowane do specyfiki kształcenia w zakładach karnych. Programy te obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe.

7. Ponadto:

- Programy edukacyjne: System penitencjarny w Polsce oferuje programy edukacyjne obejmujące kształcenie ogólne (np. nauczanie przedmiotów szkolnych) oraz kształcenie zawodowe (np. kursy i szkolenia zawodowe).
- Indywidualne planowanie edukacji: Edukacja osadzonych jest często planowana indywidualnie, biorąc pod uwagę indywidualne umiejętności, potrzeby i cele każdego więźnia. Dąży się do dostosowania programów edukacyjnych do sytuacji każdego uczestnika.
- Współpraca z instytucjami edukacyjnymi: W ramach systemu więziennego w Polsce współpracuje się z różnymi instytucjami edukacyjnymi, w tym ze szkołami, uniwersytetami i innymi placówkami edukacyjnymi, aby zapewnić osadzonym dostęp do różnorodnych programów edukacyjnych. Edukacja zawodowa: Duży nacisk kładzie się na kształcenie zawodowe, które ma przygotować osadzonych do podjęcia zatrudnienia po opuszczeniu więzienia. Szkolenia zawodowe obejmują różne dziedziny, takie jak technika, gastronomia, budownictwo czy informatyka.
- Zasoby edukacyjne w więzieniach: Więzienia w Polsce starają się zapewnić odpowiednie zasoby edukacyjne, w tym sale lekcyjne, materiały dydaktyczne, a także dostęp do bibliotek i komputerów.
- Wsparcie psychospołeczne: W ramach systemu penitencjarnego w Polsce rozwijane są programy wsparcia psychospołecznego, które mogą obejmować sesje doradztwa zawodowego, psychologów, czy programy resocjalizacyjne.
- Współpraca z organizacjami pozarządowymi: W niektórych przypadkach współpracuje się z organizacjami pozarządowymi, które oferują programy edukacyjne czy wsparcie resocjalizacyjne dla osadzonych.

Edukacja osadzonych jest jednym z najważniejszych determinantów procesu resocjalizacji osoby pozbawionej wolności. Resocjalizacji może być poddana jednostka, która

⁸⁰ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2023 r., poz. 2572).

odbywa prawomocnie lub nieprawomocnie orzeczoną karę pozbawienia wolności.⁸¹ Proces nauczania odgrywa kluczową rolę w resocjalizacji osadzonych. Poprzez dostęp do edukacji, osadzeni mają szansę rozwijać umiejętności, zdobywać wiedzę, kształtować postawy, co może znacząco wpływać na ich przyszłość po opuszczeniu zakładu karnego. Proces nauczania jest ważną składową resocjalizacji ze względu na:

- Rozwijanie umiejętności zawodowych: Programy edukacyjne w więzieniach często obejmują szkolenia zawodowe, które umożliwiają osadzonym zdobycie praktycznych umiejętności. Posiadanie konkretnych kwalifikacji może zwiększyć szanse na znalezienie zatrudnienia po opuszczeniu więzienia.
- Zmiana postaw i wartości: Edukacja może przyczynić się do zmiany postaw i wartości osadzonych. Poprzez zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności interpersonalnych, osadzeni mogą lepiej zrozumieć społeczeństwo i kształtować bardziej pozytywne postawy.

Podnoszenie poziomu wykształcenia: Dla wielu osadzonych edukacja w zakresie podstawowym lub średnim może być szansą na uzupełnienie braków w wykształceniu. Posiadanie dyplomu lub świadectwa może otworzyć nowe możliwości na rynku pracy.

- Zapobieganie recydywie: Osadzeni, którzy uczestniczą w programach edukacyjnych, mogą być mniej skłonni do powrotu do przestępczości po opuszczeniu zakładu karnego.

Posiadanie umiejętności i perspektyw związanych z edukacją może zmniejszyć ryzyko recydywy.

- Wzmacnianie samooceny: Proces nauczania może przyczynić się do wzmacniania samooceny osadzonych. Udział w edukacji daje im poczucie osiągnięcia i pokazuje, że są zdolni do pozytywnych zmian w swoim życiu.
- Adaptacja do społeczeństwa: Poprzez edukację osadzeni mogą lepiej zrozumieć i przygotować się do funkcjonowania w społeczeństwie. Nabyte umiejętności mogą pomóc im w lepszym dostosowaniu się do życia po wyjściu z więzienia.

W rezultacie proces nauczania stanowi integralną część programów resocjalizacyjnych, które mają na celu nie tylko izolację osadzonych, ale także przygotowanie ich do skutecznego powrotu do społeczeństwa⁸².

⁸¹ J. Głuch, *Prekursorskie formy kształcenia w warunkach izolacji totalnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, T. 11 (47), numer specjalny, s. 10.

⁸² Ibidem. s. 11.

Miejszem edukacji osadzonych jest instytucja penitencjarna, którą kanadyjski socjolog Erving Goffman, charakteryzuje, jako totalną. Erving Goffman definiuje instytucje totalne, jako miejsca zamknięte, w których jednostki żyją i pracują razem pod jednym dachem na stałe, podczas gdy jednostki te są całkowicie podporządkowane regulacjom i harmonogramowi narzucanemu przez władze instytucji. Główną tezą Ervinga Goffmana jest to, że instytucje totalne, takie jak więzienia, szpitale dla psychicznie chorych czy ośrodki dla osób starszych, dążą do ograniczania swoich członków w różnych aspektach. Kluczowymi punktami tej koncepcji są:

- Depersonalizacja: Erving Goffman zauważa, że w instytucjach totalnych jednostki są traktowane bardziej jako role społeczne niż jednostki o indywidualnych tożsamościach. Charakteryzuje to depersonalizację, gdzie jednostki są identyfikowane i traktowane według swoich ról w strukturze instytucji.
- Standaryzacja: Instytucje totalne narzucają standaryzację życia codziennego, zarówno w zakresie harmonogramu, jak i wykonywanych działań. Wszyscy mieszkańcy muszą podporządkować się tym samym zasadom i regulacjom.
- Śledzenie i nadzór: Erving Goffman opisuje, jak instytucje totalne są stale pod ścisłym nadzorem i kontrolą. Istnieje ciągłe monitorowanie i kontrolowanie aktywności mieszkańców, co wpływa na ich poczucie prywatności.
- Ograniczenia przestrzenne: Jednostki w instytucjach totalnych są często ograniczane przestrzennie. Zarówno osadzeni, pacjenci szpitali psychiatrycznych, jak i mieszkańcy innych tego typu miejsc są zazwyczaj ograniczeni w swojej swobodzie poruszania się.
- Społeczna hierarchia: W instytucjach totalnych istnieje często silna społeczna hierarchia, która wpływa na relacje między członkami. Erving Goffman opisuje, że struktury władzy są zazwyczaj silnie scentralizowane.

Zdaniem Ervinga Goffmana, instytucje totalne charakteryzują się próbą całkowitego kontrolowania i ograniczania jednostek, zarówno pod względem fizycznym, jak i społecznym. Głównym celem tych instytucji jest utrzymanie porządku i kontroli, co może prowadzić do depersonalizacji i utraty indywidualności mieszkańców⁸³.

3.1. Nauczanie osadzonych w systemie penitencjarnym w II Rzeczypospolitej

Do 1918 roku, w doktrynie i prawie, system więzienny charakteryzowały głównie takie przymioty jak izolacja, represja i odstraszenie. Mimo że wielu przedstawicieli prawa i penitencjarystyki zauważało potrzebę poprawy i wychowania przestępcy, mającego na celu

⁸³ J. Głuch, *Prekursorskie formy kształcenia w warunkach izolacji totalnej ...*, op.cit

odciągnięcie go od ponownego łamania prawa, uwarunkowania społeczne, polityczne i historyczne sprawiały, że kara pozbawienia wolności służyła głównie tym celom. W tamtym okresie żadne z uregulowań prawnych nie zawierało elementów o charakterze poprawczym, wychowawczym ani resocjalizacyjnym.

W praktyce więziennictwa do 1918 roku skupiano się głównie na zastosowaniu surowych środków, takich jak izolacja i represje, wobec osadzonych. Celem głównym było odstraszenie od popełniania przestępstw, a osadzeni byli traktowani jako jedynie osoby ukarane, a nie poddawane procesom poprawczym czy resocjalizacyjnym. W wyniku tego podejścia więzienie było przede wszystkim miejscem kary, a nie miejscem naprawy czy przywracania jednostki do społeczeństwa. Warto zauważyć, że do początków XX wieku zmiana podejścia do więziennictwa i wprowadzenie elementów poprawczych czy resocjalizacyjnych stanowiło istotne wyzwanie, które stopniowo zyskiwało na znaczeniu w kolejnych latach.

W 1918 roku, po odrodzeniu się państwa polskiego, jednym z kluczowych wyzwań było zapewnienie powszechnej oświaty, zwłaszcza dla osadzonych w jednostkach penitencjarnych. Zorganizowano nauczanie osadzonych, co stanowiło istotny krok w kierunku resocjalizacji. Już w jednym z pierwszych aktów prawnych, a mianowicie w dekrecie Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. dotyczącym tymczasowych przepisów więziennych (D.P.P.P. nr 15, poz. 202), postanowiono, że:

1. W placówkach dla nieletnich wszyscy bez wyjątku otrzymują naukę świecką, zgodną z programem obowiązującym w szkołach ludowych. To założenie miało na celu zapewnienie równego dostępu do edukacji młodym osadzonym, niezależnie od ich sytuacji społecznej czy statusu materialnego.
2. W placówkach dla dorosłych wprowadzono obowiązkowe nauczanie dla analfabetów. Ten krok był szczególnie istotny, mając na uwadze potrzebę zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych osadzonych. Oświata była postrzegana jako narzędzie umożliwiające reintegrację osadzonych do społeczeństwa.

Ustanowienie tych zasad edukacyjnych stanowiło przełomowy moment w podejściu do więziennictwa w Polsce, wskazując na rolę edukacji w procesie resocjalizacji osadzonych. Wdrażając te środki, państwo polskie podkreślało znaczenie edukacji jako narzędzia poprawy warunków życia osadzonych i przygotowywania ich do powrotu do społeczeństwa.

Poczynając od 1924 r., obowiązkiem tym objęto wszystkich nieletnich i osoby dorosłe skazane na karę pozbawienia wolności o niewielkim wymiarze, pod warunkiem, że wcześniej, co najmniej cztery lata uczęszczali do szkoły powszechnej lub średniej. Pozostali osadzeni mogli pobierać naukę za zezwoleniem naczelnika, osadzeni śledczy natomiast za zezwoleniem organu, do dyspozycji którego pozostawali. Nauczanie odbywało się według programu

przewidzianego dla szkół powszechnych i uwzględniono jednocześnie naukę rzemiosła. Rozpoczęciu i zakończeniu nauki każdorazowo towarzyszyły egzaminy komisyjne.

Prawne zręby tej działalności kompleksowo uregulowano dopiero w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 kwietnia 1926 roku, o zaspokojeniu potrzeb religijnych osadzonych i działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach⁸⁴.

W rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 roku, w *sprawie organizacji więziennictwa*⁸⁵ zawarto obowiązek nauki dla nieletnich oraz dorosłych, którzy byli osadzeni na karę pozbawienia wolności powyżej sześciu miesięcy oraz nie przekroczyli 40 lat życia i nie posiadali świadectwa ukończenia klasy czwartej szkoły powszechnej (podstawowej). Pozwolenie na nauczanie pozostałym kategoriom osadzonym udzielane było przez naczelnika bądź organy sądowe lub prokuratorskie, w zależności od statusu osadzonego⁸⁶.

Program nauczania obejmował przedmioty ogólnokształcące, takie jak nauka religii, czytanie, pisanie, rachunki oraz zasadnicze wiadomości o ustroju Rzeczypospolitej Polskiej. Dodatkowo, uczestnicy programu podlegali nauczaniu zawodowemu, co miało przygotować ich do zdobycia umiejętności przydatnych w przyszłym życiu zawodowym. Wprowadzenie takiego programu miało na celu nie tylko podniesienie poziomu edukacyjnego osadzonych, ale także umożliwienie im uzyskania umiejętności zawodowych, co miało wspomagać proces reintegracji społecznej po odbyciu kary pozbawienia wolności.

Również w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 20 czerwca 1931 roku, w *sprawie organizacji więziennictwa*⁸⁷ wspomniano o pracy kulturalno-oświatowej, której celem było zmniejszenie poziomu analfabetyzmu wśród osadzonych. W ramach tego rozporządzenia podjęto starania mające na celu rozwijanie aktywności kulturalnej oraz edukacyjnej wśród osadzonych. Praca kulturalno-oświatowa w więzieniach miała przyczynić się do:

- Redukcji analfabetyzmu: Skierowane działania miały na celu umożliwienie osadzonym opanowania umiejętności czytania, pisania i zdobycie podstawowej wiedzy edukacyjnej.
- Podnoszenia poziomu kultury ogólnej: Poprzez różnorodne formy aktywności kulturalnej, takie jak przedstawienia teatralne, czytanie książek, organizowanie

⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 kwietnia 1926 roku o zaspokojeniu potrzeb religijnych osadzonych i działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach (Dz. Urz. MS, z 1926, Nr 9, poz. 10).

⁸⁵ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 roku w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 29, poz. 272).

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 20 czerwca 1931 roku w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. z 1931 r., Nr 71, poz. 577).

wykładów czy dyskusji, osadzeni mieli szansę rozwijać swoje zainteresowania i wzbogacać swoją wiedzę.

- Stymulacji aktywności artystycznej: W ramach działań kulturalno-oświatowych promowano również aktywność artystyczną, zachęcając osadzonych do uczestnictwa w zajęciach plastycznych, muzycznych czy literackich.

Wprowadzenie tego rodzaju działań miało na celu nie tylko poprawienie sytuacji edukacyjnej wśród osadzonych, lecz także wspieranie ich rozwoju kulturalnego oraz przygotowanie do pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym po opuszczeniu zakładu karnego.

Kategorię osób zobligowanych do nauczania w warunkach więziennych wyraźnie poszerzono w uregulowaniach ustawy z dnia 26 lipca 1939 roku, o organizacji więziennictwa⁸⁸. Oprócz wcześniej wymienionych kategorii, obowiązek nauki objęto osoby odbywające karę pozbawienia wolności według systemu progresywnego oraz osadzonych w koloniach rolniczych i zakładach rzemieślniczych. W zakładach takich, jak więzienia dla niepełnoletnich, zakłady rzemieślnicze, kolonie rolnicze oraz więzienia zwykłe o progresywnym systemie, miały być prowadzone szkoły ogólnokształcące i zawodowe na niższym poziomie nauczania. Rozszerzenie obowiązku nauki miało na celu:

- Zapewnienie edukacji w różnych typach zakładów: Dzięki rozszerzeniu kategorii objętych obowiązkiem nauki, chciano zagwarantować dostęp do edukacji w różnych rodzajach placówek penitencjarnych, uwzględniając specyfikę sytuacji osadzonych.
- Podniesienie poziomu ogólnej i zawodowej edukacji: Prowadzenie szkół ogólnokształcących i zawodowych miało służyć zarówno podnoszeniu poziomu wiedzy ogólnej, jak i rozwijaniu umiejętności zawodowych, co z kolei mogło wspierać proces resocjalizacji osadzonych.
- Dopasowanie programów do specyfiki placówek: Ustawodawstwo uwzględniało różnice pomiędzy typami zakładów, zezwalając na dostosowanie programów edukacyjnych do konkretnych potrzeb i warunków danego miejsca odbywania kary.

W pozostałych jednostkach penitencjarnych planowano prowadzenie nauczania ukierunkowanego na zwalczanie analfabetyzmu. Przepisy nie wykluczały również prowadzenia szkół o nieco wyższym poziomie nauczania ogólnokształcącego i zawodowego. Środki oddziaływania penitencjarnego, w tym również nauczanie stosowane w zakładach dla

⁸⁸ Ustawy z dnia 26 lipca 1939 roku o organizacji więziennictwa (Dz.U. z 1939 r., nr 68, poz. 457).

niepoprawnych przestępców, nie odbiegały od tych, które były stosowane w instytucjach penitencjarnych⁸⁹.

Praktyka nauczania osób pozbawionych wolności była daleka od oczekiwań. Pod koniec lat dwudziestych odsetek uczących się obejmował 86,8% osób podlegających przymusowemu nauczaniu, jednak w latach 1927-1930 nauczaniem objęto jedynie około 17% populacji przebywającej w zakładach penitencjarnych.⁹⁰ W większości zakładów, zwłaszcza karnośledczych, w których przebywali osoby tymczasowo aresztowane oraz w więzieniach przy sądach grodzkich, nauczania w ogóle nie zorganizowano z różnych przyczyn. Większość szkół więziennych miała tylko jednego nauczyciela. W placówkach więziennych, gdzie przebywało co najmniej 300 osadzonych, spotykało się większą liczbę nauczycieli. Niemniej jednak, szkoły te były przeważnie źle wyposażone i nie dysponowały odpowiednimi pomocami naukowymi⁹¹.

W rezultacie warunki edukacyjne były dalekie od idealnych, co stanowiło wyzwanie dla skutecznego prowadzenia nauczania i wspierania procesu edukacji osadzonych.

3.2. Kształcenie osadzonych w latach 1945-1969

Instrukcja z 11 czerwca 1945 roku Dyrektora Departamentu Więziennictwa i Obozów Bezpieczeństwa Publicznego w sprawie regulaminu więziennego (tajna, niepublikowana) powtórzyła w praktyce większość uregulowań regulaminu więziennego z 1931 roku, również w dziedzinie nauczania. W więziennictwie tamtych czasów podobnie jak i w całym kraju, najważniejszym problemem było zwalczanie analfabetyzmu, a następnie ukończenie przez osadzonych szkoły podstawowej na poziomie klasy czwartej i piątej. Ostatnim etapem tego procesu było umożliwienie im ukończenia pełnej szkoły podstawowej. Począwszy od 1947 roku kierując się regulacjami Zarządzenia nr 0121/47 z 16 grudnia 1947 r., Dyrektora Departamentu Więziennictwa Ministerstwa Publicznego w sprawie zwalczania analfabetyzmu (tajnego, niepublikowanego), i jego przepisów wykonawczych zintensyfikowało działania nakierowane na zwalczanie tego zjawiska. Miała także na to wpływ m.in. Ustawa z 7 kwietnia 1947 roku *o likwidacji analfabetyzmu*,⁹² wedle postanowień, której całkowita likwidacja tego zjawiska miała nastąpić do końca 1951 roku. Obowiązkowi nauczania mieli podlegać wszyscy osadzeni karani analfabeci, pół- analfabeci i wtórni analfabeci w wieku do pięćdziesięciu lat, którym

⁸⁹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1934 r. w sprawie organizacji zakładów dla niepoprawnych przestępców (Dz.U. z 1934 r., nr 5, poz. 38)..

⁹⁰ J. Migdał, J. Raglewski, *Kara pozbawienia wolności – zarys dziejów polskiej doktryny prawa i praktyki penitencjarnej*, Wydawnictwo „Arche”, Gdańsk 2005, s.184.

⁹¹ J. Kalman, *Penitencjarne uwarunkowania edukacji (od alfabetyzacji po kształcenie ustawiczne) więźniów w Polsce*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2016, nr 2, s. 126-140, s. 129.

⁹² Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu (Dz.U. z 1949 r., nr 25, poz. 177).

pozostały do końca kary co najmniej trzy miesiące. Z obowiązku nauczania zostali wyłączeni jedynie tymczasowo aresztowani. Nauczanie odbywało się w oparciu o programy dostarczane przez komisje do walki z analfabetyzmem. Chociaż w skali kraju walkę z tym zjawiskiem zakończono praktycznie w 1952 roku, więziennictwo nadal realizowało nauczanie w tym zakresie do 1954 roku, później zaś w zależności od aktualnych potrzeb.

Zarządzenie nr 0205 z dnia 21 października 1955 roku Ministra Spraw Wewnętrznych w sprawie regulaminu więziennego (tajne, niepublikowane), umożliwiło osadzonym karnym nauczanie w zakresie siódmej klasy szkoły podstawowej oraz w miarę możliwości szkolenie zawodowe według systemu wewnątrzzakładowego tj. w przedsiębiorstwach i zakładach pracy lub na kursach zawodowych. Osadzony, który w czasie odbywania kary ukończył szkołę ogólnokształcącą lub zawodową albo kursy zawodowe, mógł otrzymać świadectwo szkolne bez wzmianki o tym, że szkolenie odbyło się w trakcie wykonywania kary pozbawienia wolności. Do 1956 roku szkolenie ogólnokształcące osadzonych organizowane było przez władze więzienia, zaś po 1960 roku organizację i finansowanie szkolenia ogólnokształcącego osadzonych przejęło Ministerstwo Oświaty. Centralny Zarząd Zakładów Karnych zostawił sobie jedynie nadzór nad doбором osadzonych do szkolenia oraz sprawami administracyjnymi i zaopatrzeniowymi związanymi z nauczaniem podstawowym. Od tego czasu nauka w zakresie szkoły podstawowej przybrała następujące formy: samokształcenia zakończonego egzaminami przed komisją egzaminacyjną; szkoły podstawowej o systemie semestralnym (kursowym) opartej na skróconym programie dla dorosłych osadzonych z krótkimi karami; szkoły podstawowej o rocznym systemie szkolenia; eksternistycznej formy szkolenia obejmującej w szczególności tych osadzonych, którzy nie mogli udokumentować ukończenia szkoły podstawowej⁹³.

Dalsze uszczegółowienie zasad nauczania osadzonych nastąpiło w zarządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 7 lutego 1966 roku⁹⁶ w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności. Według jego regulacji obowiązkiem nauczania w zakresie szkoły podstawowej obejmowało osoby nieposiadające podstawowego wykształcenia, jeśli nie ukończyli pięćdziesiątego roku życia, a do odbycia kary pozostało im co najmniej pół roku. Tę samą kategorię osadzonych obejmowano w razie potrzeby i możliwości szkoleniem zawodowym. Osadzonego można było zwolnić z obowiązku nauki z powodu stanu zdrowia lub innych ważnych przyczyn, jak również odsunąć od nauczania lub szkolenia, jeżeli wymagały tego ważne przyczyny, zwłaszcza względy bezpieczeństwa. Przepis ten nie wykluczał tworzenia

⁹³ K. Wierzbicki, *Indywidualizacja penitencjarna w Polsce*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1976, s.178.

⁹⁶ Zarządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 7 lutego 1966 roku w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1966, Nr 2, poz. 12).

w jednostkach penitencjarnych szkół średnich, które rzeczywiście powoływano w tamtych czasach. Nauczanie w zakresie szkoły podstawowej należało prowadzić w czasie wolnym od pracy. Szkolenie zawodowe natomiast w szkołach i na kursach o kierunkach odpowiadającym potrzebom gospodarki narodowej z uwzględnieniem, w miarę możliwości, uzdolnień i zainteresowań osadzonych. Praktyczna nauka zawodu odbywała się w warsztatach szkolnych oraz przywięziennych i pozawięziennych zakładach pracy. Osadzeni nieposiadający odpowiednich funduszy otrzymywali nieodpłatnie podręczniki pomoce szkolne. Odbywający praktyczną naukę zawodu w warsztatach szkolnych i wykonujący pracę produkcyjną otrzymywali, w zależności od wyników osiągniętych w pracy i nauce oraz stopnia zaawansowania w nauce zawodu, zryczałtowane wynagrodzenie miesięczne. Kończący szkolenie zawodowe mieli pierwszeństwo w zatrudnieniu stosownie do nabytych przez siebie kwalifikacji. Absolwenci szkół lub kursów otrzymywali odpowiednie świadectwa, według wzorów ogólnie obowiązujących, bez zaznaczania, że uzyskali je w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Zwolnieni z jednostek penitencjarnych przed zakończeniem roku szkolnego mogli za zgodą naczelnika składać w nich egzaminy końcowe. Warto także zaznaczyć, że regulamin przewidywał możliwość zorganizowania w miarę potrzeby, nauczania w zakresie średniej szkoły zawodowej, zwłaszcza dla osadzonych, którzy przerwali naukę w szkole i wykazywali szczególne uzdolnienia i zainteresowania. Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 stycznia 1967 r.⁹⁴ w sprawie wykonywania tymczasowego aresztowania uregulowało problematykę nauczania jedynie w odniesieniu do tymczasowo aresztowanych młodocianych. Mogli oni kontynuować naukę w drodze samokształcenia w zakresie programu realizowanego przed zastosowaniem tymczasowego aresztowania. Osobom tym umożliwiono kontynuowanie nauki w drodze do samokształcenia. Co ciekawe, późniejsze akty prawne nie powróciły do tematyki nauczania i szkolenia tej kategorii osadzonych. Taka możliwość ponownie zaistniała dopiero w aktualnie obowiązujących aktach prawnych.

Po 1956 roku szkolenia zawodowe w więzieniach przeprowadzano na zasadach ogólnopaństwowego szkolenia, dostosowanego do potrzeb i możliwości osadzonym oraz jednostek penitencjarnych. Priorytetem było szkolenie osadzonych bez zawodu lub tych, którzy nie mogli wrócić do poprzedniego zajęcia. Programy szkoleniowe były dostosowywane do poziomu wykształcenia oraz zainteresowań uczących się, a także uwzględniały czynniki reedukacyjne. Organizowano zarówno szkolenia długoterminowe, jak i krótkoterminowe, biorąc pod uwagę czas pobytu osadzonych w jednostce penitencjarnej. Absolwenci szkół zawodowych mieli być zatrudniani w nabytym zawodzie do czasu zwolnienia. W więzieniach zakładano

⁹⁴ Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 stycznia 1967 r. w sprawie wykonywania tymczasowego aresztowania młodocianych skazanych (Dz. Urz. M.S. 1967 r., Nr 2, poz. 2).

ośrodki szkolenia, w ramach których oferowano szkolenia długoterminowe i krótkoterminowe, zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe, prowadzone w formie szkół, kursów lub techników, zarówno stacjonarnie, jak i korespondencyjnie. Ośrodki szkolenia miały zapewnić, że osadzeni, którzy zdobyli określone kwalifikacje podczas długotrwałego pobytu w więzieniu, mogli przystąpić do egzaminów umożliwiających uzyskanie odpowiednich uprawnień zawodowych. Tam, gdzie większość populacji stanowili uczący się, zakładano więzienia-szkoły, aby stworzyć sprzyjające warunki edukacyjne dla osadzonych⁹⁵.

3.3. Kształcenie osadzonych pod rządami kodeksu karnego wykonawczego z 1969 roku

Ustawy z dnia 19 kwietnia 1969 roku *Kodeks karny*⁹⁶ i *Kodeks karny wykonawczy*⁹⁷ usankcjonowały dotychczasowe regulacje związane z nauczaniem osadzonych podczas odbywania przez nich kary pozbawienia wolności, które były zawarte w wcześniejszych aktach prawnych niższego rzędu. Kodeks i jego przepisy wykonawcze wprowadziły nowe określenia, zastępując dotychczasowe terminy, takie jak *więzień karny* czy *więzień śledczy*, nowymi terminami, takimi jak *skazany*, *tyczasowo aresztowany*, *umieszczony*, *ukarany*.

Zgodnie z przepisami Kodeksu Karnego Wykonawczego, w zakładach karnych należało prowadzić obowiązkowe nauczanie obejmujące co najmniej zakres szkoły podstawowej. Szczególnie podlegali temu obowiązkowi osadzeni, którzy nie posiadali podstawowego wykształcenia lub zawodu, o ile ich stan zdrowia na to pozwalał, chyba że ze względu na krótki okres kary lub podeszły wiek rozpoczęcie nauki nie było celowe. Ponadto, osadzonym można było zezwolić na samokształcenie oraz zdawanie egzaminów. Przepisy te miały na celu promowanie edukacji wśród osadzonych i umożliwienie im rozwijania umiejętności oraz zdobywania wiedzy podczas pobytu w zakładzie karnym.

Oparcie systemu nauczania osadzonych w zakładach karnych o przepisy ustawy znacznie wzmocniło stosowanie tego środka oddziaływania penitencjarnego. W tym bowiem okresie dał się zauważyć fakt, iż poziom wykształcenia osób pozbawionych wolności znacznie odbiegał od poziomu wykształcenia całej ludności kraju. Jednak już rok po wejściu ich w życie nastąpiły poważne ograniczenia w systemie szkolenia osadzonych spowodowane zniesieniem techników zawodowych w zakładach karnych. Potrzeby szkoleniowe zaspokajane były wyłącznie przez

⁹⁵ A. Przygoński, M. Wołowicz, *Nauczanie ogólne i zawodowe*, [w:] *Rozwój penitencjarystyki w PRL*, red. P. Wierzbiński, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1988, s. 410–437 oraz M. Wołowicz, *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych*, [w:] *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988*, red. A. Marek, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1990, s. 387–419.

⁹⁶ Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. *Kodeks karny* (Dz.U. z 1969, nr 13, poz. 94).

⁹⁷ Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. *Kodeks karny wykonawczy* (Dz.U. z 1969 r., nr 13, poz. 98).

nauczanie w zasadniczych szkołach zawodowych i na kursach zawodowych. W 1970 r., 42% populacji osadzonych nie miało żadnego przygotowania zawodowego, a w grupie osób młodocianych aż 61,1%⁹⁸. Dyrektywy kodeksowe dotyczące nauczania zostały prawnie dookreślone przez przepisy zarządzenia Nr 12 Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r., w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności⁹⁹. Podobnie jak w regulaminie wykonywania kary pozbawienia wolności z 1966 roku stwierdzało się w nich, że nauczaniem w zakładach karnych obejmuje się osadzonych, którzy nie mają podstawowego wykształcenia, nie mają zawodu lub należytych kwalifikacji do jego wykonywania albo nie będą mogli wykonywać dotychczasowego zawodu po odbyciu kary. Obowiązkiem nauczania w zakresie szkoły podstawowej oraz nauczania zawodu zostali objęci osadzeni, którzy nie ukończyli pięćdziesiątego życia, z pozostałością kary co najmniej sześciu miesięcy. Z tak określonego wymogu można było zwolnić osadzonego z powodu złego stanu zdrowia lub innych ważnych przyczyn, jak również wyłączyć z nauczania, jeżeli wymagałyby tego względy bezpieczeństwa. Nauczanie należało prowadzić w czasie wolnym od pracy. Pracującym uczącym się, w zależności od rodzaju szkolenia można było w uzasadnionych przypadkach zmniejszyć czas pracy, nie większym jednak wymiarze niż sześć godzin w tygodniu. Nauczanie w zakładach karnych było nieodpłatne. Nieposiadający odpowiednich środków pieniężnych mogli otrzymywać nieodpłatne podręczniki i pomoce do nauki. Posiadający zaś do swej dyspozycji odpowiednie środki pieniężne mogli partycypować w kosztach doskonalenia zawodowego w postaci kursów zawodowych i doskonalących. Wykonujący prace produkcyjne w ramach praktycznej nauki zawodu otrzymywali miesięczne zryczałtowaną należność, której wysokość była uzależniona od wyników osiąganych w pracy, zachowania się oraz stopnia zaawansowania w nauce zawodu. Zajęcia tego rodzaju traktowane były jako spełnienie obowiązku pracy. Kończący naukę otrzymywali świadectwo promocyjne ukończenia szkoły lub zaświadczenie o ukończeniu kursu według wzorów ogólnie przyjętych, bez zaznaczania, że uzyskali je w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Osadzeni zwolnieni z zakładu karnego przed ukończeniem roku szkolnego mogli składać w zakładzie egzaminy końcowe. Nic natomiast o możliwości kształcenia osób tymczasowo aresztowanych w trakcie pobytu w areszcie śledczym nie wspomniały przepisy zarządzenia Nr 12 Ministra Sprawiedliwości z 25 stycznia 1974 roku¹⁰⁰ w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania tymczasowego aresztowania. W wydanym rok później niepublikowanym zarządzeniu nr 49/75/CZZK Ministra

⁹⁸ K. Wierzbicki, *Indywidualizacja penitencjarna w Polsce*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1976, s. 118.

⁹⁹ Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1974 r., Nr 2, poz. 8).

¹⁰⁰ Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1974 r., Nr 2, poz. 7).

Sprawiedliwości z 13 sierpnia 1975 roku w *sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej*¹⁰¹ określono sposób realizacji resocjalizacyjnego oddziaływania przez nauczanie w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i na kursach organizowanych przez administracje zakładów karnych. Uregulowanie to określiło system zasad procesu nauczania w postaci: egzekwowania od osadzonych wywiązywania się z obowiązku nauczania; zatrudnienia ich zgodnie z kierunkiem nauczania; organizowania dla uczących się zajęć pozalekcyjnych lub samokształceniowych; integrowania w procesie resocjalizacji działalności dydaktyczno-wychowawczych szkoły, zakładu karnego i zakładów pracy zatrudniających osadzonych. Nastąpiła reaktywacja kształcenia osadzonych w zakresie szkoły średniej poprzez utworzenie w pięciu zakładach karnych średnich szkół zawodowych. Wzbogacenie oferty szkolenia spowodowały możliwość pobierania nauki na różnych szczeblach szkolenia zawodowego w kierunkach, spośród których wiele można było uznać za atrakcyjne i szczególnie pożądane przez przyszłych pracodawców po zwolnieniu¹⁰². Kolejny przepis wykonawczy nr 48/83/Ministra Sprawiedliwości z 15 maja 1983 roku w *sprawie zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych* (niepublikowane)¹⁰³ określiło m. in. obowiązki dyrektora szkoły w zakresie współpracy z naczelnikiem zakładu karnego i dyrektorem przedsiębiorstwa przywięziennego. Określiło ono także obowiązki uczniów, obowiązki zakładów przywięziennych oraz obowiązki zakładu karnego w omawianym zakresie. Dwa lata później zostały reaktywowane. W piśmiennictwie ówczesny model nauczania osadzonych uznano za optymalny. Zwracano jedynie uwagę na niezbyt dobry stan techniczny wielu ówczesnych obiektów szkolnych.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 2 maja 1989 roku¹⁰⁴ w *sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności* system szkolenia zarysowany poprzednie regulaminy z 1966 r. i 1974 r. wzbogaciło o możliwość kształcenia się osadzonych w zakresie szkoły średniej połączoną z praktyczną nauką zawodu, o kierunkach uwzględniających ich zainteresowania i zapotrzebowania gospodarki narodowej, na zasadach przewidzianych dla dorosłych. Przewidywał również możliwość organizowania kształcenia w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej. Dopuszczał też, co było zupełnie nowym rozwiązaniem, możliwość zezwolenia osadzonemu na kształcenie w trybie eksternistycznym lub zaocznym oraz na udział w konsultacjach i na zdawanie egzaminów poza zakładem zakładu karnego, jeżeli względy

¹⁰¹ Zarządzenie nr 49/75/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 13 sierpnia 1975 roku w *sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej* (niepublikowane).

¹⁰² O. Górnik, *Środki oddziaływania penitencjarnego oraz ich funkcjonowanie w zakładach karnych i ośrodkach przystosowania społecznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1982, s. 48.

¹⁰³ Zarządzenie 48/83/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 15 maja 1983 roku w *sprawie zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych* (niepublikowane).

¹⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 maja 1989 r. w *sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności* (Dz.U. z 1989 r., poz. 31, nr 166).

bezpieczeństwa nie stały temu na przeszkodzie. Osadzony, któremu udzielono takiego zezwolenia miał prawo do urlopu szkoleniowego oraz innych świadczeń, jakie przysługiwały pracownikom uspołecznionych zakładów pracy podnoszących swoje kwalifikacje na mocy odrębnych przepisów.

Należy zauważyć, że wprowadzone regulacje umożliwiały osadzonym uczestnictwo w *studiach wyższych*. Niestety, nie ma dostępnych informacji na ten temat w piśmiennictwie ani w sprawozdaniach statystycznych więziennictwa. Niemniej jednak nie można wykluczyć pojedynczych przypadków, w których osadzeni podejmowali studia wyższe, być może w ramach udzielanych przez sądy lub kierowników jednostek penitencjarnych przepustek. Brak szerokich informacji na ten temat może wynikać z niskiej częstotliwości takich przypadków lub braku pełnej dokumentacji.

3.4. Współczesne regulacje w zakresie kształcenia osadzonych

W roku szkolnym 2021/2022, według rocznej informacji statystycznej Centralnego Zarządu Służby Więziennej, istniało 23 szkoły przywięzienne, składające się z 8 szkół podstawowych i 15 liceów ogólnokształcących. W sumie istniało 220 oddziałów szkolnych, z czego 7 to szkoły podstawowe, a 40 to licea ogólnokształcące. Ponadto, funkcjonowała instytucja oferująca kwalifikacyjne kursy zawodowe, a ich liczba wyniosła 173.

Liczba osadzonych objętych nauką w szkołach przywięziennych i pozawięziennych w tym okresie wyniosła 5053. Spośród nich 167 uczęszczało do szkół podstawowych, 802 do liceów ogólnokształcących, a 16 do szkół wyższych. Pozostali, czyli 4068 osadzonych, podnosili swoje kwalifikacje poprzez uczestnictwo w kwalifikacyjnych kursach zawodowych¹⁰⁵.

Aktualnie w odniesieniu do kwestii związanych z nauczaniem osadzonych mają zastosowanie przepisy ustawy z 6 czerwca 1997 r. *Kodeks Karny Wykonawczy*¹⁰⁶ w części dotyczącej nauczania osadzonych oraz przepisy wykonawcze w tej kwestii: rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych oraz instrukcja Nr 5 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 25 listopada 2008 roku w sprawie trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych (niepublikowana)¹⁰⁸. Przepisy

¹⁰⁵ Służba Więzienna, *Statystyka roczna*, <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>. [dostęp: 10.03.2025].

¹⁰⁶ Ustawa z 6 czerwca 1997 r. *Kodeks Karny Wykonawczy* (Dz. U. z 1997, Nr 90, poz. 557).

¹⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. z 2004 r., Nr 37, poz. 337).

¹⁰⁸ Instrukcja Nr 5 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 25 listopada 2008 roku w sprawie trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych (niepublikowana).

powyższe zamiennie używają terminów *skazany i tymczasowo aresztowany* bądź pojęcia *osadzony* oznaczający obie te kategorie łącznie i stosując je w zależności od tego, czy dotyczą one każdej z tych kategorii łącznie czy osobno. Zauważa się, że o ile przepisy stanowią o nauczaniu w zakładach karnych, to w rzeczywistości odbywa się ono również w aresztach śledczych, gdyż ze względu na ubóstwo bazy więziennej i jej nierównomierne rozmieszczenie na obszarze kraju większość tego typu instytucji łączy w sobie cechy i zakładów karnych i aresztów śledczych. Godny zauważenia jest fakt, że w regulacjach kodeksowych uwzględniono wiele treści reformy krajowego systemu oświaty wyrażonych w Ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty¹⁰⁹ oraz odnośnie postanowienia Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.¹¹⁰ organizacja i prowadzenie szkoleń kursowych oraz kwalifikacyjnych kursów zawodowych dla osadzonych odbywa się natomiast na warunkach określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych¹¹¹.

W porównaniu z wcześniejszymi aktualne przepisy rozszerzyły znacznie możliwości nieodpłatnego kształcenia osadzonych w różnych typach szkół, takich jak szkoła podstawowa, gimnazjum i kursach zawodowych w całości lub częściowo odpłatnych, w szkołach, zespołach szkół i centrach kształcenia ustawicznego, które są prowadzone przy zakładach karnych.

W przepisach penitencjarnych po raz pierwszy pojawia się w historii edukacji osadzonych pojęcie *kształcenie ustawiczne*. Ponieważ nie wyjaśniają one znaczenia tego pojęcia, można się tu odwołać do cytowanej wcześniej ustawy o systemie oświaty, która ustawowo określiła jego znaczenie, stwierdzając, że przez pojęcie to należy rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Jego celem jest proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znakiem współczesnej cywilizacji¹¹². Regulacje zawarte w cytowanych przepisach stanowią m. in., że osadzeni, którzy nie ukończyli osiemnastego roku życia, zobowiązani są do realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki na podstawie ustawy o systemie oświaty, kwalifikowani są do nauczania obligatoryjnie. Zaznaczając taką granicę wiekową, ustawodawca

¹⁰⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933).

¹¹⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (tj. Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946).

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2012 poz. 186).

¹¹² K. Symela, *Zasady oceny i wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, MPiPS, Warszawa 1997, s. 4.

miał na uwadze fakt, iż kształcenie osadzonych młodocianych stanowi najskuteczniejszą metodę oddziaływania na tę kategorię osób¹¹³. Podjęcie nauki jest w tym wypadku obowiązkiem osadzonego i tylko z poważnych przyczyn, na określony czas, może być on zwolniony z tego obowiązku. Ważnymi przyczynami uniemożliwiającymi uczestnictwo osadzonego w nauczaniu są zaburzenia psychiczne potwierdzone orzeczeniem psychologiczno- penitencjarnym oraz długotrwała hospitalizacja lub rehabilitacja. Poza ustawowymi kryteriami pierwszeństwa w uzyskaniu możliwości objęcia nauczaniem przysługuje ono również osadzonemu, którym w indywidualnym programie oddziaływania określono potrzebę nauczania oraz osadzonemu, który wystąpił z prośbą o podjęcie nauki lub jej kontynuowania w określonym typie szkoły. Również tymczasowo aresztowany może uczestniczyć w nauczaniu, o którym napisano wyżej, jeżeli jest prowadzone w wyodrębnionym oddziale jednostki penitencjarnej, a nie sprzeciwiają się temu względy porządku i bezpieczeństwa. Można go też czasowo zwolnić z obowiązku nauczania, jeżeli wynika to z decyzji organu, do dyspozycji, którego nie stosuje się do przepisów o wykonywaniu kary pozbawienia wolności (sytuacja taka ma miejsce od momentu uprawomocnienia wyroku).

Omawiane przepisy uregulowały też, choć w sposób niezupełnie jasny, możliwość pobierania przez osadzonych nauki w szkołach mieszczących się poza zakładem karnym oraz brania udziału w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza jednostką penitencjarną, bez wyraźnego określenia ich rodzaju, jak i stopnia kształcenia. Po spełnieniu określonych przepisami prawa i decyzjami administracji penitencjarnej do terminu zwolnienia z zakładu karnego w związku z przedterminowym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary pozostało im nie mniej niż sześć miesięcy, a wymagają oni ukończenia przerwanej nauki lub mają odpowiednią motywację do nauki i możliwość jej kontynuowania po opuszczeniu zakładu karnego. Przyjmowanie osadzonych do szkół prowadzonych przy zakładach następuje na podstawie wyników postępowania rekrutacyjnego, prowadzonego przez szkolną komisję rekrutacyjną. Przy rekrutowaniu kandydatów na semestr pierwszy w szkołach nie przeprowadza się egzaminów wstępnych i rozmów kwalifikacyjnych.

Kodeks i jego przepisy wykonawcze nie wskazały dotychczas żadnych specjalnych procedur w kwestii nauczania osadzonych poza jednostką penitencjarną. Określiły one jedynie obowiązek uzgadniania przez dział penitencjarny danej jednostki z dyrektorem trybu przekazywania informacji. Zgodnie z kodeksem osadzeni ponoszą koszty nauki i nie przewiduje on odstępstw od tej zasady¹¹⁴. Jeśli jednak osadzony uzyskał zgodę na naukę poza jej obrębem

¹¹³ T. Szymanowski, *Powrót skazanych do społeczeństwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 113.

¹¹⁴ S. Lelental, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2012, s. 570- 571.

w szkole określonego typu, lub zawodzie, w których nie prowadzi się nauczania w szkołach przy zakładach, koszty mogą być ponoszone całkowicie lub częściowo przez zakład. W tym przypadku za koszty kształcenia przyjmuje się koszt dojazdu osadzonego do szkoły. Wysokość kosztów ponoszonych przez jednostkę penitencjarną ustala jej kierownik, uwzględniając sytuację materialną osadzonego. W szkołach wyższych koszty związane z dodatkowymi konsultacjami oraz egzaminami, ponoszą osadzeni studenci.

3.5. Centra kształcenia ustawicznego przy jednostkach penitencjarnych

W Polsce system edukacji osób pozbawionych wolności opiera się przede wszystkim na formalnym systemie kształcenia, który realizowany jest w 18. Centrach Kształcenia Ustawicznego działających w wybranych jednostkach penitencjarnych. Osadzeni mają do wyboru kierunki kształcenia na poziomie ogólnym oraz zawodowym. Równoległe do ścieżki kształcenia formalnego istnieją możliwości w zakresie kształcenia nieformalnego. Efektywne kształcenie nie miałoby racji bytu, gdyby nie zasoby ludzkie, wspierające Służbę Więzienną w tym zakresie. W zdecydowanej większości są to osoby cywilne zatrudnieni jako nauczyciele w szkołach przywieziennych, gdzie przekazują swoją wiedzę i wspierają realizację jednego z głównych celów odbywania kary pozbawienia wolności, jakim jest nauka.

Problematyka kształcenia osadzonych jest wyraźnie niedoceniana w społeczeństwie. Skiżyński przeprowadził w tej problematyce wywiady gdzie jedno z pytań brzmiało: czy osadzeni powinni mieć dostęp do edukacji? Pierwszą badaną grupą były osoby niezwiązane z działalnością resocjalizacyjną. Ponad 90% badanych na postawione pytanie odpowiedziało negatywnie. Zapytani o uzasadnienie najczęściej podawali powody finansowe, według tych respondentów nakłady pieniężne ponoszone przez państwo na więziennictwo są wystarczająco wysokie. Pozostałe 10% badanych albo odpowiedziało twierdząco, albo nie miało zdania w tej kwestii. Druga grupa badanych to uczestnicy konferencji międzynarodowej, były to osoby pracujące w różnych instytucjach penitencjarnych z osadzonymi, głównie związanych z ich edukacją. Co ciekawe, respondenci z drugiej grupy, bez wyjątku odpowiedzieli się zarówno za koniecznością organizowania różnych form edukacji dla osadzonych, dostrzegając w tym korzyści zarówno dla osadzonych jak i społeczeństwa.

Polska, jako państwo prawa musi przestrzegać regulacji prawnych, jakie obowiązują w naszym kraju, a te dość jasno precyzują, iż osadzeni mają prawo do nauki. Edukacja wspiera, bowiem readaptację społeczną, wzbogacają wiedzę, stymulując jego intelekt, kształtują cechy charakteru, takie jak: obowiązkowość, systematyczność, poczucie odpowiedzialności i nawyku

pracy.¹¹⁵ Ponadto jako pełnoprawny członek Unii Europejskiej Polska otrzymała zalecenie Komitetu Ministrów Rady Europejskiej, aby stosować się do Rekomendacji Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych. Rekomendacja ta została przyjęta 11 stycznia 2006 roku. W dokumencie tym poświęcone są edukacji dwa rozdziały- Rozdział Edukacja (pkt 28.1 do 28.7) oraz Edukacja więźniów skazanych (pkt 106.1 do 106.3)¹¹⁶. Tak więc, osoby przebywające w placówkach penitencjarnych mają prawo do nauki a uzyskane kwalifikacje wpisują się w aktualne potrzeby rynku pracy.

Osoby pozbawione wolności w polskich placówkach penitencjarnych mają ofertę edukacyjną, która pozwala uzupełnić braki w wiedzy spowodowane zaniedbaniami przed okresem izolacji penitencjarnej, jak również umożliwia zdobycie nowej wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Możliwości te mogą występować na dwóch poziomach- formalnym i nieformalnym. Edukacja formalna wiąże się z uczestnictwem w nauce szkolnej. Obecnie w Polsce funkcjonuje 18 Centrów Kształcenia Ustawicznego, w ramach których osadzeni mogą nabyć wiedzę i umiejętności w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego oraz kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Zawody w ramach których osadzeni mogą podnosić swoje kwalifikacje to m.in.: cukiernik, elektryk, fryzjer, informatyk, krawiec, kucharz, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie. Ukończenie dowolnego kursu kwalifikacyjnego oraz zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje daje możliwość uzyskania dyplomu, który jest honorowany w Unii Europejskiej. Warto podkreślić, że edukacja jest organizowana w zawodach, które stwarzają szansę na zatrudnienie po opuszczeniu zakładu karnego.

Jeśli chodzi o możliwości kształcenia w formie nieformalnej, to interesującą formą są projekty finansowane ze środków zewnętrznych, jeden z nich pod nazwą *Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu kary pozbawienia wolności*, realizowany jest w ramach działania 2.7 Programu Operacyjnego, Wiedza, Edukacja, Rozwój na lata 2014- 2020. W tym zakresie są one organizowane w różnych jednostkach penitencjarnych w całej Polsce. Mocodawcy w czasie wdrażania tego projektu, zakładali przeprowadzenie około 4000 cykli szkoleniowych dla około 45 000 osadzonych. Projekt polegał na przeprowadzeniu krótkich kursów zawodowych, mających na celu

¹¹⁵ B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t.1, Warszawa 2008, s. 342.

¹¹⁶ Rada Europy, Komitet Ministrów, *Rekomendacje Rec (2006)2*, s. 8 i 25, <https://arch-bip.ms.gov.pl/pl/prawa-czlowieka/inne-organizacje-miedzynarodowe-i-prawa-czlowieka/prawa-czlowieka-w-radzie-europy/download,2254,0.html>, [dostęp: 10.03.2025].

wyposażenie osadzonych w odpowiednie kwalifikacje zawodowe, a w efekcie przyczynić się do zmniejszenia recydywy penitencjarnej¹¹⁷.

Programy podnoszenia kwalifikacji zawodowych osadzonych, obejmują one różnorodne inicjatywy, do których należą m. in.:

- Kształcenie zawodowe: Programy kształcenia zawodowego w więzieniach obejmują
- szkolenia związane z różnymi branżami, takimi jak budownictwo, elektryka, mechanika, kucharstwo czy informatyka. Celem jest wyposażenie osadzonych w konkretne umiejętności zawodowe.
- Kursy i szkolenia branżowe: Specjalistyczne kursy i szkolenia z zakresu określonych umiejętności branżowych pozwalają osadzonym na zdobycie praktycznej wiedzy, która może być przydatna na rynku pracy.
- Programy akademickie: W niektórych przypadkach oferuje się osadzonym możliwość uczestnictwa w kursach akademickich na poziomie wyższym. To może obejmować zdobywanie stopni zawodowych czy uniwersyteckich.
- Szkolenia miękkich umiejętności: W ramach programów resocjalizacyjnych często kładzie się nacisk na rozwijanie tzw. umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, zarządzanie stresem, praca zespołowa czy rozwiązywanie problemów.
- Praktyki zawodowe: Dla osadzonych organizuje się także praktyki zawodowe, które pozwalają na zdobycie praktycznego doświadczenia i nawiązanie kontaktów z potencjalnymi pracodawcami.
- Doradztwo zawodowe: Programy te często obejmują także doradztwo zawodowe, które pomaga osadzonym określić ścieżki kariery, dostosować się do zmian na rynku pracy oraz skutecznie aplikować o pracę.
- Współpraca z pracodawcami: Istotnym elementem jest współpraca z przedsiębiorstwami i pracodawcami, które są otwarte na zatrudnianie osób z historią karalną. To może obejmować tzw. programy drugiego szansy dla byłych osadzonych.

Programy te mają na celu nie tylko podniesienie kwalifikacji zawodowych, ale także budowanie pewności siebie, odpowiedzialności oraz przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie po opuszczeniu zakładu karnego.

Wśród edukacji nieformalnej warto zwrócić uwagę na duże znaczenie zajęć kulturalno-oświatowych. Sportowych i konkursach. Ponadto możliwość brania udziału w spotkaniach prelekcyjnych, wykładach czy wyjścia poza jednostkę penitencjarną w ramach czasowych

¹¹⁷ P. Jaki, *Odpowiedź na interpelację nr 26703 z dnia 5 października 2018 roku wniesiona przez Posła na Sejm RP W. Zembaczewskiego do Ministra Sprawiedliwości*; pismo wniesione nr DWOiP-1-0520-50/18, <https://orka2.sejm.gov.pl/INT8.nsf/klucz/ATTB68JU5%24FILE/i26703-o1.pdf>, s. 12-13, [dostęp: 27.03.2021]

przepustek, aby wziąć udział w wydarzeniach kulturalnych. Jest to również forma spędzania czasu wolnego osadzonych.

Wszystkie wyżej wymienione formy edukacji są ofertą, z której osadzeni mogą korzystać na zasadzie dobrowolności. W polskim ustawodawstwie nauczanie osób osadzonych nie jest przymusowe i jest rezultatem ich własnej decyzji. Nauczanie jest także istotnym środkiem o charakterze wychowawczym. Jednak bez odpowiednio przygotowanej kadry prowadzącej zajęcia, powodzenie w tym zakresie nie byłoby możliwe.

3.6. Kadra pedagogiczna w jednostkach penitencjarnych

Kadra pedagogiczna w jednostkach penitencjarnych pełni kluczową rolę w procesie edukacyjnym osadzonych, wspierając ich rozwój osobisty, kształcenie ogólne oraz zdobywanie umiejętności zawodowych. Analiza potencjału kadrowego Centrów Kształcenia Ustawicznego wykazuje, że może ona mieć wpływ na budujący lub destabilizujący na całą strukturę szkoły. Jak wskazują statystyki w roku szkolnym 2021/22 pobierało naukę 4198 osadzonych, których nauczycielami były osoby- specjaliści związani z zawodem nauczyciela podzieleni na następujące kategorie:

- nauczyciele akademicy,
- nauczyciele kształcenia zawodowego,
- nauczyciele szkół podstawowych i ogólnokształcących,
- nauczyciele szkół specjalnych
- specjalistów do spraw małego dziecka¹¹⁸.

W niektórych przypadkach kadra pedagogiczna może obejmować dodatkowo:

- Doradców zawodowych i resocjalizacyjnych. Ci specjaliści pomagają osadzonym w planowaniu ścieżki zawodowej po opuszczeniu więzienia oraz wspierają ich proces resocjalizacji.
- Psychologów edukacyjnych. Psycholodzy edukacyjni mogą być zatrudniani w jednostkach penitencjarnych w celu świadczenia wsparcia psychologicznego i emocjonalnego osadzonym, a także wspierania ich w procesie edukacyjnym.
- Specjaliściów ds. edukacji inkludującej. W związku z różnorodnością uczestników edukacji w jednostkach penitencjarnych, kadra pedagogiczna może zawierać specjalistów ds. edukacji inkludującej, którzy pomagają dostosować programy nauczania do indywidualnych potrzeb i umiejętności osadzonych.

¹¹⁸ Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. 2018 poz. 227), Rozdział 23.

- Koordynatorów edukacji. Kadra pedagogiczna obejmuje również koordynatorów edukacji, którzy nadzorują całość procesu edukacyjnego w danej jednostce penitencjarnej. Koordynatorzy są odpowiedzialni za planowanie programów nauczania, monitorowanie postępów uczestników, a także współpracę z innymi instytucjami edukacyjnymi.
- Współpraca zewnętrzna. W wielu przypadkach jednostki penitencjarne współpracują z zewnętrznymi instytucjami edukacyjnymi, uniwersytetami, szkołami zawodowymi, aby poszerzyć ofertę edukacyjną i umożliwić osadzonym dostęp do różnorodnych programów nauki.

W żadnym miejscu jednak nie znajdziemy specjalności- nauczyciel szkoły przywięziennnej- lub w jakikolwiek sposób z nią spokrewnionej. Wynika to z faktu, iż wszystkie szkoły znajdujące się przy zakładach karnych czy aresztach śledczych, są szkołami dla dorosłych funkcjonującymi na zasadzie jak każda inna szkoła dla młodzieży czy dorosłych w warunkach wolnościowych. Jediną różnicą, jaka charakteryzuje szkoły wolnościowe od szkół przywięziennych jest fakt, iż organem prowadzącym te ostatnie jest Minister Sprawiedliwości. Dlatego też z punktu widzenia prawa oświatowego w szkole przywięziennnej może uczyć każdy, kto posiada przygotowanie pedagogiczne i wykształcenie kierunkowe z nauczanego przedmiotu. Pozostają tu jedynie kwestie związane z cechami osobowości, bardzo indywidualne, które mogą mieć wpływ na odniesienie sukcesu w pracy z osadzonymi. Potencjał nauczyciela jest łącznym działaniem zarówno cech, jak i kompetencji konkretnego pracownika. Za modelowy wzór nauczyciela więziennego uważa się osobę o wielu kompetencjach w tym:

- prakseologiczne, do których zalicza się umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne dotyczące wiedzy na temat porozumiewania się i umiejętności skutecznej komunikacji;
- kreatywne, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności;
- współdziałania przejawiające się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych;
- moralne, stanowiące podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej¹¹⁹.
- Istnieje wiele typologii dotyczących niezbędnych kompetencji. Wyróżnić można wśród nich dwie charakterystyczne grupy:
 - specyficzne – związane z zadaniami i funkcjami nauczyciela (diagnostyczne, dydaktyczne, wychowawcze);
 - niespecyficzne – o charakterze ogólnym (komunikacyjne, współdziałania, planowania pracy, prakseologiczne, moralne, autoedukacyjne);

¹¹⁹ K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicji, Wydawnictwo WSA, Opole 2000, s. 122.

Należy jednak pamiętać, że praca z osadzonymi to w większości przypadków praca z osobami dorosłymi, które posiadają już багаж doświadczeń życiowych. Zauważyć należy, że najczęściej są to doświadczenia o charakterze negatywnym. Z uwagi na to, że w Polsce nie rekrutuje się nauczycieli na stronach branżowych, przedstawię ofertę pracy dla edukatora więziennego odwołując się do jednego z zakładów karnych w Anglii¹²⁰. Od kandydata wymaga się aby posiadał następujące cechy:

- znajomość nauczanego przedmiotu oraz umiejętność tworzenia własnych kursów;
- radość z pracy z innymi ludźmi;
- cierpliwość i umiejętność zachowania spokoju w sytuacjach stresogennych;
- umiejętności związane z obsługą klienta, wrażliwość i zrozumienie;
- doskonałe umiejętności komunikacji werbalnej;
- umiejętność współpracy w grupie;
- elastyczność i gotowość na zmiany;
- umiejętność obsługi komputera oraz podstawowego oprogramowania.

Z ogłoszenia o pracę dowiemy się, że osoba taka powinna między innymi:

- dbać o potrzeby edukacyjne każdego osadzonego;
- planować sesje szkoleniowe;
- przygotowywać materiały do nauczania;
- nauczać w grupie lub indywidualnie;
- uaktualniać akta osobowe osadzonego związane z procesem edukacyjnym;
- wspierać osadzonych w zdobywaniu nowych kompetencji;
- sprawować ciągły nadzór nad osadzonymi;
- dbać o bezpieczeństwo w miejscu pracy;
- dbać o materiały, by nie stwarzały zagrożenia bezpieczeństwa;
- przeszukiwać osadzonych.

Warto zauważyć znaczenie kompetencji miękkich, związanych z wrodzonymi cechami, które określają sposób w jaki nauczyciel się zachowuje, aby dobrze wykonywać swoją pracę.

Kompetencje miękkie, czyli jednostkowe umiejętności psychiczne oraz zdolności radzenia sobie w sytuacjach trudnych decydują o sukcesie w procesach edukacyjnych w nauczaniu więziennym. Nauczyciel pracujący z osadzonymi zobligowany jest do radzenia sobie ze stresem, sprawnego planowania, zaangażowania się w wykonywaną pracę, posiadania umiejętności rozwiązywania konfliktów, zarządzania czasem, konsekwencji w działaniu i niebagatelna jest w

¹²⁰ Krajowa Służba Karier, <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/prison-instruktor> [dostęp: 19.04.2021]

tym kontekście inteligencja emocjonalna i wysoka kultura osobista. Ludzie stanowią najważniejszy kapitał szkoły, w tym sensie istotna też jest rola dyrektora szkoły jako przywódcy tej placówki. To od niego zależy kreowanie strategii i celów szkoły, to dzięki jego zarządzaniu następuje rozwój uczących się, współpraca nauczycieli i innych pracowników.

Centra Kształcenia Ustawicznego w Polsce działają przy 20 jednostkach penitencjarnych. Dwa CKU funkcjonują w dwóch instytucjach- CKU przy ZK Potulice, organizuje także naukę w ZK Koronowo, a CKU przy AŚ Warszawa- Białołęka jest odpowiedzialne za organizację kursów zawodowych w Oddziale Zewnętrznym (OZ) Stawiszyn. To powoduje, że w sferze edukacji przywięziennej jest 18 dyrektorów szkół przywięziennych. Dyrektor szkoły przywięziennej ma obowiązek prowadzić zajęcia dydaktyczne ze słuchaczami w liczbie godzin uzależnionej od wielkości prowadzonej szkoły.

Jeśli chodzi o szkolnictwo przywięzienne, Ministerstwo Sprawiedliwości dysponuje 219 etatami nauczycielskimi, które są każdorazowo rozdysponowane wśród 18 Centrów Kształcenia Ustawicznego zgodnie z aktualnym zapotrzebowaniem w danej jednostce. Należy dodać, że organizacja pracy we wszystkich szkołach przywięziennych jest organizacją semestralną. Oznacza to, że w każdym roku szkolnym dyrektorzy CKU przygotowują dwa niezależne od siebie arkusze organizacyjne, oddzielnie na każdy semestr nauki. Z tego wynika także semestralne promowanie słuchaczy.

Oprócz etatów dydaktycznych Ministerstwo Sprawiedliwości dysponuje 17,25 etatami dla sekretarzy szkół do obsługi sekretariatów CKU. Ze wspomnianych 219 etatów nauczycielskich rozdzielono pomiędzy 379 nauczycieli. Z tej liczby jedynie 72 osoby były zatrudnione w pełnym wymiarze godzin. Jeśli od tej liczby odjąć 18 etatów dyrektorskich, okazuje się, że w całym kraju pełnozatrudnionych nauczycieli uczących osadzonych w roku szkolnym 2019/20 było jedynie 54. Pozostali czyli 81% nauczycieli, byli zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin. Jeśli chodzi o doświadczenie zawodowe nauczycieli oraz ich awans zawodowy, to zdecydowaną większość stanowili nauczyciele dyplomowani-59,63% (226 nauczycieli), 90- ciu nauczycieli osiągnęło stopień nauczyciela mianowanego, co stanowi 23,75 ogółu; 10,82%, czyli 41 nauczycieli, to nauczyciele kontraktowi, a 22 z nich, czyli 5,80 ogółu to nauczyciele stażyści¹²¹. Nowo przyjęci do pracy nauczyciele stanowią 29% (staż 1- 5 lat), nieco bardziej doświadczeni stanowią 22% (6- 10 lat), oraz 17% w czasie 11-15 lat. Blisko 1/3 wszystkich pedagogów w szkołach przywięziennych to doświadczeni nauczyciele ze stażem większym niż 15 lat. Ponadto 1/5 nauczycieli stanowią emeryci i jest to wysoki odsetek.

¹²¹ Służba Więzienna, *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2019/2020*, s. 2, <https://www.sw.gov.pl/strona/do-pobrania> [dostęp: 08.05.2021].

Priorytetem edukacji przywiesziennej nie są jedynie wyniki nauczania i uczenia się, ale również zapewnienie bezpieczeństwa w warunkach nauki. Nauczyciel pracujący w szkole przywiesziennej musi być przygotowany na zupełnie inne warunki niż jego odpowiednik w szkole wolnościowej. Wymaga to elastyczności, umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami specyficznymi dla rodowiska więziennego oraz zdolności zrozumienia i uwzględnienia indywidualnych sytuacji osadzonych uczniów. Zakres obowiązków nauczyciela w szkole przywiesziennej obejmuje nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również wspieranie procesu resocjalizacji i rozwijania umiejętności życiowych. Kluczowym elementem jest również tworzenie atmosfery, która sprzyja nauce, pomimo ograniczen i trudności związanych z odbywaniem kary pozbawienia wolności. Nauczyciele w szkołach przywiesziennej często stają przed wyzwaniami zwizаныmi z rznicami w poziomie wykształcenia, potrzebami edukacyjnymi i sytuację życiową osadzonych uczniów. W związku z tym, że bezpieczeństwo jest priorytetem, nauczyciel musi być świadomy specyfiki więziennej rzeczywistości i potrafi skutecznie zarzdza sytuacjami konfliktowymi. Wsppraca z personelem więziennym oraz zrozumienie systemu penitencjarnego są kluczowe dla efektywnej pracy nauczyciela w szkole przywiesziennej.

Zdaniem Janusza Korczaka istota zawodu nauczyciela nie tkwi w wykształceniu, tylko w osobowości. Zwraca on uwagę na to, że istot zawodu nauczyciela nie jest tylko przekazywanie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim budowanie bezpośrednich, autentycznych relacji z uczniami. Podkrela, że kluczowymi elementami w kontekście roli nauczyciela są:

1. Osobowoc nauczyciela: Według Janusza Korczaka, nie tylko wykształcenie, ale przede wszystkim osobowoc nauczyciela odgrywa kluczową rolę w procesie nauczania. To, jak nauczyciel potrafi nawiza relacje z uczniami, zrozumieć ich potrzeby i wspiera rozwój emocjonalny, ma istotne znaczenie.
2. Więzi międzyludzkie: Kluczową tajemnic sukcesu nauczania i wychowania jest zdolnoc nauczyciela do budowania silnych więzi międzyludzkich z uczniami. Janusz Korczak podkrela, że istnieje coś najbardziej intymnego w relacji nauczyciel-uczen, co nie zawsze można wyrazi słowami czy formalnymi ramami edukacyjnymi.
3. Sztuka kontaktowania się: W opinii Janusza Korczaka, sztuk nauczania jest nie tylko przekazywanie informacji, ale także umiejtnoc nawiązywania glebszych relacji z uczniami.
4. To umiejtnoc empatii, zrozumienia uczuć drugiego człowieka i umiejętne reagowanie na indywidualne potrzeby.

5. Nauka przez doświadczenie: W swojej pracy pedagogicznej Janusz Korczak zdolność nauki przez doświadczenie uznawał za kluczową. Uważał, że uczniowie najlepiej uczą się poprzez praktyczne doświadczenia, aktywne uczestnictwo i osobiste zaangażowanie¹²². Dla Janusza Korczaka istotą bycia dobrym nauczycielem nie była jedynie wiedza czy umiejętności, ale przede wszystkim umiejętność nawiązywania prawdziwych, pełnych szacunku relacji z uczniami. To podejście podkreślało humanistyczny wymiar pracy pedagogicznej.

3.7. Trudności kształcenia zawodowego osadzonych w Polsce

Najważniejsze powody, dla których osoby osadzone rozpoczęły sam proces związany z wiedzą są zróżnicowane. Należą do nich w szczególności:

- chęć podniesienia poziomu wykształcenia,
- zdobycia zawodu,
- rozwinięcie kompetencji,
czy też bardziej prozaiczne jak np.:
- zmiana siebie,
- długi wyrok,
- zagospodarowanie czasu wolnego.

Ponadto wiedza, a także dodatkowe umiejętności, które można zdobyć w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, są pomocne w znalezieniu zatrudnienia po opuszczeniu więzienia. Osoby osadzone zazwyczaj posiadają niski poziom wykształcenia. Jakkolwiek Służba Więzienna w Polsce nie obserwuje poważnego problemu analfabetyzmu (w przeciwieństwie do krajów Europy Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych), to powiedzieć można o analfabetyzmie funkcjonalnym, czyli braku rozumienia tekstów. Jest to ważny czynnik, który utrudnia zdobycie wykształcenia. Dlatego w warunkach więziennych sprawdzają się krótkie kursy zawodowe. Za takie kursy musiałaby zapłacić Służba Więzienna, która nie dysponuje odpowiednimi finansowymi, dlatego liczba takich kursów jest mocno ograniczona.

Nie wszystkie osoby osadzone, które chcą się dalej uczyć mogą to robić. Głównym powodem jest brak miejsc we wszystkich przywięziennych szkołach. Ci, którzy uczęszczają na te zajęcia, często uczą się w trudnych warunkach, np. pomieszczenia do nauki są duszne i ciasne. Wątpliwości budzą także wyposażenie w środki dydaktyczne. W czasie kontroli NIK okazało się, że przyjęcia do szkół odmówiono 1341 chętnym osadzonym kandydatom. Przyczyną

¹²² M. Viewegh, *Wychowanie dziewcząt w Czechach*, Wydawnictwo Świat Literacki, Opole 2005, s. 85.

odmowy był właśnie brak miejsc, nieotwieranie nowych roczników (klas), braku nauczycieli szkół więziennych.

Innym problemem okazał się fakt, że osoby osadzone niejednokrotnie w ogóle nie funkcjonowały na danym rynku pracy(czasami mimo swojego dojrzałego wieku), a wielu z nich formalnie jeszcze nigdy nie pracowało lub miało długą nierzadko kilkunastoletnią przerwę w zatrudnieniu. Ponadto rynek pracy przez ten czas znacznie się zmienił. Zmianie uległy technologie, materiały jak również wymagania dotyczące umiejętności nawet wobec pracowników fizycznych.

Kształcenie zawodowe w jednostkach penitencjarnych w Polsce napotyka na inne różnorodne wyzwania i trudności, zarówno ze względu na specyfikę środowiska więziennego, jak i indywidualne potrzeby uczestników. Do innych trudności związanych z kształceniem zawodowym w jednostkach penitencjarnych należą:

- Brak dostępu do nowoczesnych technologii: W wielu przypadkach jednostki penitencjarne mogą borykać się z ograniczonym dostępem do nowoczesnych technologii, co może wpływać na możliwość świadczenia wysokiej, jakości kształcenia zawodowego, zwłaszcza w dziedzinach, gdzie technologia odgrywa istotną rolę.
- Braki kadrowe: Ograniczone zasoby kadrowe, zarówno pod względem liczby instruktorów zawodowych, jak i innych specjalistów, mogą stanowić trudność w dostarczaniu wszechstronnej edukacji zawodowej. Zbyt mała liczba instruktorów może wpływać na ilość dostępnych programów i zakres tematyczny oferowanych szkoleń.
- Niski poziom kwalifikacji uczestników: Uczestnicy kształcenia zawodowego w jednostkach penitencjarnych mogą posiadać zróżnicowany poziom kwalifikacji edukacyjnych i zawodowych. Dlatego dostosowanie programów nauczania do różnych poziomów umiejętności i doświadczeń uczestników stanowi wyzwanie.
- Problemy związane z dyscypliną: W środowisku więziennym, ze względu na specyfikę, mogą występować problemy związane z dyscypliną. Trudności w utrzymaniu porządku i spokoju mogą wpływać na skuteczność prowadzenia zajęć.
- Ograniczone możliwości zatrudnienia po zwolnieniu: Osadzeni mogą napotykać trudności w znalezieniu zatrudnienia po opuszczeniu więzienia, co wpływa na motywację do uczestnictwa w programach kształcenia zawodowego. Ograniczone możliwości zatrudnienia po zwolnieniu mogą zniechęcać do uczestnictwa w szkoleniach.
- Konieczność indywidualizacji programów: Z powodu zróżnicowanych umiejętności, edukacji i doświadczeń uczestników, konieczna jest indywidualizacja programów

kształcenia zawodowego. Wymaga to większych nakładów pracy od instruktorów oraz dostosowania zasobów do indywidualnych potrzeb.

- Wyzwania związane z resocjalizacją: Kształcenie zawodowe powinno być integralną częścią procesu resocjalizacji, jednak osadzeni często borykają się z wieloma problemami związanymi z resocjalizacją, takimi jak brak wsparcia społecznego czy trudności w znalezieniu mieszkania, co może utrudniać skuteczne uczestnictwo w programach edukacyjnych.

Rozwiązanie tych trudności wymaga holistycznego podejścia, które obejmuje dostosowanie programów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb, zapewnienie odpowiednich zasobów, jak również wsparcie w procesie resocjalizacji.

3.8. Wybrane programy aktywizacji zawodowej dla osadzonych na świecie i w Polsce

W kontekście aktywizacji zawodowej osadzonych, kształcenie odgrywa kluczową rolę. Osadzeni, podejmując naukę, otrzymują szansę na powrót na dynamicznie zmieniający się rynek pracy. Oprócz zdobywania formalnego wykształcenia, osadzeni mają również możliwość nabywania innych umiejętności, które mogą okazać się istotnym czynnikiem społecznej, zawodowej i życiowej readaptacji.

Dla osadzonych, którzy nie ukończyli szkoły przed rozpoczęciem odbywania kary pozbawienia wolności, kształcenie stwarza szansę na uzupełnienie kwalifikacji edukacyjnych. To istotne, ponieważ poszerza zakres ich kompetencji, co może zwiększyć ich atrakcyjność na rynku pracy po opuszczeniu zakładu karnego. Programy edukacyjne w więzieniach często obejmują różnorodne dziedziny, zarówno ogólne, jak i zawodowe, dostosowując się do indywidualnych potrzeb i zainteresowań osadzonych.

Dzięki edukacji osadzeni mogą rozwijać umiejętności, które nie tylko zwiększą ich szanse na zatrudnienie, ale również wpłyną pozytywnie na ich proces resocjalizacji. Kształcenie staje się zatem nie tylko narzędziem aktywizacji zawodowej, ale także ważnym elementem przygotowania osadzonych do pełnienia pozytywnej roli w społeczeństwie po odbyciu kary.

Projekt edukacyjny *Więżniowie dożywotni- prawo do drugiej szansy* realizowany w latach 2014-2016, zasługuje na uwagę. Inicjatywa ta miała miejsce przy udziale studentów i absolwentów Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Projekt był ukierunkowany na osadzonych, którzy zostali prawomocnie skazani na karę dożywotniego pozbawienia wolności oraz na tych osadzonych na karę 25 lat pozbawienia wolności. Ta grupa osadzonych, z racji długości swoich kar, często napotyka na ograniczone oferty programów resocjalizacyjnych w ramach Służby Więziennej.

Dodatkowo, jako beneficjenci uczestniczyli w nim również studenci Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. W ramach tego projektu starano się zapewnić długoterminowym osadzonym drugą szansę poprzez edukację i wsparcie. Współpraca z uczelnią umożliwiła stworzenie programów edukacyjnych i resocjalizacyjnych, które mogły być dostosowane do indywidualnych potrzeb i sytuacji uczestników projektu. Celem inicjatywy było nie tylko zapewnienie edukacji, ale również promowanie procesu resocjalizacji oraz przywracanie osadzonym poczucia wartości i perspektyw na przyszłość. Udział w projekcie miał stworzyć możliwość pracy z osadzonymi oraz uzyskania wiedzy podczas wykładów i ćwiczeń w praktyce. Projekt składał się z trzech części: fakultetu *Więżniowie dożywotni- prawo do drugiej szansy*, realizowanego ze studentami, cyklicznych warsztatów w zakładach karnych oraz pracy korespondencyjnej prowadzonej z osadzonymi uczestniczącymi w projekcie. Realizacja projektu pokazała wyraźnie, że współpraca między środowiskiem akademickim a Służbą Więzienną nie tylko jest możliwa, ale też bardzo potrzebna. Projekt zaangażował 72 studentów, którzy na zajęciach fakultatywnych zapoznali się z regułami, praktyką i odrębnością w wykonywaniu kar skrajnie długoterminowych. Słuchacze mieli możliwość dotarcia do badań naukowych dotyczących orzekania i wykonywania takich kar w Polsce i na świecie, w tym projektów badawczych na temat programów korekcyjnych i rehabilitacyjnych lub innych rodzajów oddziaływań z zakresu *What Works?*, *Offending Programs*, *Come to Terms With Their Offences* *The Harm Done To Victims Program*. Na zajęciach uczestnicy prowadzili dyskusje na temat możliwości korekcji i rehabilitacji tych osadzonych i na temat celu adresowanych do nich działań. Ponadto studenci omawiali konkretne przypadki osadzonych dożywotnich – mieli możliwość podjęcia pracy badawczej, analizowania wybranego przypadku. Natomiast zadaniem studentów było stworzenie scenariuszy, na podstawie, których prowadzili warsztaty na zajęciach wśród swoich kolegów i koleżanek. Taka próba była pomocna w uczestnictwie w warsztatach z osadzonymi, a scenariusze wykorzystane przez moderatorów dla tworzenia koncepcji warsztatów realizowanych z osadzonymi.

Pierwsze warsztaty odbyły się w Zakładzie Karnym nr 1 w Strzelcach Opolskich, kolejne w tymże mieście, ale w Zakładzie Karnym nr 2. Kolejne warsztaty odbywały się równolegle w obu jednostkach penitencjarnych. Kolejną jednostką, w której odbyły się warsztaty był Areszt

Śledczy w Warszawie – Mokotów i Opolu Lubelskim. Podczas warsztatów prowadzący, studenci oraz osadzeni omówili 13 tematów:

1. Społeczeństwo, jako takie. Czyli jakie? Człowiek, jako istota społeczna.
2. Męskość i kobiecość- natura czy dobrze zagrane role?

3. Co się, komu należy we współczesnym świecie? Sprawiedliwość społeczna i sprawiedliwość między nami.
4. Socjalizacja vs resocjalizacja. Zasady życia społecznego w świecie podzielonym więziennym murem.
5. Wartości a autorytety. Czy możemy przetrwać bez autorytetów?
6. Demokracja- zadanie dla każdego.
7. Prawa człowieka- bez uprzedzeń i skrótów.
8. Worek wartości, czyli bagaż człowieczeństwa. Wokół szczęścia, piękna i prawdy.
9. Od komunikacji do ekspresji. Jak wyrażać spostrzeżenia, uczucia, potrzeby i prośby.
10. Przemoc pod kontrolą. Jak radzić sobie z przemocą?
11. Zbrodnia- wina- kara.
12. Odpowiedzialność- zaprawa do wolności i dobrego życia.
13. Zadośćuczynienie za krzywdę. Co robić, aby stawać się lepszym człowiekiem? Po każdym z warsztatów osadzonym przesyłany był „zeszyt ćwiczeń”.

Każdy przekazany korespondencyjnie materiał zawierał część teoretyczną i praktyczną, która zawierała ćwiczenia do rozwiązania. Celem pracy korespondencyjnej (indywidualnej) była wymiana myśli i spostrzeżeń oraz poszerzenie wiedzy. Jak wynika z ewaluacji projektu wymiernymi efektami projektu jest książka: *Druga szansa. Warsztaty dla osadzonych długoterminowych*, a także seminarium naukowe „What Works? Co działa na osadzonych, poświęcone readaptacji społecznej, które było zorganizowane w związku z publikacją podręcznika. Dzięki udziałowi w projekcie osadzeni mogli skorzystać z tytułowej drugiej szansy i podjąć próbę podjęcia bądź utrwalenia umiejętności: porozumiewania się z ludźmi, poszukiwania kompromisu, budowania relacji, dostrzegania perspektywy drugiego człowieka i potrzeb, które stoją za jego wyborami, poszanowania różnorodności opinii innych, przestrzegania norm i rozumienia ich słuszności, rozwiązywania konfliktów bez przemocy, wyznaczania celów i planowania, aktywnego słuchania, wyrażania prośb i uczuć, radzenia sobie z emocjami, postępowania w sytuacjach konfliktowych, przewidywania konsekwencji swoich działań i dostrzegania związków między przyczyną a skutkiem podejmowania decyzji.

Z kolei studenci mieli możliwość poznania punktu widzenia osadzonych, wobec których polskie sądy orzekły najwyższe wyroki, wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce, skonfrontowania swoich wyobrażeń z rzeczywistością więzienną, zrozumienia i poszanowania ludzi, którzy pracują w zakładach karnych i aresztach śledczych oraz są ich użytkownikami¹²³.

¹²³ J. Klimczak., M. Kłapeć, *Warsztaty dla więźniów długoterminowych- prawo dla drugiej szansy dla skazanych i Pierwsze kroki dla studentów*, Biuletyn PTK nr 24, Warszawa 2017, s. 137–150.

Przykładem programu aktywizacji zawodowej osadzonych jest projekt „Praca dla więźniów”. Jak wynika z danych, które na swojej stronie umieścił Centralny Zarząd Służby Więziennej, program spełnia swoje zadania w zakresie zwiększania zatrudnienia osadzonych.¹²⁴ Świadczy o tym zwiększenie o niemal 12% liczby pracujących osadzonych w ciągu dwóch lat działania projektu. Kolejnym wymiernym efektem jest zwiększenie wskaźnika powszechności zatrudnienia osadzonych do 53,42%. W końcu czerwca 2018 roku pracowało 35,6 tys. osadzonych. Ponadto, program jest finansowany przez samych osadzonych, gdyż im więcej osadzonych pracuje, tym więcej pieniędzy z ich pracy jest przeznaczonych na Fundusz Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywiąziennych Zakładów Pracy, ale również coraz więcej pieniędzy może być przeznaczonych na wypłacenie tym pracodawcom, którzy zdecydują się na zatrudnienie osadzonych, ryczałtu związanego ze zwiększonymi kosztami zatrudnienia osób pozbawionych wolności. Obecnie ryczał ten wynosi 35%. Przed wprowadzeniem programu było to 20%.

Program „Praca dla Więźniów” wydaje się być korzystny zarówno dla pracodawców, jak i dla samych osadzonych. Osadzeni, którzy decydują się uczestniczyć w tym programie, otrzymują wynagrodzenie za pracę, co stanowi nie tylko źródło dochodu, ale także motywację do aktywnego uczestnictwa. Istotną korzyścią dla osadzonych jest możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego i nauki zawodu bez dodatkowych kosztów, co z kolei może zwiększyć ich szanse na zatrudnienie po opuszczeniu zakładu karnego.

Wprowadzenie osadzonych w proces społeczeństwa poprzez pracę przyczynia się do budowania poczucia wartości i potrzeby. Uczestnictwo w życiu społecznym, nawet w zakresie ograniczonym do warunków więziennych, może przyczynić się do utrzymania dobrostanu psychicznego i fizycznego osadzonych. Równocześnie, aktywność zawodowa osadzonych może stanowić krok w kierunku resocjalizacji, integrując ich z społecznością więzienną.

Ostatecznie, program „Praca dla Więźniów” wydaje się być inicjatywą, która nie tylko pozwala osadzonym uczestniczyć w społeczeństwie w sposób produktywny, ale również przygotowuje ich do powrotu na rynek pracy po odbyciu kary.

Na uwagę zasługuje system łagodzący wykonanie kary w Brazylii. W 2012 roku wprowadzono tam program pozwalający na skrócenie wyroku przez naukę i czytanie książek.

Jest on nazywany „Odkupienie przez naukę”. W myśl tego programu, za każdą przeczytaną książkę, która należy do kanonu brazylijskiej klasyki lub jest związana z nauką lub filozofią, kara ulega skróceniu o 4 dni. Limit książek na rok to 12, a więc o 48 dni w ciągu roku

¹²⁴ Służba Więzienna, Ministerialne Programy Pracy dla Więźniów, <https://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniov> [dostęp z dnia 13.10.2022].

można w ten sposób zmniejszyć sobie wymiar kary. Trudnością jest udowodnienie przeczytanych książek, ponieważ trzeba napisać wypracowanie, a poziom wykształcenia brazylijskich osadzonych jest bardzo niski, 8% osadzonych stanowią analfabeci, a 70% z nich nie ma podstawowego wykształcenia.

Program aktywizacji zawodowej osadzonych o nazwie POWER jest inicjatywą mającą na celu podniesienie aktywności zawodowej i społecznej osadzonych oraz zwiększenie ich zdolności do zatrudnienia. Jednocześnie projekt ma na celu umożliwienie osadzonym zdobycia nowych umiejętności zawodowych. Działania realizowane w ramach tego programu obejmują szkolenia, które mają na celu podniesienie kompetencji społeczno-zawodowych osadzonych. Ponadto, projekt obejmuje również inicjatywy skierowane na podniesienie kompetencji kadry Służby Więziennej, co może przyczynić się do bardziej efektywnego prowadzenia działań związanych z aktywizacją osadzonych. Warto zauważyć, że realizacja projektu POWER wpisuje się w szersze ramy działań, takie jak Norweski Mechanizm Finansowy 2009-2014, co może oznaczać wsparcie finansowe z Norwegii na rzecz projektów z zakresu resocjalizacji.

W Holandii, podobnie jak w Polsce, osadzeni mają możliwość zdobywania nowych kwalifikacji poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju szkoleniach. Po ukończeniu tych szkoleń często angażują się w prace społecznie użyteczne, które przynoszą korzyści społeczności lokalnej. Przykłady prac społecznych wykonywanych przez osadzonych obejmują remonty osiedli domów jednorodzinnych, osiedli socjalnych i miejsc zamieszkałych głównie przez osoby starsze. Podobnie w Niemczech osadzeni są zaangażowani w różnorodne prace, zaczynając od prostych czynności aż po specjalistyczne zadania. Ich zakres pracy obejmuje składanie plastikowych zabawek oraz wykonywanie zaawansowanych elementów, takich jak turbiny do samolotów dla wojska, co wymaga odpowiedniego parku maszynowego.

Te programy pracy w więzieniach mają na celu nie tylko umożliwienie osadzonym nabywania nowych umiejętności, ale także integrowanie ich z społecznością poprzez wykonywanie prac na rzecz lokalnych społeczności.

Zgodnie z zarządzeniem nr 02/04 Dyrektora Służby Więziennej w polskich jednostkach penitencjarnych realizowane są autorskie programy resocjalizacyjno- terapeutyczne. Aktualnie obowiązuje zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 roku. Wśród realizowanych projektów autorskich należy wymienić takie programy jak¹²⁵:

- Stopień- Program jest realizowany w Areszcie Śledczym w Koszalinie. Jego cele obejmują stworzenie osadzonym dostępu do poradnictwa zawodowego,

¹²⁵ D. Becker- Kostka, *Formy aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce. Przegląd stosowanych rozwiązań*, „Terazniejszość- Człowiek- Edukacja” 2018, T. 21, numer specjalny, s. 8- 13.

wyeliminowanie wyuczonej bezradności, pobudzenie własnej aktywności oraz rozwijanie umiejętności planowania działań.

- Lex Media - Program jest realizowany w Zakładzie Karnym w Koszalinie. Koncentruje się na aktywizacji zawodowej poprzez nabywanie umiejętności multimedialnych, rozwijanie zainteresowań, oraz kreatywność osadzonych.
- Więźniowie w hospicjum- Program jest realizowany w Zakładzie Karnym w Gdańsku Przeróbce. Uczestniczą w nim osadzeni, którzy mają rok do odbycia wyroku. Cele programu to wyposażenie uczestników w certyfikat zwiększający ich wartość rynkową, motywacja do poszukiwania zatrudnienia po opuszczeniu więzienia, poprawa funkcjonowania psychofizycznego, a także sprawdzenie reintegracji społecznej poprzez program wolontariatu i kurs sanitariusza.
- Aktywni zawodowo - Program jest realizowany w Zakładzie Karnym w Wejherowie. Jego celem jest pobudzenie motywacji osadzonych do podjęcia pracy zarobkowej jako społecznie akceptowanego środka zdobywania środków finansowych.
- Zacząć od początku- Program jest realizowany przez Zakład Karny w Malborku. Jego celem jest zapewnienie miejsca zamieszkania po opuszczeniu zakładu karnego oraz poradnictwo w zakresie poruszania się w instytucjach i organizacjach pozarządowych udzielających wsparcia osobom bezdomnym.
- Realizacja programów aktywizacji zawodowej umożliwia:
- Wyposażenie osadzonych w konieczne informacje: Programy te dostarczają osadzonym niezbędnych informacji związanych z funkcjonowaniem miejsc i sposobami aktywnego poszukiwania pracy.
- Podnoszenie kwalifikacji: Programy te umożliwiają osadzonym podnoszenie kwalifikacji i rozwijanie umiejętności, co ma na celu przygotowanie ich do zdobycia i utrzymania pracy po opuszczeniu zakładu karnego. Przekazywanie wiedzy z zakresu rynku pracy: Osadzeni zdobywają elementarną wiedzę z zakresu poruszania się po rynku pracy, rejestracji w urzędzie pracy oraz zaznajamiają się z obowiązującymi przepisami prawa dotyczącymi rynku pracy.
- Przystawianie technik autoprezentacji: Programy te wspierają osadzonych w przyswajaniu technik autoprezentacji, w tym pisanie życiorysu, listu motywacyjnego, co z kolei sprzyja wzrostowi pewności siebie osadzonych.

Na uwagę również zasługuje Program „Więzienie Bastoy” w Norwegii, który działał do 2009 roku, zasługuje na uwagę ze względu na swoje innowacyjne podejście.¹²⁶ Obejmował osadzonych i ich rodziny, zwłaszcza dzieci, i działał na zasadzie małej społeczności lokalnej. Kluczowymi elementami wspomnianego programu są:

¹²⁶ J. Kuroski, *This photo tour of Norway's Bastoy Prison reveals why this facility is called "the world's nicest prison" and why its methods work so well*, <https://allthatsinteresting.com/bastoy-%20prison> [dostęp: 10.03.2025].

- Struktura społeczności lokalnej: Program obejmował 80 budynków, w których znajdowały się szkoła, kościół, sklep, biblioteka, szpital i placówki pomocy społecznej.

Osadzeni, około 120 osób, mieszkali w drewnianych domkach.

- Praca i aktywność społeczna: Osadzeni byli zaangażowani w różne formy pracy, takie jak praca na więziennym gospodarstwie, w kuchni, w zakładach technicznych lub przy domkach. Wszystkie te elementy miały na celu zintegrowanie osadzonych w aktywną społeczność.
- Wsparcie po opuszczeniu placówki: Działalność więzienna była wspierana przez instytucje takie jak NAV oraz prywatne przedsiębiorstwo KREM, które zajmowało się pomocą dla osadzonych opuszczających placówkę. To wsparcie miało na celu ułatwienie resocjalizacji i reintegracji społecznej osadzonych.

Program „Więzienie Bastoy” w Norwegii stanowi przykład podejścia do kary pozbawienia wolności, które kładzie nacisk na resocjalizację, pracę i aktywność społeczną osadzonych oraz wspieranie ich po opuszczeniu więzienia.

3.9. Kształcenie osadzonych w świetle dotychczasowych badań

Osadzeni studiujący to zróżnicowana grupa pod wieloma względami, zarówno pod kątem wybieranych kierunków, jak i stopnia zaawansowania w studiach. Ich różnorodność obejmuje różne dziedziny nauki, co może odzwierciedlać zróżnicowane zainteresowania, umiejętności czy wcześniejsze doświadczenia zawodowe. Ponadto, różny stopień zaawansowania w studiach wskazuje na to, że niektórzy osadzeni rozpoczęli naukę przed karą pozbawienia wolności, podczas gdy inni mogą podjąć studia w trakcie odbywania kary. Ta różnorodność może wynikać z indywidualnych motywacji oraz dostępności programów edukacyjnych w miejscach odbywania kary.

Projekt studiów wyższych dla osadzonych, który rozpoczął się w Areszcie Śledczym w Radomiu w 2010 roku, był pionierskim przedsięwzięciem w Polsce i Europie i jest znana jako casus radomski. W 2010 roku Politechnika Radomska oraz Areszt Śledczy w Radomiu podpisały porozumienie, które pozwoliło na rozpoczęcie pierwszych studiów dziennych dla skazanych. Na Wydziale Mechanicznym Politechniki Radomskiej uruchomiono kierunek logistyka w motoryzacji, a w wyniku przeprowadzonej rekrutacji przyjęto 29 osadzonych, którzy spełniali wymagania formalne do podjęcia nauki na poziomie wyższym. Warto zauważyć, że większość z nich odbywała karę za przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu, co sprawiało, że przedsięwzięcie to było wyjątkowo trudne i wymagające. Pomimo tych trudności, inicjatywa ta otworzyła nowe możliwości edukacyjne dla osadzonych i wniosła do systemu penitencjarnego

nowatorskie podejście do resocjalizacji poprzez naukę na poziomie wyższym. Największym wyzwaniem okazały się trudności na płaszczyźnie student-osadzony. Niemal, co trzeci z nich był w trakcie odbywania kary 25 lat pozbawienia wolności, a więc został osadzony z artykułów od 148 do 163 Kodeksu karnego, za popełnienie przestępstwa przeciw zdrowiu i życiu.¹²⁷

Projekt studiów wyższych dla osadzonych przyczynia się do dobra społecznego poprzez różne aspekty, z których jeden zasadniczy to wymiar moralno-wychowawczy. Kluczowymi zaletami tego wymiaru są:

- Rozwój moralny i refleksja nad sobą: Aktywność osadzonego w toku studiów staje się narzędziem do osiągnięcia dobra poprzez poszerzenie horyzontów i refleksję nad rzeczywistością, światem, ludźmi i sobą. Pokonywanie trudności w przyswajaniu wiedzy oraz uzyskiwanie pozytywnych ocen sprzyja odbudowie tożsamości osoby zdolnej do konstruktywnego wysiłku.
- Konstruktywne podejście do przeszłości: Studiowanie pomaga osadzonemu lepiej zrozumieć negatywne skutki swoich czynów. Pomyślne zdobywanie wiedzy sprzyja pozytywnemu rozwojowi osobowości i zdobywaniu zdolności do konstruktywnego krytycyzmu.
- Transformacja tożsamości: Edukacja na poziomie wyższym przyczynia się do odnowy tożsamości osadzonego, umożliwiając mu postrzeganie siebie jako osoby zdolnej do pozytywnego rozwoju. Pomaga w przełamywaniu obrazu samego siebie jako złoczyńcy, otwierając drogę do pozytywnej zmiany zachowania.
- Wzrost samooceny: Pomyślne studia świadczą, że osadzony dysponuje zasobami dobra, co pomaga mu stawiać sobie wymagania i podnosić poprzeczkę. Osadzony sam sobie udowadnia, że jest w stanie osiągnąć pozytywne rezultaty, nawet w warunkach odbywania długoterminowej kary.
- Zapobieganie zachowaniom niepożądanym: Studiowanie stanowi skuteczną formę zagospodarowania czasu wolnego, co może przyczynić się do zminimalizowania zachowań niepożądanych wśród osadzonych. Może być pomocne w nadzorze więziennym, kierując uwagę osadzonych w pozytywnym kierunku i angażując ich w aktywność edukacyjną.

Wymiar ekonomiczny zdobycia wykształcenia wyższego w kontekście osadzonych można rozwijać, analizując różne aspekty:

- Łatwiejszy dostęp do rynku pracy: Osadzeni zdobywający wykształcenie mają określoną ofertę, co ułatwia im uzyskanie zatrudnienia po odbyciu kary. Kierunek studiów staje się specjalizacją, która może przyciągać pracodawców z danego sektora.

¹²⁷ J. Jęczeń, I. Niewiadomska, *Kształcenie więźniów na kierunku praca socjalna*. „Przegląd Uniwersytecki”, 2013, nr 3, s. 35.

- Zarabianie w czasie kary: Wykształcenie umożliwia osadzonemu zdobycie umiejętności, które można wykorzystać do zarabiania nawet w trakcie długotrwałego odbywania kary. Pracując na podstawie zdobytego wykształcenia, osadzeni mogą wykazywać się przedsiębiorczością.

Zabezpieczenie przed postawą roszczeniową: Posiadanie wykształcenia chroni osadzonego przed postawą roszczeniową wobec społeczeństwa, gdyż może on demonstrować, że posiada konkretne umiejętności i wartość na rynku pracy.

- Mobilizacja do samorealizacji: Po odbyciu kary posiadanie wykształcenia może stanowić motywację do wykorzystania zdobytych umiejętności, co wzmacnia wiarę w siebie i zachęca do samorealizacji.
- Współpraca z instytucjami wspierającymi: Osoby z wyższym wykształceniem są bardziej świadome i skłonne do współpracy z instytucjami wspierającymi proces resocjalizacji, co ułatwia reintegrację społeczną.
- Długofalowe korzyści ekonomiczne: Posiadanie wykształcenia to inwestycja w przyszłość, ponieważ osoby z umiejętnościami i wiedzą mogą przyczynić się do rozwoju społecznego. Osadzeni z wykształceniem mogą pełnić funkcje społeczne i ekonomiczne, zamiast pozostawać biernymi beneficjentami pomocy społecznej.

W ten sposób zdobyte wykształcenie stanowi „wędkę”, umożliwiając osadzonemu aktywny udział w społeczeństwie, a nie jedynie korzystanie z zewnętrznej pomocy.

Wymiar humanistyczny zdobywania wykształcenia wyższego przez osadzonych ukierunkowany jest na rozwój osobisty, społeczny oraz kształtowanie wartości. Kluczowe elementy to:

- Wartościowe funkcjonowanie społeczne: Podjęcie studiów przez osadzonego umożliwia mu aktywne uczestnictwo w społeczeństwie, dając szansę na wkład w rozwój społeczny.

Wyższe wykształcenie postrzegane jest jako wartość społeczna, co wpływa na postrzeganie osoby osadzonej przez społeczeństwo.

- Rozwój intelektualny i refleksyjny: Studiowanie pobudza rozwój intelektualny osadzonego, sprzyjając refleksji nad własnym życiem, wartościami oraz dokonany wyborami. Krytyczna ocena przeszłości i projektowanie przyszłości stają się elementem rozwoju osobistego.
- Wzrost wartości i sensu życia: Nawet w przypadku długotrwałych kar, zdobycie wykształcenia zwiększa wartość i sens życia osadzonego, umożliwiając mu rozwijanie się w różnych obszarach.

Motywacja do poprawy: Studiowanie stawia przed osadzonym wyzwania intelektualne, co może być motorem do poprawy i przekształcenia własnego życia. Daje szansę na określenie pozytywnych celów i planów na przyszłość.

- Bezsens życia bez możliwości poprawy: Brak szans na zdobycie wykształcenia może sprawić, że osadzony poczuje się pozbawiony sensu życia, co prowadzi do bezradności i braku perspektyw na zmianę.
- Problemy w resocjalizacji: Osadzony pozbawiony możliwości nauki osadzony jest na stagnację i utrudnienia w procesie resocjalizacji. Brak perspektyw na rozwój może prowadzić do destrukcji zarówno osadzonego, jak i wykonywania kary, z powodu braku możliwości resocjalizacji.

W ten sposób wymiar humanistyczny zdobywania wykształcenia przez osadzonych jest istotny dla ich osobistego rozwoju, a także ma wpływ na ich rolę w społeczeństwie.

Analizując wyniki badań przeprowadzonych wśród tej grupy studentów w 2016 roku przez Kalmana¹²⁸, można wskazać kilka kluczowych kwestii:

1. Kryteria doboru grupy: Podstawowym kryterium doboru tej grupy studentów było odbywanie długoterminowej kary pozbawienia wolności. Istotnym aspektem była możliwość ukończenia studiów w trakcie odbywania kary, co miało wpływać na perspektywę readaptacji społecznej po wyjściu na wolność. Kandydaci musieli być pierwszy raz karani i przebywać karę pozbawienia wolności w zakładzie typu co najmniej półotwartego.
2. Cel projektu: Głównym celem projektu było umożliwienie społecznej readaptacji tej grupy osadzonych po opuszczeniu zakładu karnego. W kontekście długotrwałych kar istotne było zapewnienie narzędzi do skutecznej reintegracji społecznej.
3. Długość kary a perspektywy ukończenia studiów: Istnienie długotrwałych kar pozbawienia wolności wiązało się z koniecznością dostosowania projektu do czasu odbywania kary przez uczestników. Wprowadzenie studiów miało służyć nie tylko wypełnieniu czasu, ale także zdobyciu nowych umiejętności i perspektyw na przyszłość.
4. Typ zakładu karnego: Wybór osadzonych odbywających karę w zakładzie typu co najmniej półotwartego sugeruje, że istniała pewna elastyczność w podejściu do penitencjarnego środowiska.

Warto podkreślić, że badania te mogą dostarczyć cennych informacji na temat skuteczności i korzyści wynikających z programów edukacyjnych dla osadzonych, zwłaszcza w kontekście długotrwałych kar pozbawienia wolności. Z analizy wyników badań wynika, że

¹²⁸ M. Kalman, *Edukacja więźniów na poziomie studiów wyższych- oczekiwania i nadzieje*. [w:] *Resocjalizacja penitencjarna kontekstach interdyscyplinarnych*. red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 236- 254.

wszyscy studiujący przed popełnieniem przestępstwa prowadzili nieuregulowany tryb życia. Przebywali w środowiskach patologicznych, nadużywając alkoholu i najczęściej pracowali dorywczo. Aplikując na studia wszyscy badani legitymowali się pełnym wykształceniem średnim zakończonym maturą. Badani odpowiadali na zadawane im pytania w kolejności na tematy:

1. Dlaczego podjęli studia? – tu badani odpowiadali, że jest to dla nich szansa na odbudowanie więzi rodzinnych i z nadzieją patrzyli na zdobycie atrakcyjnej pracy;
2. Czy wzrosło ich własne poczucie wartości?- tu badani odpowiadali, że, od kiedy podjęli studia zrozumieli, iż mogą coś jeszcze osiągnąć.

Badani poddani samoocenie fakt podniesienia w wyniku podjęcia studiów ich własnych kompetencji w większości ocenili pozytywnie. Badani wymieniali także następujące korzyści z odbywanych studiów:

- nie jest to czas stracony;
- poczucie szybszego upływu czasu;
- pozytywny wpływ statusu studenta;
- zmiana nastawienia do administracji więziennej;
- umiejętność organizowania czasu wolnego;
- poprawę stosunku z dziećmi i żoną.

Opisane powyżej badanie wykazało, że w opinii studiujących osadzonych podnoszenie swojego poziomu wykształcenia poprzez studia ma dla nich ogromne znaczenie. Mimo wszystkich korzyści wynikających z faktu studiowania, badani cały czas mają świadomość swojego statusu i bardzo realnie oceniają swoją sytuację prawną.

Eksperyment radomski, prowadzony przez okres trzech lat, obejmujący sześć semestrów, miał na celu umożliwienie osadzonym zdobycia stopnia inżyniera. Pomimo wielu wyzwań i przeszkód, dwunastu osadzonych zdołało osiągnąć ten cel. Poniżej przedstawiono szczegółowy opis kluczowych aspektów eksperymentu:

1. Czas trwania eksperymentu: Projekt był realizowany przez trzy lata, co równało się sześciu semestrom akademickim. Okres ten obejmował pełny cykl studiów inżynierskich, prowadzonych w warunkach penitencjarnych.
2. Stopień uzyskany przez osadzonych: Projekt miał na celu doprowadzenie osadzonych do uzyskania tytułu inżyniera. Ostatecznie tylko dwunastu osadzonych zdołało uzyskać ten prestiżowy tytuł.
3. Problemy organizacyjne: W trakcie eksperymentu napotkano problemy organizacyjne związane z realizacją zajęć laboratoryjnych w warunkach więziennych. Niewłaściwe

zachowania niektórych studentów oraz wybiórcze podejście do obowiązków akademickich stanowiły wyzwanie dla prowadzenia regularnych zajęć.

4. Transport osadzonych: Konieczność transportowania niektórych osadzonych do innych jednostek penitencjarnych w Polsce generowała dodatkowe trudności logistyczne. Proces ten był wynikiem różnych przyczyn proceduralnych.
5. Zmiana podejścia kierownictwa Służby Więziennej: Negatywne komentarze prasowe miały wpływ na zmianę podejścia kierownictwa Służby Więziennej do osadzonych na długoterminowe kary. Ta zmiana mogła wpłynąć na atmosferę i wsparcie w ramach projektu.
6. Społeczne jednostki przekształcone w potencjalne talenty: Pomimo początkowego charakteru społecznego, jednostki penitencjarne potrafiły rozwijać potencjał i kompetencje umysłowe osadzonych. Niektórzy z uczestników zdobyli stypendia naukowe za wybitne wyniki w nauce.
7. Ograniczony dostęp do zasobów: Studenci-osadzeni mieli ograniczony dostęp do zasobów, takich jak biblioteka, komputer, Internet, skrypty, co stanowiło wyraźną różnicę w porównaniu ze studiowaniem w warunkach wolnościowych. Mimo tych ograniczeń, osiągnęli znaczące wyniki naukowe.

Eksperyment radomski był złożonym przedsięwzięciem, które napotykało na wiele trudności, ale jednocześnie ilustruje, że nawet w trudnych warunkach więziennych, osadzeni mogą osiągać akademickie sukcesy.

Kolejnym eksperymencie dedykowanym osadzonym-studentom było uruchomienie kierunku pracy socjalnej (specjalność streetworker) na Katolickim Uniwersytecie w Lublinie. Założeniem penitencjarnym było wysłanie abiturientów tego kierunku, we współpracy z fundacjami i stowarzyszeniami, do swoich środowisk w roli streetworkerów. Podobnie jak w przypadku projektu radomskiego, studia te miały charakter studiów dziennych I stopnia, z pełnymi zasadami wolnościowego wyboru. Dużym przywilejem i osiągnięciem dla eksperymentu było umożliwienie części osadzonych uczestnictwa w zajęciach na uczelni razem z grupą wolnościowych studentów już po pierwszym roku. Podczas rozmów z przełożonymi Aresztu Śledczego w Lublinie oraz z osadzonymi okazało się, że dla wielu z nich decyzja o rozpoczęciu studiów była motywowana właśnie możliwością wyboru specjalizacji związanej z streetworkingiem. Osoby pochodzące ze środowisk wykluczonych społecznie pragną powrócić do tych środowisk, ale w nowej roli – jako streetworkerzy. Jak zauważył ksiądz Jarosław

Jęczmień, sukces tego innowacyjnego przedsięwzięcia będzie w dużej mierze zależny od pracy dydaktycznej i naukowej zespołu Instytutu Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej¹²⁹.

Osiemnastu studentów-osadzonych, którzy zdobyli tytuł licencjata, wystąpiło do dyrektora Aresztu Śledczego w Lublinie o możliwość kontynuowania kierunku na studiach II stopnia. W rezultacie, w roku 2018 czterech osadzonych uzyskało dyplom magistra o specjalności przedsiębiorczość społeczna.

Po rocznej przerwie od zakończenia pierwszej edycji studiów, w 2019 roku, w odpowiedzi na potrzeby jednostek penitencjarnych w zakresie kształcenia osób do pełnienia roli asystenta osoby niesamodzielnej oraz ze względu na duże zainteresowanie podjęciem studiów przez osadzonych, uruchomiono rekrutację na kierunku nauk o rodzinie, o specjalności asystent osoby niesamodzielnej, dedykowanej osadzonym. To innowacyjne podejście do kształcenia osadzonych pokazuje, że edukacja może być kluczowym narzędziem w procesie resocjalizacji, pozwalając osadzonym na zdobycie nowych umiejętności i perspektyw życiowych. Aktualnie na trzech rocznikach studiuje 26 osadzonych a niektórzy z nich przystąpią do obrony prac dyplomowych i uzyskają licencjacki poziom wykształcenia.

W kwietniu 2022 roku podpisane zostały stosowne umowy między władzami Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (KUL) a Centralnym Zarządem Służby Więziennej (CZSW) w sprawie utworzenia Centrum Studiów KUL dla osadzonych. Ośrodek został uruchomiony w 2022 roku¹³⁰. Na pierwszym roku naukę rozpoczęło 24 osadzonych. Ten innowacyjny projekt stanowi ważny krok w kierunku integracji osadzonych ze społeczeństwem poprzez edukację, umożliwiając im zdobycie nowych kwalifikacji i perspektyw na przyszłość¹³¹.

W 2018 roku Teresa Sołtysiak prowadziła badania wśród pięciu osadzonych, którzy zdobywali edukację w warunkach zakładów karnych, przy zastosowaniu metody studium przypadku¹³². Starła się uzyskać odpowiedź na pytanie: Jakie indywidualne uwarunkowania zadecydowały o podjęciu i kontynuacji nauki w izolacji penitencjarnej? Opisywany przez badaczkę przypadek, dotyczy osadzonego, który zdobył wykształcenie na poziomie licencjatu, ze specjalnością praca socjalna. Z informacji uzyskanych od badanego wynika, że mężczyzna metodami prób i błędów starał się pokonać trudności napotkane podczas studiowania. Jednak wskazał wiele pozytywnych stron studiowania takich jak: zmiana środowiska, poznawanie

¹²⁹ J. Jęczmień, *Praca socjalna w Instytucie Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej KUL. Historia, paradygmat, innowacje, Roczniki Teologiczne*, tom 61, nr.1, Lublin 2014 s. 5-25.

¹³⁰ KUL, *Nowa inicjatywa - Centrum Studiów KUL dla Osadzonych*, https://www.kul.pl/nowa-inicjatywa-centrum-studiow-kul-dla-osadzonych,art_102198.html [dostęp: 10.03.2025].

¹³¹ Służba Więzienna, *Aktualności. AŚ w Lublinie inauguracja roku akademickiego w Centrum Studiów KUL*, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-w-lublinie-inauguracja-roku-akademickiego-w-centrumstudiow-kul> [dostęp: 10.03.2025].

¹³² T. Sołtysiak, *Edukacja w izolacji penitencjarnej. Studium przypadku*. „Szkoła- Zawód- Praca” 2019, nr 17, s. 275-296.

nowych osób niezwiązanych z zakładem, asymilowanie w środowisku studenckim. Stwierdził, że studiowanie podniosło jego kompetencje komunikacyjne i zawodowe. Badany wyrażał chęć kontynuowania nauki na studiach wyższych magisterskich. Autorka podkreśla we wnioskach, że praca osadzonego nad sobą, wsparcie otoczenia sprzyjały jego wyborom edukacyjnym. To osadzony dostrzegł zaburzenia własnych zachowań i starał się je zmieniać, a służba więzienna wspierała jego aktywność.

Rozdział 4.

Czynniki osobowościowe warunkujące efekty kształcenia osadzonych

W poniższym rozdziale ukazano wybrane sposoby rozumienia osobowości przez takich przedstawicieli myśli pedagogicznej jak: Św. Tomasz z Akwinu, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm Wundt i in. Opisano niektóre teorie cech osobowości człowieka, miejsce wartości w strukturze osobowości i cele życiowe, które pełnią istotne funkcje w rozwoju osobowości jednostek. Zanalizowano również rozumienie terminu *Immanue* u nadzieja na sukces.

4.1. Pojęcie osobowości – uwagi terminologiczne

Termin osobowość pojawił się po raz pierwszy w Średniowieczu za sprawą św. Tomasza z Akwinu w kontekście teologicznym. Dla niego „*perrsnalitas*” to istota lub natura przynależna tylko osobie, czyli osobowy sposób istnienia oraz działania. Termin ten stosował do określenia Trójcy Świętej: *personalitas* Ojca, Syna i Ducha Świętego¹³³.

Dalszy rozwój rozumienia terminu osobowość następuje dopiero w czasach nowożytnych za sprawą psychologii racjonalnej. Dla Johna. Locke’a (1632- 1704) „osobowość” to samoświadomość oraz podstawa tożsamości, trwania osoby w czasie¹³⁴. Dla Étienne Bonnot de Condillac (1714- 1780) „osobowość” to świadomość i pamięć „ja”¹³⁵. Zdaniem Immanuela Kanta, osobowość zaś to jedność wolności i prawa w bycie moralnym, którym jest człowiek - i to właśnie odróżnia go od całego świata natury. Dla Immanuela Kanta zasadę osobowości stanowiła zdolność do samo determinacji oraz odpowiedzialność za podejmowane decyzje¹³⁶. Johann Gottlieb. Fichte, poszerzył koncepcję Immanuela Kanta, przydając osobowości wymiar historyczny. Twierdził, że osobowość w czasie swego rozwoju wyraża coraz pełniej rzeczywistość „ja”. Jest to proces, który trwa aż do spełnienia się w wieczności¹³⁷.

Pozostali idealisci niemieccy również podejmowali zagadnienie osobowości, zmieniając tylko niektóre jej odcienie znaczeniowe. Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759- 1805) osobowość rozumiał jako właściwą człowiekowi zdolność pozostawania niezmiennym wobec siebie zmian w świecie zewnętrznym, natomiast Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770- 1831)

¹³³ *Summa Theologiae*, I, 39, <https://www.newadvent.org/summa/1039.htm> [dostęp: 10.03.2025].

¹³⁴ J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, London, 1690, II, 27, s. 17.

¹³⁵ E. B. Condillac, *Traite des sensations*, [w:] *CEuvres philosophiques*, Ed. G. Le Goy, t. 1, Paris 1947- 1951, s. 238.

¹³⁶ W. H. Werkmeister, *Changes In Kant's Metaphysical Contepcion of Man*, [w:] *Personalism revisited. Its Proponents and Cricstics*, red. T. O. Buford, H. H. Oliver, Journal of Speculative Philosophy, Amsterdam- New York 2002, s. 315- 317.

¹³⁷ J. G. Fichte, *System der Sittenlehre*, [w:] *Nachggelassene Werke*, I. H. Fichte, t. 3, Bonn 1834, s. 51.

w osobowości człowieka upatrywał samookreślenie indywidualności osoby, czyli to co czyni ją niepowtarzalną.

Niejako równolegle do rozumienia osobowości jako zasady tożsamości, rozwoju oraz niepowtarzalności każdej osoby ludzkiej pojawił się nowy sposób jej rozumienia, który jest też obecny we współczesnym języku potocznym. Chodzi tu o tzw. wielkie osobowości, herosów czy bohaterów. Przedstawicielami takiego ujęcia byli Jacob. Bruckhard (1818- 1897) oraz Thomas Carlyle (1795- 1881)¹³⁸.

Czasy współczesne przynoszą już przykłady myślicieli, którzy zajmują się osobowością nie tylko jako filozofowie, ale też jako psychologowie lub psychiatrzy. Dobrym przykładem jest Karl Theodor Jaspers (1883-1969). Rozumienie osobowości nabiera cech bardziej empirycznych, ale pozostaje wciąż związane z rozwojem człowieka¹³⁹.

Podsumowując filozoficzne rozumienie terminu osobowość, należy stwierdzić, że nie jest on terminem kluczowym i podejmowane próby jego definiowania nie były ważnym zadaniem filozofów. Mimo tego filozofia wciąż podejmuje refleksję nad pojęciem osobowości. W psychologii pojęcie osobowości jako pierwszy podjął Wilhelm Wundt. Rozumiał ją jako „jedność odczuwania myślenia i chcenia”¹⁴⁰. Rozwój pojęcia osobowości w psychologii odbywał się następnie w kierunku zindywidualizowanej struktury, na którą składały się różne cechy, własności fizyczne, przyzwyczajenia i innego rodzaju dyspozycje w zależności od przyjętej koncepcji badań. Psychologia osobowości przejmowała powoli miejsce panującej jeszcze od Starożytności w opisywaniu człowieka charakterologii, którą z czasem całkowicie wchłonęła, a termin osobowość stał się jednym z najważniejszych terminów technicznych w psychologii.

Istnieją różne typologie osobowości. Stanisław Siek ujęcia osobowości dzieli na trzy typy. Pierwszy typ to takie ujęcia, które opisują osobowość jakby z zewnątrz; drugi typ osobowości to ujęcia jako maski, trzecia grupa to ujęcia substancjalne.

Inną typologię ujęć osobowości opisuje Arthur i. Emily Reber¹⁴¹, wyróżnia się sześć możliwych stanowisk w podejściu do zagadnienia definicji osobowości: teorie typów (np. Hipokratesa), teorie cech (np. Raymonda Bernarda Cattella), teorie psychoanalityczne/psychodynamiczne z silnym akcentem na stadia rozwojowe człowieka, behawioryzm z teorią uczenia się, humanizm z naciskiem na samorealizację, teorię społecznego uczenia się

¹³⁸ Th. Carlyle, *Heroes and Hero-worship*, London 1841.

¹³⁹ K. Jaspers, *Allgemeine Psychopathologie*, Publishing house Springer, Berlin 1913.

¹⁴⁰ W. Wundt, *Ethink*, Stuttgart 1886, s. 385. [tłm. AA. Jastrzębski]

¹⁴¹ A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii [The Penguin Dictionary of Psychology]*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

¹⁴⁰ A. Jastrzębski, *Osoba a osobowość. Psychologiczne koncepcje osobowości w świetle klasycznej antropologii filozoficznej*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1, s. 37.

z elementami poznawczymi, sytuacjonizm Waltera Mischela oraz interakcjonizm jako stanowisko eklektyczne¹⁴⁰.

Można też analizować pojęcie osobowości przez pryzmat trzech wielkich grup: personalizm (w tym dawna charakterologia), sytuacjonizm (np. behawioryzm) oraz interakcjonizm. Bardziej ogólny podział podejść w psychologii osobowości uwzględnia tzw. kontrowersję „osoba – sytuacja”, gdzie przez osobę rozumiemy stałe cechy, posiadające swe ugruntowanie w psychofizycznej konstytucji człowieka, a przez sytuację- wszelkie zmienne społeczno- środowiskowe, wpływające na konkretne zachowania człowieka¹⁴², (osobowość jest względnie stabilnym wzorcem jawnych i ukrytych tendencji do reagowania, które wyróżniają jednostkę spośród innych jednostek)¹⁴². Natomiast według ujęć podręcznika psychiatrii osobowość to wieloczynnikowa struktura dynamiczna, która integruje i reguluje zachowanie człowieka oraz jego reakcje ze światem zewnętrznym¹⁴³.

4.2. Cechy osobowości- wybrane teorie

W badaniach nad osobowością poszukuje się wspólnych mechanizmów leżących u podłoża osobowości a szczególnie u podstaw jej funkcjonowania. Próbuje się również ustalić, na podstawie cech osobowości występujących w różnym stopniu w każdej osobie istotne różnice pomiędzy osobami, a także pomiędzy grupami osób. Poniżej zostaną scharakteryzowane wybrane teorie, dla których pojęcie cechy wydaje się być podstawowe. Dla tych teorii struktura osobowości jest ogółem cech, gdzie cecha jest rozumiana jako syntetyczne ujęcie pewnych zachowań.

Do głównych psychologów ujmujących osobowość w kategoriach cech można zaliczyć Bonnie Thurston, Joy'a Guilforda, Raymonda Cattella, Eysnecka oraz Gordona Allporta.

Prawie wszyscy z nich szukając cech komponentów cech osobowości posługiwali się metodą statystyczno-matematyczną, zwaną analizą czynnikową, której twórcą jest Sperman, a rozwinęli głównie Bonnie Thurston i Raymond Cattell. Analiza czynnikowa jest metodą statystyczną, mającą na celu wykrycie i pomiar wspólnych czynników (np. podstawowych zdolności człowieka), powodujących korelację osiąganych przez człowieka w różnych zadaniach¹⁴⁴. Tylko Gordon Allport nie posługiwał się metodami statystyczno-matematycznymi

¹⁴² K. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 115- 273.

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ A. Jakubik, *Zaburzenia osobowości*, [w:] A. Bilikiewicz (red.) *Psychiatria*, Wydawnictwo Edra Urban & Partner, Warszawa 2000, s. 344.

¹⁴⁴ J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska, *Mały słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965, s. 13.

w badaniach osobowości. Opisując naturę cech i porządkując je, przyjmuje metodę idiograficzną, która uwzględnia elementy najbardziej istotne w osobowości zwane cechami jedynymi. Badania Cattella i Eysnecka prowadzą przede wszystkim do wykrycia ogólnych praw rządzących zachowaniem człowieka. Ujęcie osobowości przez Raymonda Cattella jest dynamiczne a Joy'a Guilforda i Hansa Eysnecka bardziej statyczne¹⁴⁵.

Definicja osobowości, którą proponuje Joy Guilford jest układem cech jednostki. Natomiast głównym elementem struktury osobowości jest cecha. Gilford cechę osobowości określa jako dający się wyróżnić względnie trwały sposób zachowania, różniący jednostkę do innych jednostek¹⁴⁶. Termin cecha jest ściśle określony: cecha to pewna dająca się wyróżnić stała właściwość, w której jedna indywidualność, różni się od drugiej¹⁴⁷. Z definicji wynika, że cecha będąc wspólną właściwością może być podstawą porównywania osób między sobą. Porównując osoby między sobą poznaje się ich inność a tym samym inne ich osobowości. Poszczególne osoby posiadające cechy wspólne różnią się pomiędzy sobą jedynie stopniem posiadania tych cech. Wszystkie cechy osobowości, natężone we właściwym stopniu dla określonej indywidualności, tworzą jedną i niepowtarzalną konfigurację, która nazywa się układem. Sama osobowość jest wypadkową wpływających na siebie cech tworzących ten układ. Dzięki analizie czynnikowej, wielość cech osobowości poznawanych z bezpośredniej obserwacji można sprowadzić do niewielkiej ich ilości. Cechy wchodzące w skład osobowości zostały przez Joy 'a Guilforda połączone w siedem grup, które nazwał modalnościami. Do tak rozumianej osobowości zaliczamy: potrzeby, zainteresowania, postawy, temperament, uzdolnienia, cechy fizjologiczne organizmu i cechy morfologiczne organizmu. Wymienione elementy struktury osobowości Joy Guilford dzieli na mniejsze grupy i wyróżnia wymiary poszczególnych cech.

Joy Guilford jest zwolennikiem hierarchicznego modelu struktury osobowości:

1. Typ psychiczny- najwyższy poziom organizacji osobowości;
2. Cecha osobowości- pierwotne lub podstawowe cechy osobowości. Cechy podstawowe to towarzyskość, dominacja;
3. Specyficzne tendencje- reagowania w ograniczonej liczbie konkretnych sytuacji.

Tendencje i schematy reagowania określone są terminem „HEXIS”. Cechy to: zamiłowanie do bycia w towarzystwie, organizacji czegoś, prac zespołowych oraz gotowość do podejmowania trudnych zadań i werbalnej obrony siebie;

¹⁴⁵ Z. Golan, *Osobowość a zaangażowanie religijne*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1992, s. 17- 18.

¹⁴⁶ S. Siek, *Osobowość- struktura, rozwój, wybrane metody badania*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 18.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 131.

Reakcje specyficzne jednostki tj. uśmiech, kontrola uczuć i szybkość decyzji¹⁴⁷.

Do reakcji specyficznych jednostki zaliczamy: wrażenia i reakcje na pojedyncze bodźce. Wyższy poziom stanowią HEXIS, czyli tendencje do reagowania w specyficzny sposób w ograniczonej liczbie i w określonych sytuacjach. Trzeci poziom organizacji osobowości stanowią podstawowe lub pierwotne cechy osobowości. Wymagają dużej ilości badań różnych zachowań człowieka. Czwarty poziom organizacji osobowości, a zarazem najwyższy stanowią typy, są one zespołem skorelowanych ze sobą cech. Przykładem może być jednostki dobrze emocjonalnie przygotowanej składałby się z następujących cech: spokój, zaufanie do siebie, obiektywizm¹⁴⁸. Uznaje się, że Joy Gulford zidentyfikował dwie grupy ogólnych czynników osobowościowych, którym nadaje hermetyczne i temperamentne, jak również grupę czynników odnoszących się do funkcjonowania intelektu.

Z punktu widzenia podjętej tematyki badawczej istotną wydaje koncepcja struktury osobowości Raymonda Cattella. Raymond Cattell podobnie jak Hans Eysenck za podstawowy element osobowości uważają wymiar, zwany również *czynnikiem osobowości*. W wyniku statystycznych analiz otrzymywane są swoiste wiązki schematów reagowania, które oscylują pomiędzy dwoma biegunami i wysoko korelują ze sobą, natomiast nie korelują z innymi wymiarami. W metodzie tej wymiar osobowości nosi nazwę czynnika osobowości¹⁴⁹. Raymond Cattell podaje jedynie orientacyjną definicję osobowości. Z definicji tej wynika, że osobowość jest tym, co pozwala nam przewidzieć, jak dana osoba zachowa się w określonej sytuacji¹⁵⁰. Dla Raymonda Cattella osobowość jest złożoną i zróżnicowaną strukturą cech z motywacją w znacznym stopniu zależną od podzbioru tzw. cech dynamicznych. Cecha jest najważniejszym pojęciem, strukturą psychiczną, czymś wywnioskowanym z obserwowanego zachowania w celu wyjaśnienia regularności czy spójności tego zachowania. Zasadnicze znaczenie w poglądach Raymonda Cattella ma rozróżnienie cech na powierzchowne i cechy źródłowe. Cechy powierzchowne reprezentujące wiązki jawnych, czyli zewnętrznych, zmiennych zdają się występować łącznie. Jeśli więc stwierdzimy, że pewna liczba zjawisk behawioralnych występuje łącznie, to według Raymonda Cattella można uważać ją za jedną zmienną. Natomiast cechy źródłowe reprezentują podstawowe zmienne, które współdeterminują wielorakie przejawy powierzchniowe. Cechy źródłowe są identyfikowane wyłącznie na drodze analizy czynnikowej. Cechy źródłowe są ważniejsze od cech powierzchniowych. Te ostatnie są wytworem cech źródłowych i na ogół można oczekiwać, że będą mniej trwałe niż czynniki. Dla Raymonda

¹⁴⁷ S. Siek, *Osobowość- struktura, rozwój, wybrane metody badania...*, op.cit., s. 112.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 52.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 52

¹⁵⁰ J. Reykowski, *Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 118.

Cattella cechy źródłowe są najbardziej użyteczne przy wyjaśnianiu zachowania¹⁵¹. Cechy źródłowe są zależne od wewnętrznych stanów albo oddziaływań nazywane są konstytucjonalnymi, a zależne od wpływów zewnętrznych (rodziny, szkoły, religii, instytucji społecznych) nazywa się ukształtowanymi przez środowisko. Ponadto cech powierzchniowych Raymond Cattell nie dzieli w ten sposób, ponieważ zależą od pewnych kombinacji czynników konstytucjonalnych i środowiskowych. Cechy źródłowe (konstytucjonalne i ukształtowane przez środowisko) mogą być jeszcze podzielone ze względu na sposób w jaki się przejawiają.

Cechy, które skłaniają człowieka do działania w określonym celu nazywa się dynamicznymi (motywacyjnymi) a dotyczące skuteczności w osiągnięciu celu nazywa się uzdolnieniami (zdolnościowymi). Te natomiast cechy, które odnoszą się do szybkości i reaktywności emocjonalnej określa się cechami temperamentne. Każde zachowanie przejawia wszystkie trzy cechy, lecz takie rozróżnienie jest pożyteczne wyłącznie w analizowaniu zachowań człowieka. W diagnostyce osobowości zdaniem, Raymonda Cattella, najważniejsze jest poznanie cech dynamicznych, gdyż cechy te podlegają modyfikacji i są plastyczne, a w konsekwencji wprowadzają największą zmienność zachowania¹⁵². Cechy dynamiczne dla każdej teorii osobowości są źródłem zachowań motywacyjnych. Jak podkreśla autor prezentowanej teorii, każde zachowanie (w tym osadzonego) jest czymś umotywowane, a w rezultacie należy odkryć jakie właściwości je tworzą. W odkrywaniu czynników motywacji należy uwzględnić dwa elementy – cele na jakie nastawia się jednostka (np. zdobycie wykształcenia i zawodu) oraz podniety bodźce, które mogą wzbudzać jednostkowe zachowania (np. nadzieja na zdobycie pracy w warunkach wolnościowych). Sama zmienność pobudzających bodźców (zdarzeń) jest trudna do uchwycenia, choć można ustalić ich kategorie. Najważniejszą rzeczą jest jednak ustalenie listy wskaźników, na podstawie której można opracować narzędzia do pomiaru zmiennych charakteryzujących aspekty dynamiczne osobowości każdej jednostki.

W sumie Raymond Cattell podaje listę 55, jak określa zasad pomiaru motywacji zastosowanych do narzędzi testowych. Należą do nich m.in. preferencje (człowiek w sytuacji wyboru wybiera te działania, którymi jest bardziej zainteresowany), informacja albo wiedza o środkach prowadzących do celu, nawyki jako środki, reprodukcja pamięci, wytrwałość w zakresie wydajności pracy, podążanie do realizacji zainteresowania, fizyczne reakcje, dynamizmy (wyobrażenia) i pozostałe¹⁵³.

¹⁵¹ C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 486- 488.

¹⁵² Z. Chlewiński, *Postawy a cechy osobowości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1987, s. 78.

¹⁵³ H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, Teorie, koncepcje*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 94.

Jak podkreśla Raymond Cattell, wszystkie reakcje behawioralne są umotywowane i dlatego pomiary dynamicznych aspektów mogą bazować na elementach zdolnościowych, temperamentnych czy innych. Najprostszą jednak jednostką podlegającą obserwacjom i eksperymentom jest postawa i z badań relacji między postawami wszystkie inne cechy dynamiczne mogą być wyprowadzane. Postawy dają się określić na podstawie działań, które są świadome i osadzone we względnie trwałych układach sytuacyjnych.

Przedstawione zasady (wskaźniki) pomiaru siły zainteresowań, poprzez które przejawiają się postawy i inne dynamiczne aspekty osobowości, stanowią spektrum tego co składa się na motywację ludzką. Analizując postawy i zainteresowania Raymond Cattell odkrył pięć ich składowych (czynników). Należą do nich: motywacyjny czynnik alfa (komponent id w zainteresowaniach np. racjonalizacja- mylne przekonania, naiwna projekcja); motywacyjny czynnik beta (zrealizowane ego, jak np. pamięć nagród za działania, oczekiwania); motywacyjny czynnik gamma (idealne ja lub super ego, jak np. autyzm- mylne przekonania, wybór tematyki wyobrażeń); motywacyjny czynnik delta (nieświadome, fizjologiczne zainteresowania jak np. reakcje autonomiczne typu amplituda ciśnienia rozkurczowe- skurczowe); motywacyjny czynnik epsilon (zepchnięte kompleksy, jak np. reminiscencja, pamięć- szybsze zapamiętanie nagród).

W sumie na podstawie przeprowadzonych badań Raymond Cattell dochodzi do ustaleń kategorii cech dynamicznych, które tworzą sieć dynamiczną, w której Jedne elementy mogą pełnić rolę służebną (czyli stają się środkami prowadzącymi do osiągnięcia celów). W badaniach nad cechami temperamentu i cechami dynamicznymi wykorzystując do tego analizę czynnikową. Raymond Cattell dążył do opracowania takiej metody, za pomocą której można by mierzyć te same czynniki osobowości w odniesieniu do osób w różnym wieku. Do najbardziej nowatorskich elementów w pracach tego autora zaliczamy stały nacisk na różnego rodzaju typy badań korelacyjnych, którymi może posłużyć się badacz.

Prezentowane teorie cech opisują ludzi według wymiarów osobowości i przewidują zachowania na podstawie natężenia cech danej osoby. Wielość rozmaitych cech badanych przez psychologów sprowadza się dzisiaj do pięciu wymiarów osobowości- ekstrawersja, przyjazność, sumienność, stabilność emocjonalna, otwartość na doświadczenie¹⁵⁴.

Cechy osobowości są przydatne w przewidywaniu wydarzeń życiowych, gdyż one wpływają na sytuacje, które ludzie skłonni są angażować się, wszelkiego rodzaju wybory, przed którymi stają jak też decyzje, które kształtują ich życie.

¹⁵⁴ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Z perspektywy osadzonych cechy osobowości są czynnikiem warunkującym kształcenie, ponieważ podejmują decyzję o podjęciu kształcenia, angażują się w naukę aby zdobyć wykształcenie, które jest środkiem do uzyskania pracy po opuszczeniu placówki penitencjarnej.

4.3. Wartości i cele życiowe

Termin „wartość” pochodzi od słowa *valē re* (łac.), co oznacza być wartościowym, mieć znaczenie. Analiza definicji ukazuje różnorodność interpretacji tego, co uznawane jest za wartościowe; tego, co ma znaczenie. Zauważa się nie tylko odmienne ujęcia w różnych dziedzinach nauki, lecz również odmienne podejścia ich przedstawicieli – w zależności od nurtu/szkoły, którą reprezentują.

Według antropologów kulturowych wartości wyznaczają miejsce człowieka w przyrodzie, jego pojęcie o naturze, stosunek do innych ludzi.

Takie ujęcie wartości traktuje je jako źródło postaw, norm i zachowań. Tym samym wskazuje na najważniejsze ich funkcje, to znaczy, że stanowią one źródło tożsamości podmiotu oraz są elementem „napędowym” aparatu psychicznego, czyli silniej motywują niż potrzeby. Przyjęte ujęcie wartości zakłada również działania wynikające z dobrowolności, wolności i wewnętrznych przekonań jednostki, a nie zakazów/nakazów, obowiązku rozumianego poprzez imperatyw Immanuela Kanta czy koncepcję superego Zygmunta. Freuda. Tak rozumiane wartości:

- wyznaczają sposoby zaspokajania potrzeb; umożliwiają jednostce podejmowanie decyzji o tym, które z nich i w jakiej kolejności mają być zaspokajane;
- wpływają na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, czyli na plany życiowe jednostki;
- stanowią układ odniesienia dla norm moralnych, ukierunkowują ludzkie aspiracje, motywują do działania;
- wpływają na samoocenę jednostki, na ocenę wyników własnych działań a w efekcie – na zadowolenie lub niezadowolenie z uzyskiwanych osiągnięć;
- tworzą system niezbędny do wyrażania spójności jednostki w czasie i sytuacji.

Wartości obejmują wszystkie wymiary życia. Pojawiają się jednak pytania, dotyczące kwestii, kiedy i w jakim sensie można mówić o systemie wartości, a kiedy o zbiorze lub niesystemowym ich układzie. Szewczuk. Stwierdza, że zbiór wartości to nie to samo, co system, wskazując na bezzasadność używania terminu „system” zamiennie z pojęciem „zbiór”. Systemem w jego ujęciu jest „tylko i jedynie stanowiący całość zbiór, w którym składniki pozostają w takich wzajemnych zależnościach, że istotne zmiany lub ubytek któregoś z nich

proceeds to the change of the remaining components, and even to the disintegration of the whole. If values were a real system, their role would be immeasurably greater, because interdependencies between values would strengthen the motivational power of each of them". The acceptance of the category of values in the form of their hierarchization, implies the necessity of distinguishing possible types of relationships: vertical (one value dominates over others, creating a linear system); horizontal (no relationship of dominance or subordination exists between values, creating the same linear system); mixed: both of the above-mentioned types of relationships occur simultaneously.

Expression by the unit of value judgments is an essential component of its image of the world. It also allows us to analyze the process of valuation (assignment of meaning) of certain phenomena, functioning in the social-culturally perceived reality. To the basic elements of such valuation we can count: values, the unit's knowledge of reality, defined evaluative standards (assessment of the thing) and dispositions towards certain social objects. Distinguished components allow the unit to formulate its own image of the world of values, as well as to perceive (evaluate) the hierarchy of values of other people.

When we talk about the hierarchy of values, we mean their differentiation leading to the formation of a hierarchy-subordination system. We can distinguish at least two meanings of the expression "hierarchy of values".

1. Hierarchy as a "ladder", "stairs", does not lead to a full ordering of values, which are in themselves incomparable and uncountable;
2. Hierarchy as a preference of certain values in a choice situation - the methods of systematization can be infinite.

The world of values includes everything that is for a concrete person or concrete people always valuable, or only in a certain situation and under the conditions of a given moment. It is what is or remains a value, that decides the person as a social being, living and acting always in certain social structures. They are family, school group, local community, society. Values can also be understood as goals, ideals. Values fulfill in the life of a person certain functions, they are a criterion of choice of social actions, regulate human behavior (life goals); they are the basis of integration of the unit with society through the formation of tolerance and respect for other cultures; they are a certain model of choice of an individual life path. The system of values determines the direction of life goals of individuals and social groups and educational and professional plans.

4.4. Nadzieja na sukces

W związku z podjętym tematem tej pracy doktorskiej za właściwą przyjmuje się definicję zaproponowaną przez Stanisława Chrobaka¹⁵⁵ *kształcenie formalne jest wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości*. Kształcenie jako czynnik tego pełnego rozwoju jest także, jak zauważa A. Murawska¹⁵⁶ *troską o nadzieję człowieka*. Tak więc, *kształcenie akademickie osadzonych definiowane jako predyktor warunkujący nadzieję na ich sukces zawodowy po odbyciu kary*, stało się przedmiotem rozważań w tej pracy doktorskiej.

Opinia Piotra Kwiatka, wskazująca na różnorodność definicji pojęcia „nadzieja”, jest zgodna z obserwacją, że termin ten może być rozumiany i opisywany w różny sposób. Podejście Charlesa Richarda Snydera do nadziei jako procesu myślowego obejmującego trzy zintegrowane elementy - cel, motywację i drogę do celu - jest jednym z bardziej rozpowszechnionych i wpływowych spojrzeń na to pojęcie.

1. Cel: W kontekście nadziei, cel odnosi się do pożądanego rezultatu lub stanu rzeczy, który jednostka dąży osiągnąć. To jest to, co staje się obiektem nadziei, co jednostka pragnie osiągnąć lub doświadczyć w przyszłości.
2. Motywacja: Motywacja w ramach procesu nadziei oznacza siłę napędową, która pobudza jednostkę do działania w kierunku wyznaczonego celu. Jest to wewnętrzna siła, która utrzymuje zaangażowanie i wysiłek w dążeniu do osiągnięcia określonego celu.
3. Droga do Celu: Element ten odnosi się do planów, strategii lub działań, jakie jednostka podejmuje, aby osiągnąć wyznaczony cel. To konkretne kroki, jakie podejmuje osoba, aby zbliżyć się do realizacji swoich nadziei.
4. Zintegrowane Elementy: Kluczową ideą w podejściu Snydera jest to, że te trzy elementy są ze sobą zintegrowane. W praktyce oznacza to, że cel, motywacja i droga do celu wzajemnie wpływają na siebie, tworząc spójny proces myślowy.
5. Proces Myślowy: Nadzieję rozumie się więc jako aktywny proces myślowy, który nie tylko obejmuje wyznaczenie celu, ale także mobilizację do działania i opracowanie konkretnych kroków prowadzących do tego celu.

To podejście do nadziei, zaproponowane przez Charlesa Richarda Snydera, oferuje kompleksową perspektywę, która uwzględnia zarówno emocjonalny aspekt pragnienia

¹⁵⁵ S.Chrobak, *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, T. XI, Nr 3(32), s. 25.

¹⁵⁶ A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, s. 282.

osiągnięcia celu, jak i racjonalne planowanie działań mających prowadzić do spełnienia tych pragnień¹⁵⁷.

Jasno ustalony i konkretny cel jest warunkiem istnienia nadziei. Motywacja to poziom energii, który jest źródłem przekonania o własnej silnej woli, własnej skuteczności i wytrwałości w dążeniu do celu. Droga do celu oznacza zdolność twórczego kreowania różnych sposobów na realizację wybranego celu, które stanowią alternatywy w wypadku napotkania trudności. Nadzieja jest więc pozytywnym stanem motywacyjnym, wynikającym z przekonania o wysokim prawdopodobieństwie odniesienia sukcesu, dzięki wykorzystaniu własnych kompetencji. Czynniki, które kształtują tak rozumianą nadzieję, obejmują środowisko rozwoju człowieka oraz jego osobiste doświadczenia.

Nadzieję można też rozumieć jako „*przepelnione pragnieniem oczekiwanie, jako przekonanie, że wszystko ułoży się dobrze, jako stan odwagi, lub jako optymistyczną postawę*”¹⁵⁸. Nadzieja zakłada pewną wewnętrzną gotowość człowieka na przyszłe wydarzenia i uaktywnia się w formie działania w ważnych emocjonalnie sytuacjach. Motywuje wówczas człowieka do zaangażowania własnych kompetencji dla realizacji celu. Może mieć również formę pasywną, gdy przyjmuje postać pozytywnego, ale biernego oczekiwania na rezultaty, lub partykularną, gdy jest uogólnionym przekonaniem, że przyszłość przyniesie wartościowe zadania i sytuacje. Ten ostatni typ nadziei jest zależny od poczucia sensu życia, czyli od nadziei generalnej lub podstawowej¹⁵⁹.

Nadzieja podstawowa to pojęcie wprowadzone przez Erika Eriksona, obejmujące przekonanie o uporządkowaniu i przychylności świata wobec ludzi, stanowiący podstawę siły ego¹⁶⁰.

¹⁵⁷ P. Kwiatek, *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Richarda Snydera*, „Seminare” 2012, t. 31, s. 157-170.

¹⁵⁸ M. Ryś, *Człowiek niosący nadzieję*, „Kwartalnik Naukowy Fides et ratio” 2010, Nr 2 (2), s. 55.

¹⁵⁹ M. Łaguna., J. Trzebiński., M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych*, PTP, Warszawa 2005, s.5.

¹⁶⁰ A. Matczak., E. Salata, *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/maczak6.pdf>, [dostęp: 12.03.2022].

Rozdział 5.

Założenia metodologiczne własnych badań empirycznych

W tym rozdziale ukazano metodologiczne elementy własnych badań empirycznych: przedmiot i cel badań, problemy i hipotezy badawcze, zmienne i ich wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badawcze, charakterystykę badanej grupy oraz organizację i przebieg badań.

5.1. Przedmiot i cel badań

Praktycznie wszystkie badania naukowe wymagają od badacza jasnego i konkretnego określenia zarówno przedmiotu jak i celu badań. Te zasadnicze czynności stanowią podstawowy, pierwszy krok w każdej procedurze badawczej. Zatem sformułowanie przedmiotu badań musi mieć z założenia na celu pełne odzwierciedlenie głównych problemów badawczych, jak również musi zawierać wyrażenie intencji badacza. Dlatego zgodnie z jedną z wielu definicji, badaniem naukowym będzie wieloetapowy proces składający się ze „*zróżnicowanych działań mających na celu zapewnienie obiektywnego, dokładnego i wyczerpującego poznania obranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, społecznej lub kulturowej, a wynikiem badania naukowego jest określony obraz badanej rzeczywistości*”¹⁶¹.

Przedmiotem badań natomiast jest - jak podaje Władysław Puślecki „ściśle zdefiniowany wycinek rzeczywistości społeczno – przyrodniczej, stanowiącej obiekt zainteresowań poznawczych określonej dyscypliny naukowej”¹⁶².

Autor Janusz Sztumski określił przedmiot badań następująco „jako wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”¹⁶³.

Z kolei Tadeusz Pilch określił przedmiot badań w ten sposób „zadanie, które staje przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”¹⁶⁴.

Kierując się powyższymi definicjami przedmiotem badań niniejszej dysertacji uczyniono **kształcenie akademickie osadzonych jako predyktor nadziei na sukces zawodowy po odbyciu kary pozbawienia wolności.**

Zważywszy, iż badania pedagogiczne są określane przez cele jakim w badaniach mają służyć¹⁶⁶, to poza ustaleniem tak zwanego przedmiotu badań koniecznym staje się

¹⁶¹ E. Sobol. (red.) *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 854.

¹⁶² W. Puślecki, *Metody badań pedagogicznych*, ODN, Kalisz 1985, s.3.

¹⁶³ J. Sztumski, *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995, s. 7.

¹⁶⁴ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s.101.

¹⁶⁶ Ibidem. s. 19.

sformułowanie celu takich badań, celu - który stanowi swoistą wizytówkę poczyniań badawczych oraz nadaje odpowiedni kierunek prowadzonym badaniom, ponieważ to od właściwego sformułowania przedmiotowego celu zależeć będzie powodzenie wszystkich dalszych – przeprowadzanych przez badacza - etapów badań naukowych¹⁶⁵.

W związku z powyższym cel badań według Waldemara Dutkiewicza to „dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach i zjawiskach będących przedmiotem badań”¹⁶⁶. Jednakże zdaniem Mieczysława Łobockiego, to będzie „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także jest to rodzaj czynności, z którymi te efekty będą się wiązać”¹⁶⁷.

Zadaniem każdej z nauki jest analityczne poznanie rzeczywistości lub danego zjawiska. Jan Such uważa, że „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ściślej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji”¹⁶⁸.

W związku z przedmiotem badań ich celem teoretycznym uczyniono opinię osadzonych o **kształceniu akademickim wyrażonej poziomem nadziei na odniesienie sukcesu zawodowego po odbyciu kary pozbawienia wolności.**

Celem poznawczym uczyniono **poznanie związków wymiarów nadziei na sukces a cechami osobowości studiujących- osadzonych.**

Celem praktycznym uczyniono sformułowanie sugestii dla funkcjonariuszy służby więziennej, związanych z motywowaniem osadzonych, do podnoszenia poziomu wykształcenia w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności.

5.2. Problemy i hipotezy badawcze

Wymienione powyżej określenie przedmiotu oraz celu badań naukowych pozwala na sformułowanie problemu badań, a to stanowi pierwszy etap badań naukowych, ponieważ odpowiednio określone problemy badawcze w zasadzie nadają głęboki, dalszy sens badaniom i gwarantują przede wszystkim ich rzetelność. W licznej literaturze naukowej znaleźć można wiele definicji określających problemy badawcze¹⁶⁹. I tak, według Władysława Zaczyńskiego,

¹⁶⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

¹⁶⁶ W. Dutkiewicz, *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1996, s. 31.

¹⁶⁷ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 58.

¹⁶⁸ Ibidem. s. 23

¹⁶⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 61-62.

o wystąpieniu problemu badawczego mówić można w przypadku „*zetknięcia się człowieka z trudnością, wraz z uświadomieniem sobie jej charakteru*”¹⁷⁰.

Z kolei Jan Sztumski problem badawczy określa jako coś „co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu, to co orientuje nasze przedsięwzięcie poznawcze”¹⁷³.

Pojęcie problemu zdefiniował także Mieczysław Łobocki, który uznał, że będzie to „*pytanie, na które odpowiedzi szukamy na drodze badań naukowych, czyli poprzez dociekanie i wysiłek*”¹⁷¹. Jednakże dość istotnym przy tym jest, by przy odpowiednim sformułowaniu problemów badawczych zostały spełnione określone kryteria: takie jak:

1. Problem badawczy musi dotyczyć takich zmiennych, które dają się zbadać (lub zmierzyć), ponieważ jeśli będzie pozbawiony takiej możliwości, to wtedy przestaje być problemem badawczym.
2. Problem badawczy musi być sformułowany jasno oraz jednoznacznie, wyłącznie w formie pytania, w żadnym przypadku zaś nie w formie stwierdzenia.
3. Problem badawczy musi wyrażać relację, jakie zachodzą pomiędzy dwiema bądź więcej zmiennymi¹⁷².

Dalej zaś, w celu „poprawnego sformułowania problemów badawczych ważna jest ich geneza, czyli osobiste preferencje badacza, potrzeby społeczne i znajomość problematyki dotyczącej formułowania problemów badawczych”¹⁷³.

W nawiązaniu, zatem do przedstawionych powyżej definicji, główny problem badań zawiera się w pytaniu:

Jakie występują związki i zależności między kształceniem akademickim osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie a nadzieją na ich sukces zawodowy?

Do tak sformułowanego problemu głównego postawiono następujące **problemy szczegółowe**:

1. Jaki procent osadzonych podejmuje kształcenie akademickie w Areszcie Śledczym w Lublinie?
2. W jakim stopniu cechy osobowościowe badanej grupy osadzonych warunkują poziom i wymiary nadziei na sukces?
3. Jak przedstawia się związek między cechami osobowości badanej grupy osadzonych a ich hierarchią celów życiowych?

¹⁷⁰ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 28.

¹⁷³ Ibidem. s.30.

¹⁷¹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984. s. 28.

¹⁷² Ibidem, s. 126.

¹⁷³ Ibidem. s.111.

4. W jakim stopniu kształcenie akademickie warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych po odbyciu kary?

Po sformułowaniu problemów badawczych będzie następnie możliwość sformułowania hipotez roboczych. Są one, jak stwierdza Wincenty. Okoń: „*niesprawdzonymi twierdzeniami, których sprawdzenie odbywa się przez wyprowadzenie z nich wniosków empirycznych*”¹⁷⁴, ponieważ hipoteza jest w badaniach naukowych „*przypuszczeniem wynikającym z dotychczasowego stanu naszych badań i dotyczące stanu naszej wiedzy*”¹⁷⁵.

Mimo iż powyższe definicje w założonym sensie treściowym są dość podobne, to w niniejszej pracy opierała się będę na stanowisku przedstawionym przez Mieczysława Łobockiego, który uważa, że hipotezą będzie w badaniach naukowych „*próba odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze, przy czym, są one świadomie przyjętymi przez badacza przypuszczeniami, wymagającymi potwierdzenia bądź odrzucenia w wyniku przeprowadzonych badań*”¹⁷⁶.

Z uwagi na problem badawczy, i kierując się powyższymi definicjami postawiono następujące **hipotezy badawcze**:

Hipoteza główna: Przypuszcza się, że występują związki i zależności między kształceniem akademickim osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie a nadzieją na ich sukces zawodowy.

Na podstawie hipotezy głównej sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- H 1: Przypuszcza się, że kształcenie akademickie podejmuje niewielki procent osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie.
- H 2: Przypuszcza się, że cechy osobowości w dużym stopniu warunkują poziom i wymiary nadziei na sukces osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie.
- H 3: Przypuszcza się, że istnieje związek między cechami osobowości badanej grupy osadzonych a ich hierarchią celów życiowych.
- H 4: Przypuszcza się, że kształcenie akademickie w dużym stopniu warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych po odbyciu kary.

¹⁷⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s.97.

¹⁷⁵ W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s.153.

¹⁷⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 132.

5.3. Zmienne i ich wskaźniki

Nieodłączną cechą badań pedagogicznych są zmienne i ich wskaźniki, bez których nie byłyby możliwy kompletny pomiar czy to badanych faktów, zjawisk czy też zdarzeń. Albert Wojciech Maszke, twierdzi, że „zmienne są próbą uszczegółowienia problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać oraz hipotez, które pragnie się potwierdzić lub odrzucić.”¹⁷⁷ Z kolei Stefan Nowak uważa, że „zmienne określają, pod jakim względem rozpatrujemy pewne przedmioty oraz charakteryzują reguły klasyfikacji zmiennych”¹⁷⁸.

Wyróżniamy dwie kategorie zmiennych. Są to zmienne niezależne oraz zmienne zależne. Według Chavy Frankfort- Nachmias, Davida Nachmias „Zmienna, którą badacz chce wyjaśnić, nazywamy zmienną zależną. Natomiast zmienną za pomocą, której badacz chciałby wyjaśnić wartości zmiennej, nazywamy zmienną niezależną”¹⁷⁹.

Z powyższego wynika, że zmienna niezależna ma zawsze charakter czynnika sprawczego. Stanowi swego rodzaju przyczynę, która wyjaśnia badane zjawisko i powoduje zmiany w zmiennych zależnych. Zmienna ta jest często nazywana zmienną wyjaśniającą, którą badacz zmienia albo różnicuje, by stwierdzić, czy ma ona wpływ na zmiany wartości zmiennej zależnej. Z kolei zmienna zależna jest skutkiem zmiennej niezależnej. Jest to też zmienna, która jest przedmiotem naszego badania i tym samym jest też wartością, której poszukujemy.

Literatura metodologiczna wymienia również zmienne pośredniczące, która jak wskazuje ich nazwa w sposób pośredni wpływają na zależność rezultatu końcowego od jego warunków. Zmienne pośredniczące są zmiennymi, które zwracają uwagę na inne ważne przyczyny nieuwzględnione w badaniach, a umożliwiające dodatkowe zależności między badanymi zmiennymi.

Każdą zmienną charakteryzują też określone wskaźniki. Są to pewne właściwości, po których poznajemy, że dane zjawisko wystąpiło. Albert Wojciech Maszke, odwołując się do stanowiska Stefana Nowaka, uważa, że wskaźnikami jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (bezwyjątkowy lub choćby z większym od przeciętnego prawdopodobieństwem) stwierdzić, że zaszło zjawisko Z”¹⁸⁰. Z kolei Stefan Nowak wymienia następujące typy wskaźników:

¹⁷⁷ W. A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 104.

¹⁷⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 153.

¹⁷⁹ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Wydawnictwo Zys i s-ka, Poznań 2001, s. 71.

¹⁸⁰ W. A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 73.

- Wskaźniki definicyjne, a raczej ich nazwy definiują treść odpowiedniego pojęcia;
- Wskaźniki rzeczowe, te mają charakter zjawisk obserwowalnych;
- Wskaźniki empiryczne, to kulturowo interpretowane zjawiska obserwowane;
- Wskaźniki inferencyjne, odnoszą się do zjawisk, których nie można stwierdzić na drodze bezpośredniej obserwacji, nie wchodzą do definicji badanych zjawisk¹⁸¹.

Dla podjętych w tej rozprawie doktorskiej problemów badawczych ustalono następujące zmienne i ich wskaźniki:

Zmienne niezależne:

- wiek (poziom ilościowy)
- wykształcenie (poziom nominalny)
- kierunek studiów (poziom nominalny)
- rodzaj wyroku (poziom ilościowy)
- rodzaj zakładu karnego (aresztu śledczego) (poziom nominalny)
- stan cywilny (poziom nominalny)
- dodatkowe kwalifikacje (poziom ilościowy)
- wyniki szkolne
- trudności w realizacji studiów
- cechy osobowości wg Raymonda Cattella (kwestionariusz 16 F- 5)

Zmienne zależne:

Poziom nadziei na sukces- ogólny (poziom ilościowy)

- umiejętność znajdowania rozwiązań (poziom ilościowy): radzenie sobie w sytuacjach trudnych
- siła woli (poziom ilościowy): wyniki w nauce

Hierarchia celów życiowych (poziom porządkowy)

1. rodzina,
2. praca,
3. nauka,
4. pieniądze.

Hierarchia wartości (poziom porządkowy)

1. zdrowie,

¹⁸¹ S. Nowak, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1773, s.165.

2. szczęście rodzinne,
3. wykształcenie i wiedza,
4. dobra praca,
5. pieniądze,
6. uznanie społeczne,
7. inne.

5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Kolejnym etapem mojej pracy jest wybór właściwej metody oraz techniki badań, którymi posłużę się poszukując odpowiedzi na wcześniej określony problem badawczy. Metoda badań to *„określony, powtarzalny sposób uzyskiwania pewnego typu informacji o rzeczywistości, niezbędnych do rozwiązania określonego typu problemu badawczego, szukanie odpowiedzi na pytanie określonego rodzaju przez szeroko przyjmowaną obserwację rzeczywistości”*¹⁸².

Podając definiuje metody badań Władysław Zaczyński stwierdza, iż jest to *„sposób systematycznie stosowany, to znaczy w danym przypadku z intencją zastosowania go także przy ewentualnym powtórzeniu się analogicznego zadania”*¹⁸³. Inną definicję metody badawczej podaje Jan Sztumski wskazując, iż *„jest to na ogół system założeń i reguł pozwalających na uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć założony cel”*¹⁸⁴.

Ponadto Tadeusz Pilch wyszczególnił poniżej podane, następujące – niezbędne warunki poprawnych metod badawczych, które według niego powinny charakteryzować się takimi cechami jak:

1. Ułatwienie proponowanych opracowań badania w postaci hipotez.
2. Sugerowanie wyboru zastosowanych technik badawczych.
3. Precyzowanie ram terytorialnych i czasowych w postaci sformułowanych hipotez bądź ogólniejszych prawidłowości o określonym wcześniej stopniu prawdopodobieństwa.
4. Określanie generalnego sposobu postępowania badawczego, który odpowiadałby ogólnej, założonej koncepcji badań.
5. Zmierzanie najkrótszą drogą do pełnego zrealizowania podjętego zadania badawczego.

¹⁸² S. Nowak, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 237.

¹⁸³ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 18.

¹⁸⁴ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s.46.

6. Bycie adekwatną do problemu badawczego, którego rozwiązanie będzie zadaniem badawczym¹⁸⁵.

Dalej Mieczysław Łobocki stwierdza, iż: „metody są pewnym określonym, systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków działań skierowanych z góry na założony cel badawczy”¹⁸⁶.

Zatem w odniesieniu się do przedstawionych przez Mieczysława Łobockiego naukowych metod badawczych, przy prowadzeniu badań własnych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego.

Według Mieczysława Łobockiego podstawową funkcją metody sondażu diagnostycznego jest gromadzenie przydatnych informacji o interesujących badacza prowadzącego określone badania problemach, w wyniku tak zwanych relacji słownych osób badanych, inaczej nazywanych respondentami. Konstytutywną cechą tej metody jest zatem wypytywanie, czyli inaczej sondowanie opinii. Jednakże - zdaniem autora - przy porównaniu z innymi metodami badawczymi, metoda sondażu diagnostycznego, zastosowana w badaniach pedagogicznych na ogół będzie mało trafna czy rzetelna, ale niemniej będzie ona przydatna poznawczo. Dlatego najczęściej stosuje się ją w przeprowadzanych badaniach przy pomocy ankiet, rozmów bądź wywiadów, a badania takie stanowiąc będą jej podstawowe techniki badawcze. Zatem ta opisywana metoda sprzyja takim celom jak:

1. Poznaniu badanych osób pod względem metody widzenia przez nich zagadnień interesujących badacza.
2. Zgromadzenie opinii badanych o różnorodnych kwestiach, które są istotne z punktu widzenia prowadzonych badań.
3. Sformułowanie problemów badawczych oraz hipotez roboczych¹⁸⁷.

Powołując się na wyżej wymienionego autora stwierdzić należy, iż zarówno metody, a także i techniki badawcze będą to ściśle określone sposoby w postępowaniu badawczym, jednakże różnica między metodą badawczą a techniką badań z założenia polega na tym, iż metoda badań przede wszystkim odnosi się do tak zwanych ogólnych dyrektyw bądź reguł postępowania badawczego, natomiast technika utożsamiana jest z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniem, jakie odnoszą się przebiegu zorganizowanego i przeprowadzanego procesu

¹⁸⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s.66.

¹⁸⁶ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 1990, s. 115.

¹⁸⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 255.

badawczego. Dlatego technika badań z reguły jest podporządkowana określonej wcześniej metodzie badań oraz pełni wobec niej tak zwaną rolę służebną¹⁸⁸.

Technikę badawczą Mieczysław Łobocki określa, iż jest to bliżej skonkretyzowany sposób zrealizowania zamierzonych badań naukowych. Według niego będzie to „*przede wszystkim sposób zbierania materiałów oparty na dokładnych i jasnych dyrektywach, weryfikowanych w badaniach różnych nauk społecznych*”¹⁸⁹.

Powyżej zaprezentowaną definicję potwierdza, Tadeusz Pilch. Wskazuje on, że technika badawcza jest to „*czynność praktyczne regulowana starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów*”¹⁹⁰.

Zatem kierując się stanowiskiem wyrażonym przez Mieczysława Łobockiego, przy właściwym doborze metody określanej, jako sondaż diagnostyczny, jako wiodącą technikę badań przyjęto test nadziei na sukces, test 16 czynników osobowości Raymonda Cattella oraz ankietę. Narzędziem badawczym w obu zastosowanych technikach były kwestionariusze testów i kwestionariusz ankiety.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces zbudowany jest z 12 twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Zawiera cztery pozycje odnoszące się do przekonań o silnej woli, cztery pozycje odnoszące się do umiejętności znajdowania rozwiązań oraz cztery pozycje buforowe. Badani zaznaczają swoją odpowiedź na skali ośmiostopniowej. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Zakres możliwych do uzyskania wyników waha się od 8 do 64 punktów. Im wyższy wynik tym większa nadzieja na sukces.

Kwestionariusz oprócz dostarczania wyniku ogólnego, umożliwia też pomiar dwóch komponentów nadziei są to:

1. Umiejętność znajdowania rozwiązań- cztery twierdzenia: 1, 4, 6, 8; możliwe wyniki mieszczą się w przedziale od 4 do 32 punktów;
2. Siła woli- cztery twierdzenia: 2, 9, 10, 12; możliwe wyniki mieszczą się w przedziale od 4 do 32 punktów.

Wyniki w obu podskalach mogą być analizowane oddzielnie. W diagnozie indywidualnej należy wziąć pod uwagę informację o błędach standardowych pomiaru i granicach przedziałów ufności.

Kwestionariusz czynnikowy osobowości 16 PF-5.

¹⁸⁸ Ibidem. s.231.

¹⁸⁹ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 140.

¹⁹⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 42.

Kwestionariusz 16 cech osobowości Raymonda Cattella będzie analizowany według wzoru; $Z=f(S1T1+S2T2+S3T3..)$ gdzie:

T – oznacza cechę

Z – oznacza zachowanie

Wyniki posłużyły do zdiagnozowania profilu osobowości podmiotu. Analizie poddane zostaną następujące czynniki:

O: Afektywność;

B: rozumowanie; Stabilność; Dominanse; Impulsywność; Zgodność grup; Odważny; Czulość; Podejrzliwość; Wyobraźnia; Cunning; Wina; Rebelia; Samowystarczalność; Samokontrola; Tenis n.

Z analizy 16 czynników zostaną wyodrębnione skale drugiego rzędu:

Introwersja i ekstrawersja; Niepokój-spokój; Podatność-wytrzymałość; Niezależność od zależności.

W celu dopełnienia materiału badawczego zebranego za pomocą sondażu diagnostycznego zdecydowano się wykorzystać dodatkowo metodę indywidualnych przypadków. Jest to badanie, które zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego przypadku, bądź kilku przypadków, gdy chce się je ze sobą porównać. Przedmiotem jego jest pojedyncza osoba lub zjawisko, grupa, organizacja. Obiekt badania jest w jakiś sposób szczególny w swej jednostkowości i badacz pragnie poznać tę szczególność interesującego zjawiska¹⁹¹. Pod pojęciem „przypadku” rozumie się różne społeczne jednostki.

Celem **indywidualnego przypadku** jest dokładny opis badanego (przypadku, obiektu) z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem jego rozmaitych aspektów. Owe różnorodności oglądu mają służyć wielorakie metody zbierania materiałów. Najczęściej stosuje się tutaj wywiad narracyjny, obserwację uczestniczącą, analizę dokumentów. Wybór drogi postępowania jest podyktowany specyfiką przypadku. Studium przypadku to „rodzaj badania, które wykorzystywane być może zarówno w badaniach ilościowych jak i jakościowych”¹⁹². Wiedza zdobyta w trakcie badania zachowuje ciągłość pomiędzy wiedzą potoczną, naukową i pytaniami, które stawia sobie badacz, ponieważ w studium przypadku poznajemy jeden przypadek, jedno zjawisko, jeden fakt, zagadnienie, instytucję z wielu perspektyw. Każde poznanie pojedynczego przypadku poszerza naszą wiedzę o problemie, którego dotyczy przypadek, pozwala na bardziej

¹⁹¹ T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001, s. 298.

¹⁹² T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, op.cit., s. 297.

pogłębione analizy¹⁹³. Wiedza uzyskana w trakcie badania przypadku pozwala jedynie na stwierdzenie, że „tak bywa, a nie „że tak jest”.

Narzędziem badawczym, które wykorzystano w badaniu indywidualnych przypadku był wywiad kwestionariuszowy. Najważniejszym warunkiem poprawnego przeprowadzenia wywiadu są właściwie przygotowane dyspozycje. Określa się je zazwyczaj mianem „kwestionariusza”¹⁹⁴, zbudowanego według specjalnych zasad. Zdarza się jednak prowadzenie wywiadu według tylko według pewnego planu w postaci dyspozycji do rozmownie narzucających ani kolejności, ani ścisłości w zadawaniu poszczególnych pytań.

5.5. Charakterystyka próby badawczej

Grupę badawczą wybrano z pewnych określonych populacji, których stanowią zasadniczą część. Zatem należy zaznaczyć, że właśnie populacją będziemy określali „*zbiór elementów, którego część poddajemy badaniu empirycznemu. Elementy te muszą mieć co najmniej jedną właściwość wspólną stanowiącą o ich przynależności do jednego zbioru oraz co najmniej jedną właściwość zmienną, co do której mogą się różnić między sobą*”¹⁹⁵.

W badaniach wyłoniono celową, jedną grupę badawczą. Celowy dobór próby badawczej wynikał ze statusu respondentów, którym byli studenci KUL kierunku nauk o rodzinie, odbywający karę pozbawienia wolności. Grupa zróżnicowana pod względem stanu cywilnego, długości wyroku i wieku. Grupa liczyła 17 osób.

5.6. Organizacja i przebieg badań

Dokładne określenie terenu badań stanowi kolejny krok przygotowań metodologicznych w przedmiotowym postępowaniu badawczym. Zatem przez teren badań rozumieć należy nie tylko dane, ściśle określone miejsce, lecz także typologię cech oraz zagadnień, które muszą zostać zbadane oraz odnalezienie ich na właściwym terenie, oczywiście w odpowiednich grupach bądź układach albo również w zjawiskach społecznych¹⁹⁶.

Terenem prowadzonych badań był Areszt Śledczy w Lublinie.

Obecnie Areszt Śledczy w Lublinie mieści się przy ul. Południowej 5, jednak zanim powstał, miejscem odbywania kary pozbawienia wolności był Zamek Lubelski znajdujący się

¹⁹³ L. M. Smith, *Broadening the base of qualitative case study methods In education*, „Studies in Qualitative Methodology” 1988, Vol 1.

¹⁹⁴ T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, op.cit., s. 92.

¹⁹⁵ B. Niemierko, K. Ciżkowicz, *Elementy statystyki w klasycznej teorii testu. Wyższa Szkoła Pedagogiczna*, Bydgoszcz 1991, s.13.

¹⁹⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 178.

przy ul. Zamkowej 1 oraz Ośrodek Pracy Więźniów zarządzany przez Józefa Żurańskiego. W połowie 1959 roku rozpoczęto procedurę budowy Aresztu Śledczego w Lublinie. Dwa lata później Jan Jakubiak został naczelnikiem mianowanym Centralnego Więzienia w Lublinie, a Józef Żurański stał się jego zastępcą. Po ogłoszeniu naczelnika i zastępcy Centralnego Więzienia w Lublinie w 1961 roku osadzeni z Ośrodka Pracy Więźniów rozpoczęli budowę jednostki przy ul. Południowej 5 w Lublinie. Na początku powstały 3 pawilony a także pralnia i kuchnia, które dziś są hotelem i apteką. Mur otaczający powstającą jednostkę mierzył początkowo 2 metry jednak gdy jednostka została przemianowana na Centralne Więzienie dobudowano jego kolejne 3 metry. W latach 1980-1981 wykonano kanalizację a do tego czasu osadzeni korzystali z ogólnodostępnych łazienek. Jednostka ta przez lata rozrastała się o kolejne pawilony, magazyny żywnościowe, warsztaty, paczkownię, pomieszczenie w którym znajdował się agregat prądotwórczy i inne. Na dzień dzisiejszy Areszt Śledczy w Lublinie przeznaczony jest dla tymczasowo aresztowanych mężczyzn i kobiet oraz skazanych odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy mężczyźni i kobiety. W jednostce działa ośrodek diagnostyczny przeznaczony do prowadzenia badań psychologiczno- penitencjarnych osadzonych a także oddział dedykowany osadzonym tzn. „niebezpiecznym”. Zgodnie z zachowaniem norm powierzchniowych, które wynoszą 3 m² na osadzonego, pojemność nominalna jednostki wynosi 1048 miejsc zakwaterowania. Dodatkowo od sierpnia 2018 roku w jednostce lubelskiej został stworzony zespół terenowy dozoru elektronicznego. Samodzielny dział dozoru elektronicznego powstał w lutym 2020 roku i prowadzi on dwudziestoczterogodzinny monitoring. Do zadań działu należą m. in.: kontrola warunków technicznych pozwalających na wykonanie kary, zakładanie i zdejmowanie urządzeń dozoru elektronicznego skazanego gdy ukończy lub przerwie odbywanie kary jak również prowadzenie profilaktycznych inspekcji w miejscu pobytu skazanych lub w chwil złamania warunków odbywania kary. Areszt Śledczy w Lublinie jest największą jednostką penitencjarną w okręgu lubelski.¹⁹⁷

Badania przeprowadzono na przełomie października i grudnia 2022 roku.

¹⁹⁷ Służba Więzienna, Opis Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Lublinie, <https://sw.gov.pl/strona/opis-okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-w-lublinie> [dostęp: 11.06.2022].

Rozdział 6.

Związki i zależności między kształceniem akademickim osób przebywających w areszcie śledczym w Lublinie a ich nadzieją na sukces zawodowy w świetle wyników własnych badań empirycznych

Zebrany materiał badawczy (kwestionariusz ankiety) został zakodowany w sposób ilościowy w programie Excel dla Windows, następnie zliczono wyniki w obrębie danych skal.

Uzyskane wyniki opracowano statystycznie w programie SPSS 18.0 Pl. W badaniu wykorzystano następujące techniki analizy statystycznej:

1. Opis statystyczny;
2. Test niezależności Chi- kwadrat;
3. Test studenta dla prób niezależnych;
4. Jednoczynnikowa analiza wariancji Anova
5. Korelacja r- Pearsona.

Założony został standardowy przedział ufności na poziomie 95% i standardowy poziom istotności 5%.

Zebrany materiał badawczy kwestionariusza testów Nadziei na Sukces KNS i kwestionariusz 16 cech osobowości Cattella 16 PF- 5 został analizowany zgodnie z instrukcją opracowania wyników zawartą w podręcznikach PTP w Warszawie (Kwestionariusz 16 PF-5 w opracowaniu Marii Kazimierczak)¹⁹⁸.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS w opracowaniu Marioli Łaguny, Jerzego Trzebińskiego, Mariusza Zięby¹⁹⁹.

Zebrany materiał kwestionariuszem wywiadu zbudowanego w formie pytań dyspozycyjnych kierowanych indywidualnie do każdego z respondentów, został opisany w postaci cytowanych wypowiedzi badanego.

¹⁹⁸ M. Kaźmierczak, M. Płopa, S. Retowski. *Skala wrażliwości empatyczne*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, 50.1, s. 9-24.

¹⁹⁹ M. Łaguna, J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005, s.5.

6.1. Statystyki opisowe

Tabela 1. Średnia za ostatni rok akademicki – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Ske</i>	<i>K</i>
Średnia ocen	14	3,0	4,98	4,32	0,58	4,25	-0,76	0,37

Źródło: badania własne

Adnotacja. *N* – liczebność, *Min*- minimum, *Max* – maksimum, *M* - średnia, *SD* - odchylenie standardowe; *Mdn*– mediana, *Ske* – skośność, *K* – kurtoza.

Analiza zmiennej ocena uzyskana w ostatnim roku nauki wynika, że średnia ocen wyniosła 4,32 %, jest to wysoka średnia.

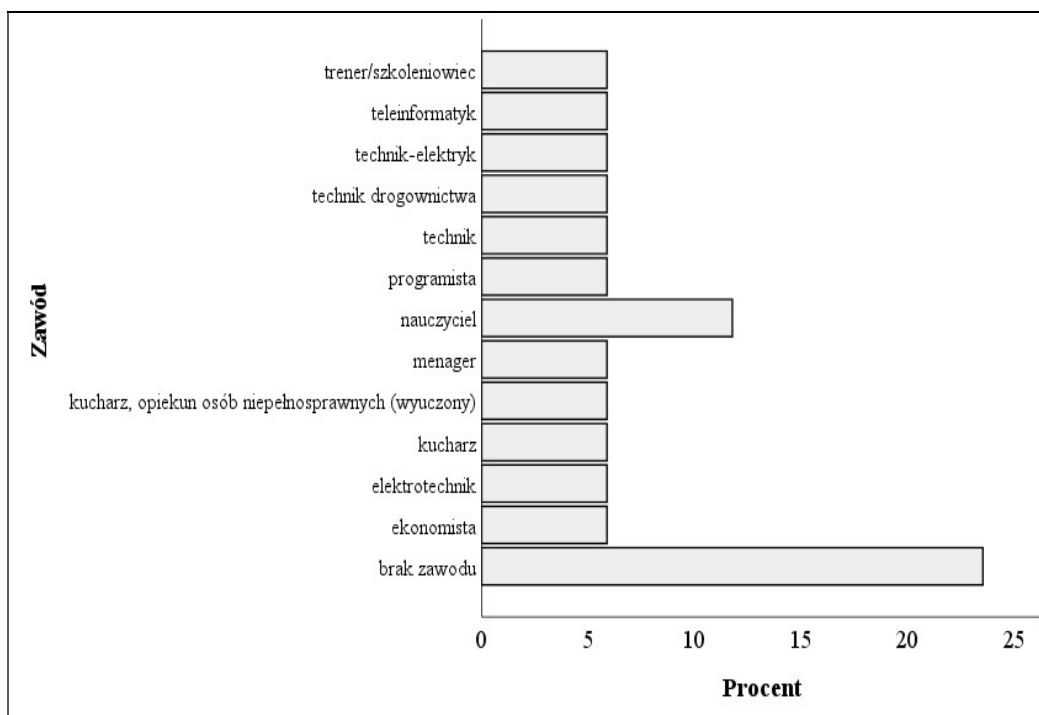
Tabela 2. Posiadany zawód

Wyszczególnienie	<i>N</i>	<i>%</i>
Brak zawodu	4	23,5%
Ekonomista	1	5,9%
Elektrotechnik	1	5,9%
Kucharz	1	5,9%
Kucharz, opiekun osób niepełnosprawnych (wyuczony)	1	5,9%
Menager	1	5,9%
Nauczyciel	2	11,8%
Programista	1	5,9%
Technik	1	5,9%
Technik drogownictwa	1	5,9%
Technik-elektryk	1	5,9%
Teleinformatyk	1	5,9%
Trener/szkoleniowiec	1	5,9%

Źródło: badania własne

Analiza zmiennej zawód wskazuje, że wśród wskazanych zawodów 4 badanych nie posiadało zawodu, 2 z nich było nauczycielami. Pozostali charakteryzują się zróżnicowanymi zawodami jak: ekonomista, elektronik, kucharz, menager, technik, teleinformatyk, trener/szkoleniowiec, co stanowi 5,9 %, każdy z nich. Graficzny obraz wyuczonego zawodu stanowi rysunek 1.

Rysunek 1. Wyuczony zawód



Źródło: opracowanie własne

Analiza zmiennej wyuczony zawód wskazuje, że wśród badanych było 2 nauczycieli, po jednym wskazaniu uzyskał zawód trenera/szkoleniowca, teleinformatyka, technika- elektryka, technika drogownictwa, technika, programisty, menagera, kucharza-opiekuna osób z niepełnosprawnościami, kucharza, elektrotechnika, ekonomista. Pozostali badani wskazali na brak wyuczonego zawodu.

Tabela 3. Dodatkowe kwalifikacje

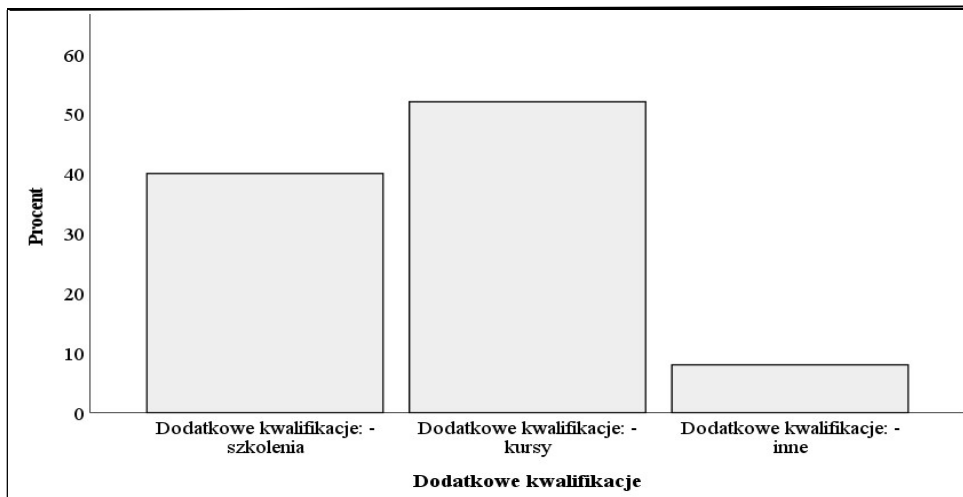
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Szkolenia	10	58,8%	40,0%
Kursy	13	76,5%	52,0%
Inne	2	11,8%	8,0%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Z analizy zmiennej dodatkowe kwalifikacje wynika, że dodatkowe kursy posiadało 13 osadzonych, ze szkoleń skorzystało 10 osadzonych zaś 2 osadzonych wskazało na inne kwalifikacje. Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 2.

Rysunek 2. Dodatkowe kwalifikacje



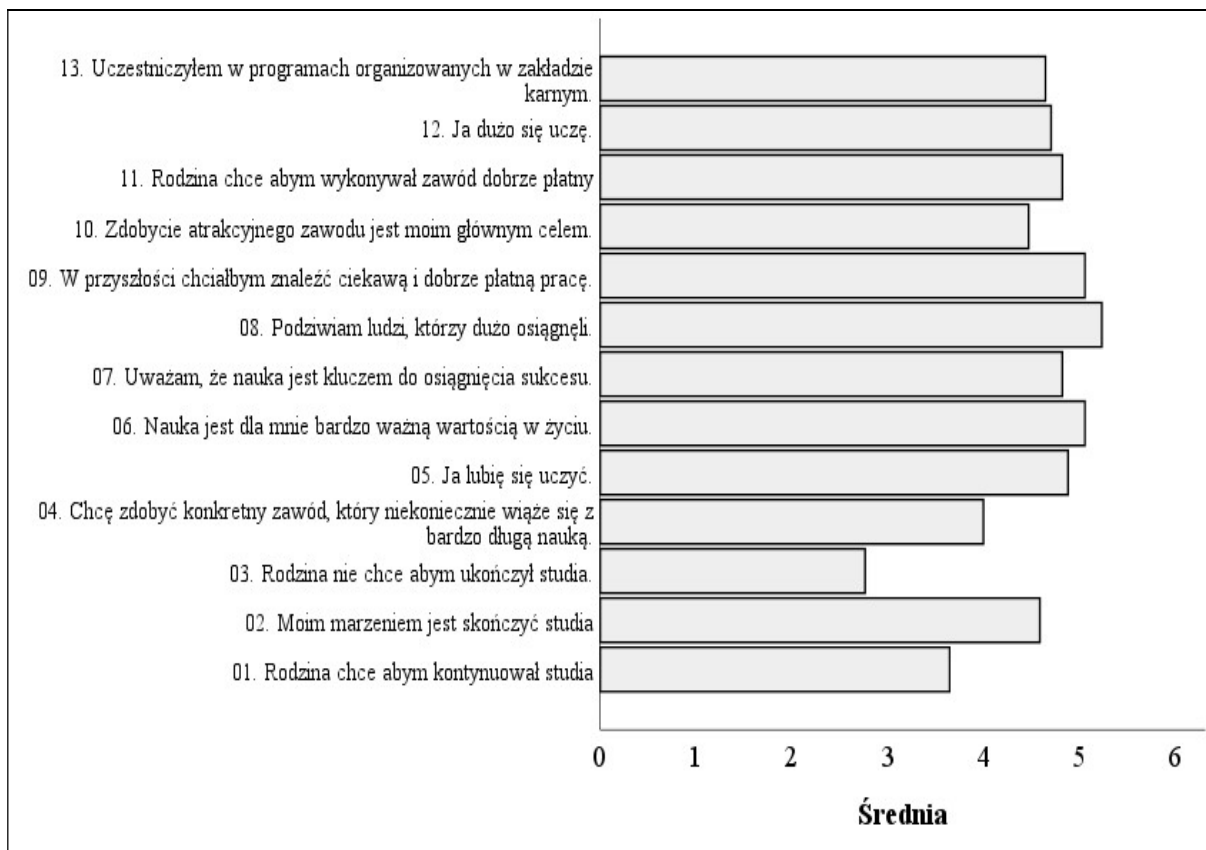
Źródło: badania własne

Tabela 4. Nauka i przyszły zawód – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	N	Min/Max		M	SD	Mdn
01. Rodzina chce abym kontynuował studia	17	1	6	3,65	2,00	4,00
02. Moim marzeniem jest skończyć studia	17	2	6	4,59	1,12	5,00
03. Rodzina nie chce abym ukończył studia.	17	1	6	2,76	1,60	3,00
04. Chcę zdobyć konkretny zawód, który niekoniecznie wiąże się z bardzo długą nauką.	17	1	6	4,00	1,22	4,00
05. Ja lubię się uczyć.	17	2	6	4,88	1,17	5,00
06. Nauka jest dla mnie bardzo ważną wartością w życiu.	17	3	6	5,06	0,97	5,00
07. Uważam, że nauka jest kluczem do osiągnięcia sukcesu.	17	1	6	4,82	1,33	5,00
08. Podziwiam ludzi, którzy dużo osiągnęli.	17	3	6	5,24	0,83	5,00
09. W przyszłości chciałbym znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę.	17	2	6	5,06	1,09	5,00
10. Zdobyć atrakcyjnego zawodu jest moim głównym celem.	17	2	6	4,47	1,12	5,00
11. Rodzina chce abym wykonywał zawód dobrze płatny	17	2	6	4,82	1,24	5,00
12. Ja dużo się uczę.	17	2	6	4,71	1,31	5,00
13. Uczestniczyłem w programach organizowanych w zakładzie karnym.	17	2	6	4,65	1,11	5,00

Źródło: badania własne

Rysunek 3. Nauka i przyszły zawód – średnie odpowiedzi



Źródło: badania własne

Z danych umieszczonych w tabeli 5 wynika, że najczęściej wskazań uzyskała odpowiedź podziwiam ludzi, którzy dużo osiągnęli, może to świadczyć o tym, że osadzeni kierując się motywacją wewnętrzną chcą się uczyć, aby zdobyć zawód.

Na kolejnym, drugim miejscu znalazła się odpowiedź, że nauka jest ważną wartością w życiu osadzonego, w kolejności na trzecim miejscu znalazły się odpowiedzi nauka jest dla mnie bardzo ważną wartości w życiu i w przyszłości chciałbym znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę. Na czwartym miejscu uplasowała się odpowiedź, że osadzeni lubią się uczyć. Piąte miejsce zajęła odpowiedź: uważam, że nauka jest kluczem do osiągnięcia sukcesu i rodzina chce, abym wykonywał zawód dobrze płatny. Można przypuszczać, że nauka jest postrzegana jako ważna droga do zdobycia pracy i osiągnięcia sukcesu życiowego. Osadzeni wskazują także, że opinia rodziny na temat ich przyszłości w warunkach wolnościowych jest bardzo ważna.

Na kolejnych miejscach znalazły się w kolejności: uczestniczyłem w programach resocjalizacyjnych na terenie zakładu karnego, moim marzeniem jest skończyć studia, dużo się uczę, chcę zdobyć zawód, który niekoniecznie wiąże się z długą nauką, rodzina nie chce abym ukończył studia.

Tabela 5. Nauka i przyszły zawód – częstości odpowiedzi

Wyszczególnienie	1	2	3	4	5	6
	% odpowiedzi					
01. Rodzina chce abym kontynuował studia	29,4	-	11,8	17,6	17,6	23,5
02. Moim marzeniem jest skończyć studia	0,0	5,9	5,9	35,3	29,4	23,5
03. Rodzina nie chce abym ukończył studia.	29,4	17,6	23,5	11,8	11,8	5,9
04. Chcę zdobyć konkretny zawód, który niekoniecznie wiąże się z bardzo długą nauką.	5,9	-	29,4	23,5	35,3	5,9
05. Ja lubię się uczyć.	-	5,9	5,9	17,6	35,3	35,3
06. Nauka jest dla mnie bardzo ważną wartością w życiu.	-	-	11,8	5,9	47,1	35,3
07. Uważam, że nauka jest kluczem do osiągnięcia sukcesu.	5,9	-	5,9	17,6	35,3	35,3
08. Podziwiam ludzi, którzy dużo osiągnęli.	-	-	5,9	5,9	47,1	41,2
09. W przyszłości chciałbym znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę.	-	5,9	-	17,6	35,3	41,2
10. Zdobyć atrakcyjnego zawodu jest moim głównym celem.	-	5,9	11,8	29,4	35,3	17,6
11. Rodzina chce abym wykonywał zawód dobrze płatny	-	5,9	5,9	29,4	17,6	41,2
12. Ja dużo się uczę.	-	11,8	0,0	29,4	23,5	35,3
13. Uczestniczyłem w programach organizowanych w zakładzie karnym.	-	5,9	5,9	29,4	35,3	23,5

Źródło: badania własne

Adnotacja. 1 – „zdecydowanie nie”, 2 – „nie”, 3 – „raczej nie”, 4 – „raczej tak”, 5 – „tak”, 6 – „zdecydowanie tak”.

Z danych umieszczonych w tabeli 6 wynika, że osadzeni wiążą swój sukces życiowy z nauką i przyszłym zawodem.

Można przypuszczać, że daje to szansę na pomyślną reintegrację społeczną i skutkować będzie brakiem powrotności do przestępstwa.

Tabela 6. Jaki poziom wykształcenia chciałabyś osiągnąć?

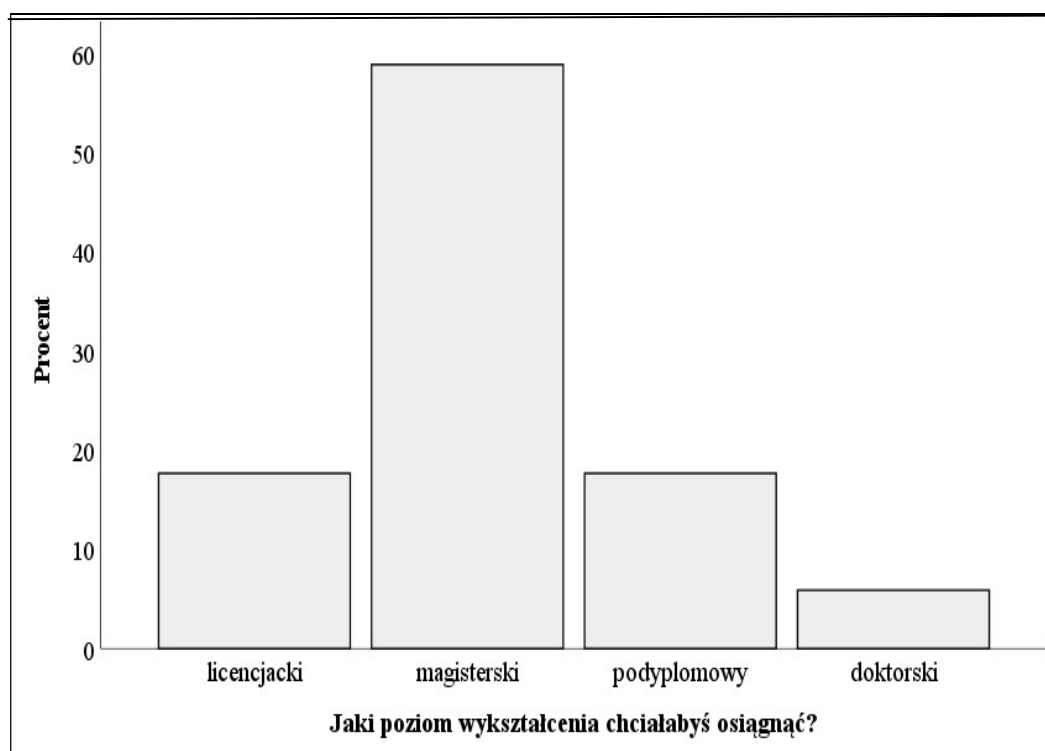
Wyszczególnienie	N	%
Licencjacki	3	17,6%
Magisterski	10	58,8%
Podyplomowy	3	17,6%
Doktorski	1	5,9%

Źródło: badania własne

Z analizy wyników widać, że oczekiwanym poziomem wykształcenia przez osadzonych jest uzyskanie tytułu magistra (58,8%), i w kolejności licencjata (17,6%), dyplomowanego (17,6%) zaś jeden osadzony pragnie osiągnąć tytuł doktora nauk (5,9%).

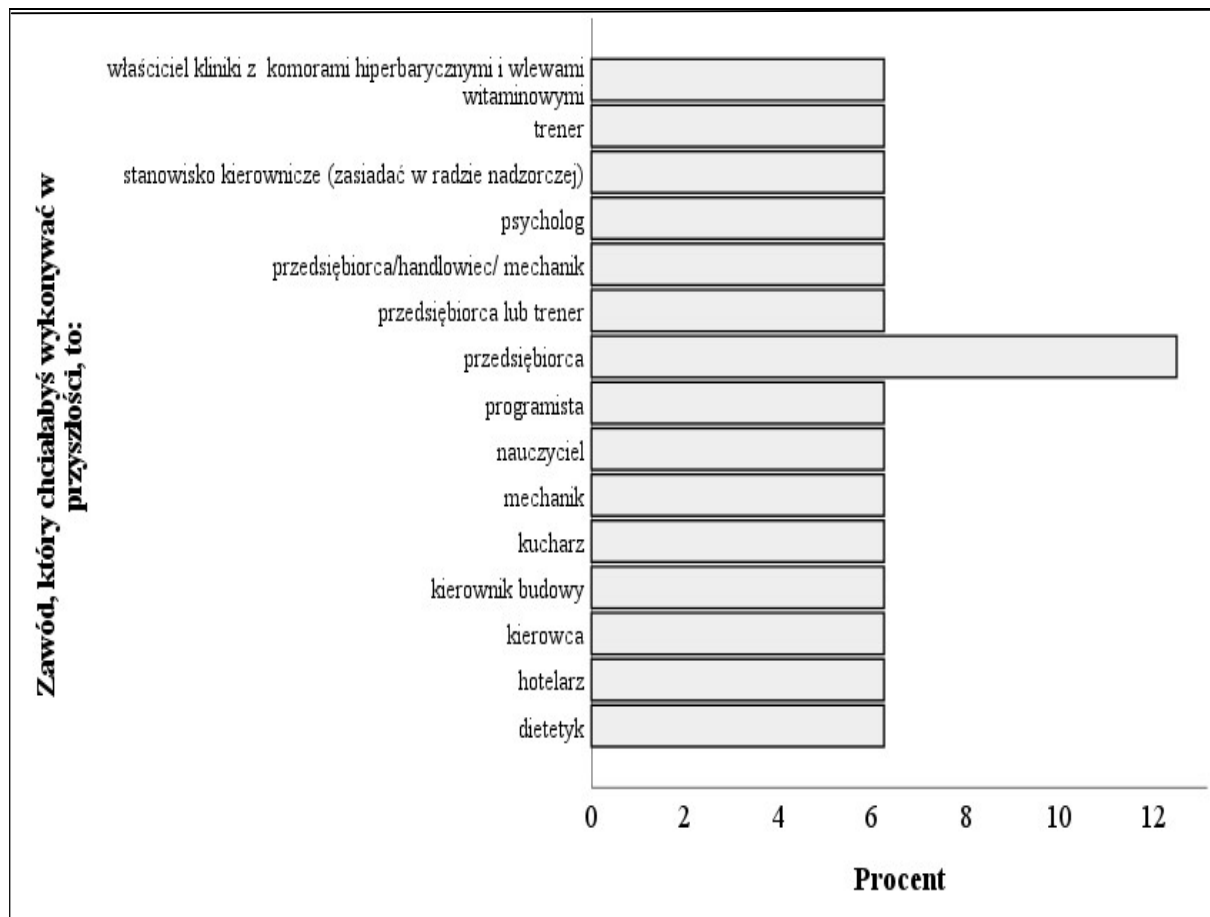
Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 4.

Rysunek 4. Jaki poziom wykształcenia chciałabyś osiągnąć?



Źródło: badania własne

Rysunek 5. Zawód, który chciałabyś wykonywać w przyszłości, to:



Źródło: badania własne

Tabela 7. Zawód ten wybrałaś, ponieważ:

Wyszczególnienie	N	%
jest zgodny z moimi zainteresowaniami	15	88,2%
można zarabiać duże pieniądze	1	5,9%
Inne	1	5,9%

Źródło: badania własne

Z analizy tabeli 8 wynika, że najczęściej wskazań uzyskała odpowiedź: zawód przedsiębiorcy.

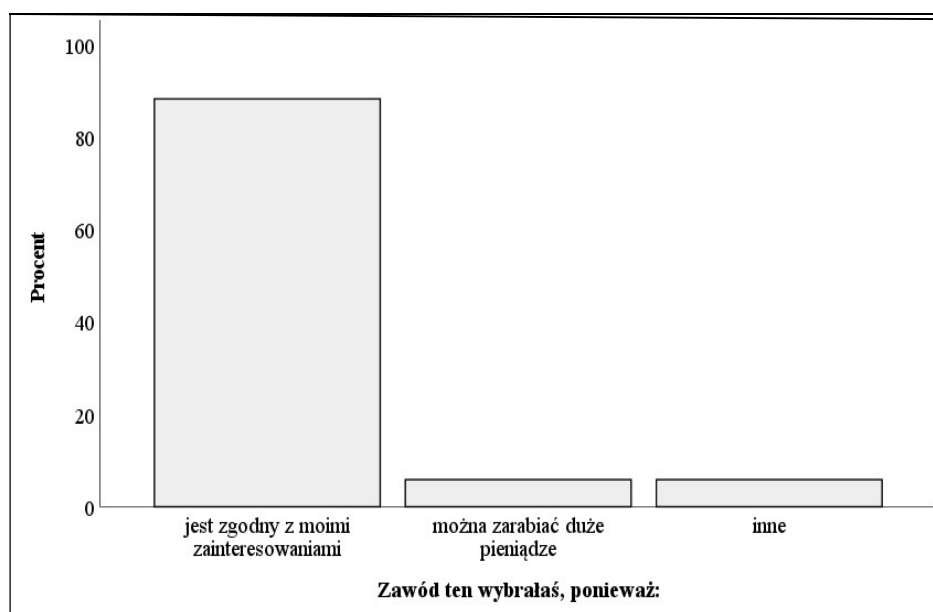
Z analizy wyników z tabeli 7 i 8 wynika, że osadzeni wybierali zawód przedsiębiorcy, ponieważ jest on zgodny z ich zainteresowaniami. Graficzny obraz wyników przedstawia rysunek 6.

Tabela 8. Zawód, który chciałabyś wykonywać w przyszłości, to:

Wyszczególnienie	N	%
Dietetyk	1	5,9%
Hotelarz	1	5,9%
Kierowca	1	5,9%
Kierownik budowy	1	5,9%
Kucharz	1	5,9%
Mechanik	1	5,9%
Nauczyciel	1	5,9%
Programista	1	5,9%
Przedsiębiorca	2	11,8%
Przedsiębiorca lub trener	1	5,9%
Przedsiębiorca/handlowiec/ mechanik	1	5,9%
Psycholog	1	5,9%
Stanowisko kierownicze (zasiadać w radzie nadzorczej)	1	5,9%
Trener	1	5,9%
Właściciel kliniki z komorami hiperbarycznymi i wlewami witaminowymi	1	5,9%
Braki danych	1	5,9%

Źródło: badania własne

Rysunek 6. Zawód ten wybrałaś, ponieważ:



Źródło: badania własne

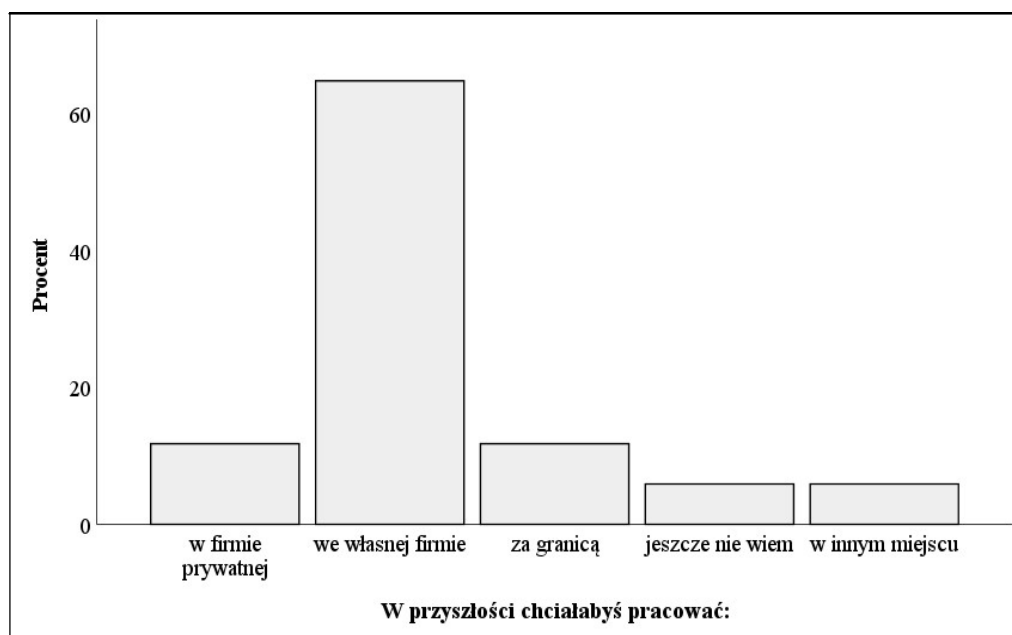
Tabela 9. W przyszłości chciałabyś pracować

Wyszczególnienie	N	%
w firmie prywatnej	2	11,8%
we własnej firmie	11	64,7%
za granicą	2	11,8%
jeszcze nie wiem	1	5,9%
w innym miejscu	1	5,9%

Źródło: badania własne

Z tabeli 9 wynika, że w przyszłości osoby badane chciałyby pracować we własnej firmie (64,7%), po takiej samej liczbie wskazań otrzymały odpowiedzi: we własnej firmie i za granicą (11,8%), w innym miejscu i nie wiem wskazało 5,9% badanych. Taki wybór wydaje się być zasadny z uwagi na to, że osoby badane ze statusem „karany”, uważają go za barierę w otrzymaniu pracy. Graficzny obraz wyników obrazuje rysunek 7.

Rysunek 7. W przyszłości chciałabyś pracować



Źródło: badania własne

Tabela 10. Znajomość języków obcych

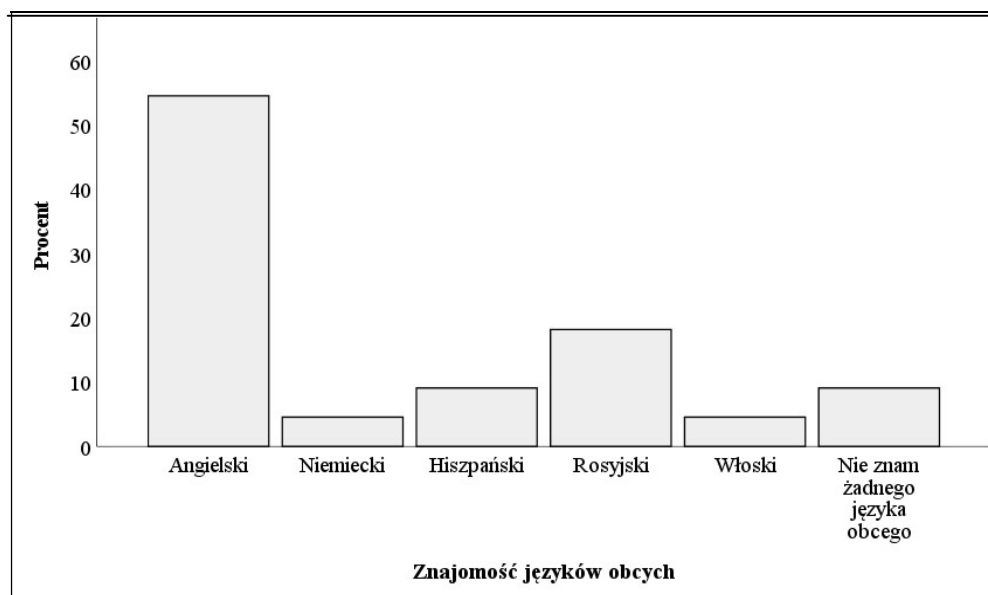
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Angielski	12	70,6%	54,5%
Niemiecki	1	5,9%	4,5%
Hiszpański	2	11,8%	9,1%
Rosyjski	4	23,5%	18,2%
Włoski	1	5,9%	4,5%
Nie znam żadnego języka obcego	2	11,8%	9,1%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Z tabeli 10 wynika, że osadzeni posługują się najlepiej w języku angielskim (54,5%), kolejne miejsca zajmują: język rosyjski (23,5%), równorzędne czwarte miejsce zajmują język hiszpański i włoski po 5,5%. Natomiast 11,8% badanych odpowiedziało, że nie zna żadnego języka obcego. Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 8.

Rysunek 8. Znajomość języków obcych



Źródło: badania własne

Tabela 11. Przeszkody w realizacji planów zawodowych

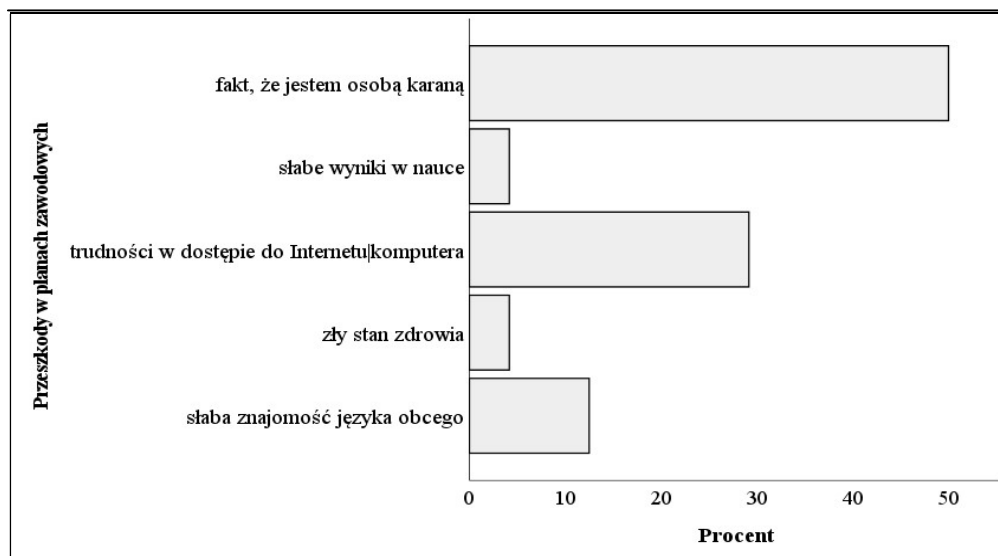
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
słaba znajomość języka obcego	3	17,6%	12,5%
zły stan zdrowia	1	5,9%	4,2%
zbyt trudny program nauki	0	0,0%	0,0%
trudność w dostępie do biblioteki	0	0,0%	0,0%
trudności w dostępie do Internetu/komputera	7	41,2%	29,2%
słabe wyniki w nauce	1	5,9%	4,2%
brak wsparcia ze strony nauczycieli	0	0,0%	0,0%
fakt, że jestem osobą karaną	12	70,6%	50,0%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność). Źródło: badania własne

Z analizy tabeli 11 wynika, że wśród barier w realizacji planów zawodowych osadzeni wskazują kolejno na: fakt, że są osobami karanymi (70,6%), trudności w dostępie do komputera/Internetu (41,2%), słabą znajomość języka obcego (17,6%) oraz zły stan zdrowia (5,9%). Osadzeni nie widzieli utrudnień w realizacji planów zawodowych w zbyt trudnym programie nauki, trudności w dostępie do biblioteki oraz w braku wsparcia ze strony nauczycieli. Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 9.

Rysunek 9. Przeszkody w realizacji planów zawodowych



Źródło: badania własne

Tabela 12. Hierarchia - osiągnięcia - najważniejsze

Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Dobra zabawa	0	0,0%	0,0%
Nauka	0	0,0%	0,0%
Rodzina	14	82,4%	82,4%
Pieniądze	0	0,0%	0,0%
Przyjaźń	0	0,0%	0,0%
Zainteresowania, hobby	0	0,0%	0,0%
Kultura i sztuka	0	0,0%	0,0%
Religia	0	0,0%	0,0%
Zdobywanie nowych umiejętności	3	17,6%	17,6%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

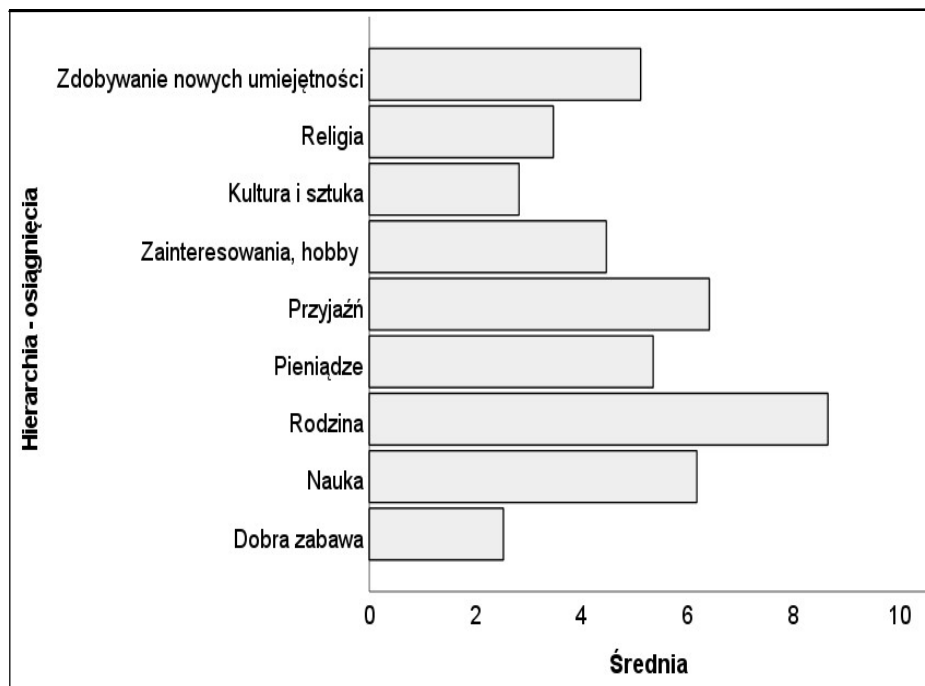
Z analizy wyników w tabeli 12 wynika, że wśród najważniejszych celów do osiągnięcia najwyższą pozycję w opinii badanych, uzyskał cel rodzina (82,4%) a następnie zdobywanie nowych umiejętności (17,6%) pozostałych celów jako najważniejsze badane osoby nie wskazywały: po 0,0% każdy. Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 10 i 11.

Rysunek 10. Hierarchia - osiągnięcia - najważniejsze



Źródło: badania własne

Rysunek 11. Hierarchia – osiągnięcia - średnie



Źródło: badania własne

Tabela 13. Hierarchia - osiągnięcia – najmniej ważne

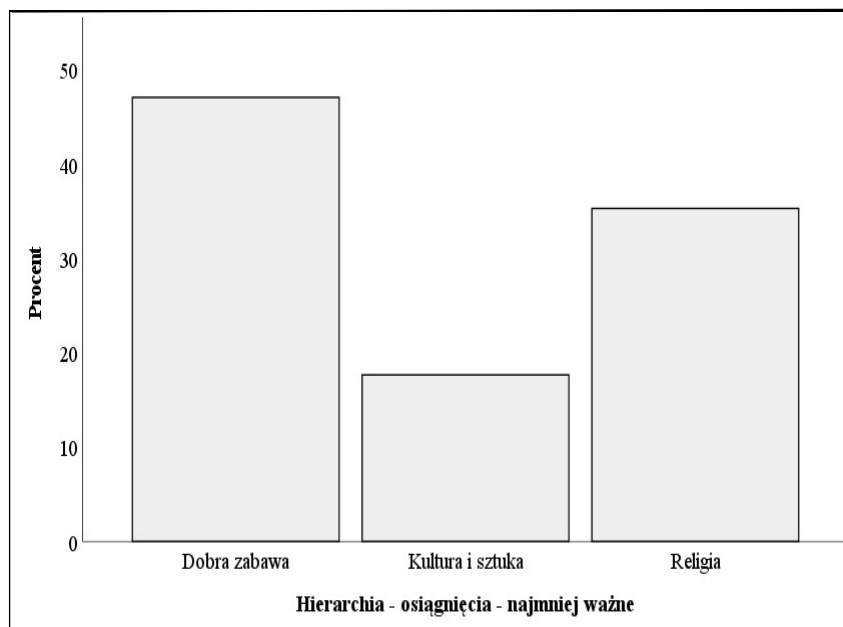
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Dobra zabawa	8	47,1%	47,1%
Nauka	0	0,0%	0,0%
Rodzina	0	0,0%	0,0%
Pieniądze	0	0,0%	0,0%
Przyjaźń	0	0,0%	0,0%
Zainteresowania, hobby	0	0,0%	0,0%
Kultura i sztuka	3	17,6%	17,6%
Religia	6	35,3%	35,3%
Zdobywanie nowych umiejętności	0	0,0%	0,0%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Z analizy wyników z tabeli 13 wynika, że za najmniej ważne cele do osiągnięcia badani uważają dobrą zabawę (47,1%), religię (35,3%) oraz kulturę i sztukę (17,6%). Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 12.

Rysunek 12. Hierarchia- osiągnięcia – najmniej ważne



Źródło: badania własne

Tabela 14. Hierarchia - cele - najważniejsze

Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Zdobycie wykształcenia	5	29,4%	29,4%
Założenie rodziny	5	29,4%	29,4%
Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań	2	11,8%	11,8%
Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu	2	11,8%	11,8%
Posiadanie dużej ilości pieniędzy	1	5,9%	5,9%
Posiadanie własnego mieszkania	2	11,8%	11,8%
Posiadanie samochodu	0	0,0%	0,0%

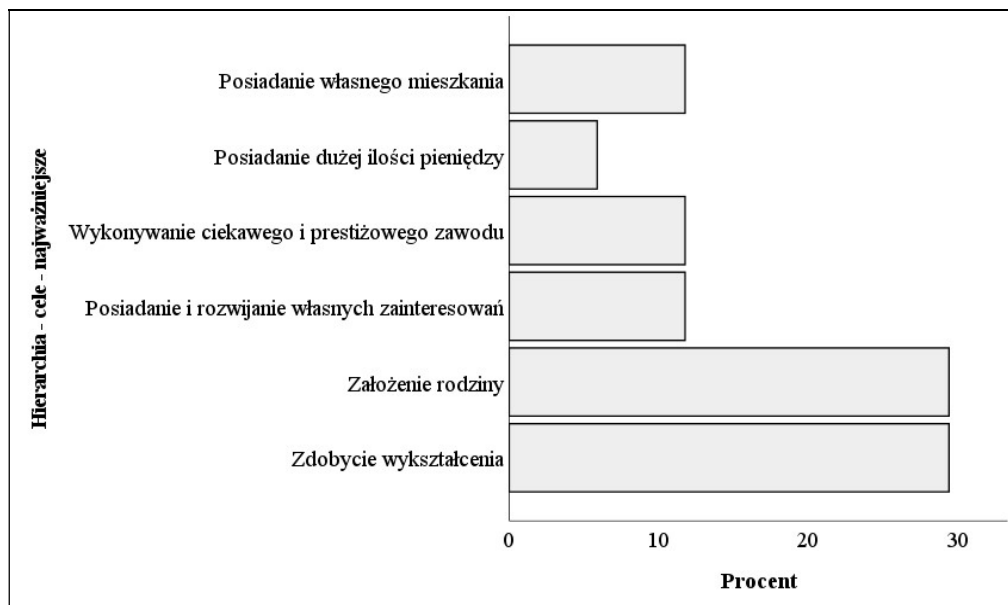
Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Analiza wyników w tabeli 14 wynika, że wśród najważniejszych wartości-celów badani równorzędnie deklarowali zdobycie wykształcenia i założenie rodziny po 29,4% każdy. Pozostałe wartości- cele najważniejsze to posiadanie własnych zainteresowań, wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu i posiadanie własnego mieszkania po 11,8% każdy z nich.

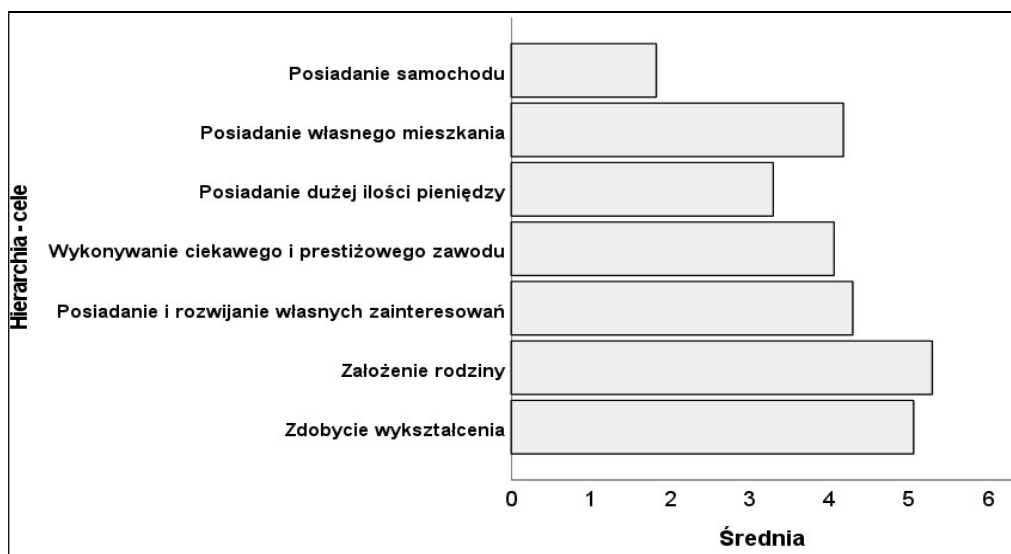
Graficzny obraz wyników przedstawia rysunek 13.

Rysunek 13. Hierarchia- cele - najważniejsze



Źródło: badania własne

Rysunek 14. Hierarchia- cele - średnie



Źródło: badania własne

Tabela 15. Hierarchia - cele – najmniej ważne

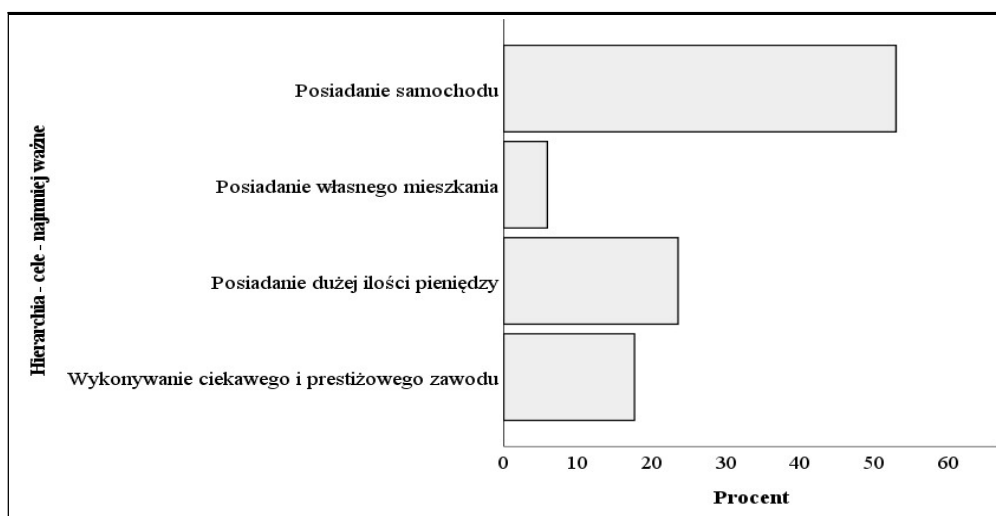
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Zdobycie wykształcenia	0	0,0%	0,0%
Założenie rodziny	0	0,0%	0,0%
Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań	0	0,0%	0,0%
Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu	3	17,6%	17,6%
Posiadanie dużej ilości pieniędzy	4	23,5%	23,5%
Posiadanie własnego mieszkania	1	5,9%	5,9%
Posiadanie samochodu	9	52,9%	52,9%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Z analizy wyników w tabeli 15 wynika, że najmniej ważne wartości- cele zadeklarowane przez osoby badane to posiadanie samochodu (52,9%), posiadanie dużej ilości pieniędzy (23,5%), wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu (17,6). Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 15.

Rysunek 15. Hierarchia- cele – najmniej ważne



Źródło: badania własne

Tabela 16. Hierarchia - wartości - najważniejsze

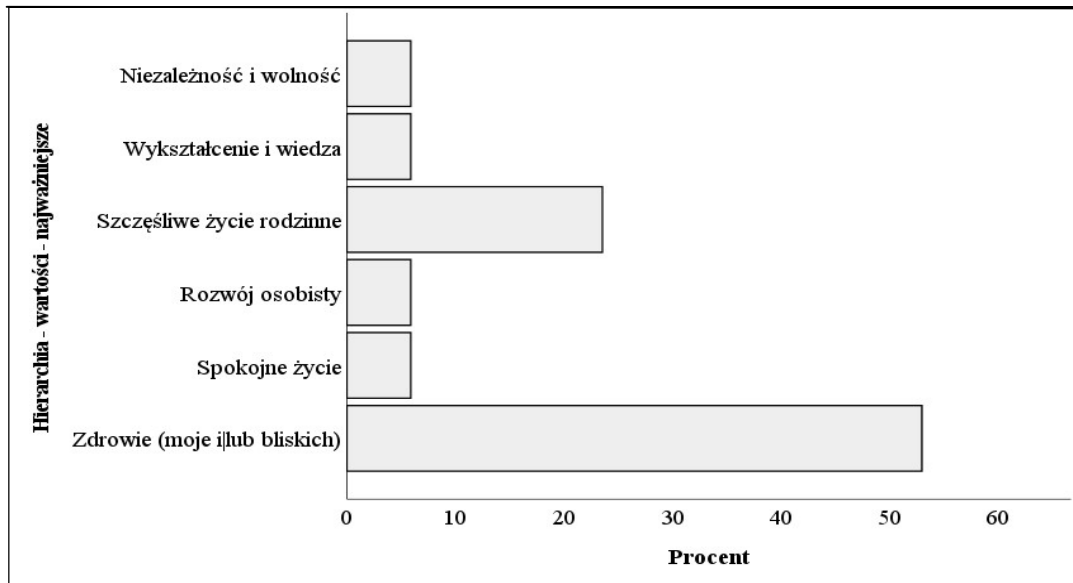
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Zdrowie (moje i/lub bliskich)	9	52,9%	52,9%
Szczęśliwe życie rodzinne	4	23,5%	23,5%
Wykształcenie i wiedza	1	5,9%	5,9%
Satysfakcjonująca praca	0	0,0%	0,0%
Religia/wartości duchowe	0	0,0%	0,0%
Pieniądze	0	0,0%	0,0%
Niezależność i wolność	1	5,9%	5,9%
Pomaganie innym ludziom	0	0,0%	0,0%
Szacunek/awans społeczny	0	0,0%	0,0%
Spokojne życie	1	5,9%	5,9%
Rozwój osobisty	1	5,9%	5,9%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

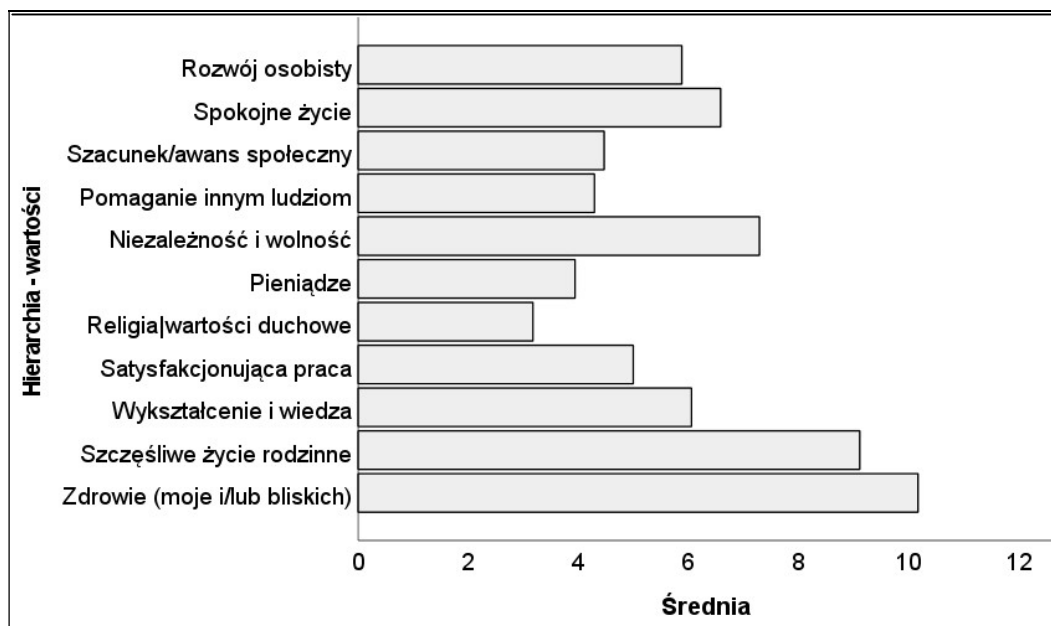
Z analizy wyników w tabeli 16 wynika, że najważniejsze wartości dla osób badanych to: zdrowie swoje i bliskich (52,9%), szczęśliwe życie rodzinne (23,5%) oraz równorzędnie zadeklarowane wartości: wykształcenie i wiedza (5,9%), niezależność i wolność (5,9%) oraz rozwój osobisty (5,9%). Graficzny obraz wyników przedstawiono na rysunku 16.

Rysunek 16. Hierarchia – wartości – najważniejsze



Źródło: badania własne

Rysunek 17. Hierarchia – wartości - średnie



Źródło: badania własne

Tabela 17. Hierarchia - wartości – najmniej ważne

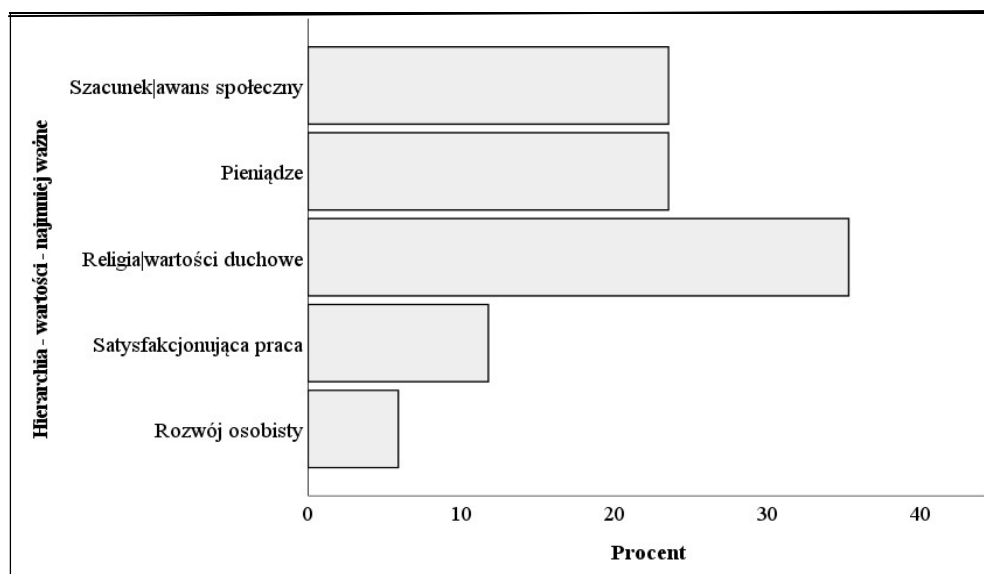
Wyszczególnienie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	% z odpowiedzi w kolumnie
Zdrowie (moje i/lub bliskich)	0	0,0%	0,0%
Szczęśliwe życie rodzinne	0	0,0%	0,0%
Wykształcenie i wiedza	0	0,0%	0,0%
Satysfakcjonująca praca	2	11,8%	11,8%
Religia/wartości duchowe	6	35,3%	35,3%
Pieniądze	4	23,5%	23,5%
Niezależność i wolność	0	0,0%	0,0%
Pomaganie innym ludziom	0	0,0%	0,0%
Szacunek/awans społeczny	4	23,5%	23,5%
Spokojne życie	0	0,0%	0,0%
Rozwój osobisty	1	5,9%	5,9%

Źródło: badania własne

Adnotacja. % z N ważnych w kolumnie – odsetek ważnych odpowiedzi w badanej próbie; % z odpowiedzi w kolumnie – odsetek wszystkich wskazanych odpowiedzi (% z sumy Liczebność).

Z analizy wyników w tabeli 17 wynika, że najmniej ważne wartości do realizacji to: religia/wartości duchowe (35,3%), równorzędnie pieniądze (23,5%) i szacunek/awans/ społeczny, satysfakcjonująca praca (11,8). Jedno wskazanie uzyskała wartość rozwój osobisty (5,9%). Graficzny obraz wyników przedstawia rysunek 18.

Rysunek 18. Hierarchia - wartości – najmniej ważne



Źródło: badania własne

6.2. Weryfikacja hipotez badawczych

H1. *Przypuszcza się, że kształcenie akademickie podejmuje niewielki procent osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie*

Tabela 18. Liczba osadzonych oraz studiujących osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie w IV kwartale 2022 r.

Wyszczególnienie	N	%
Osadzeni	927	100
Studiujący osadzeni	17	1,83

Źródło: Biuro Informacji i Statystyki CZSW

Jak wynika z tabeli nr 18 w Areszcie Śledczym w Lublinie karę pozbawienia wolności w grudniu 2022 roku odbywało 927 osadzonych²⁰⁰. Z tej grupy 17 osadzonych podjęło w roku akademickim 2022/23, co stanowi 1,83%. Co ciekawe jest to jedyna grupa osadzonych, która kształci się na poziomie studiów wyższych w Polsce.

²⁰⁰ Służba Więzienna, Statystyka roczna, <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>, [dostęp: 22.03.2023].

H2. Przypuszcza się, że cechy osobowości w dużym stopniu warunkują poziom i wymiary nadziei na sukces osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie

Tabele 19-22 zawierają statystyki opisowe dla głównych zmiennych, odnoszące się do całej próby respondentów. Oceniając rozkład zmiennych przyjęto kryterium, że rozkład odbiegał od normalnego, jeśli absolutne wartości skośności lub kurtozy przekraczały przedział $\pm 2,0$.

Tabela 19. Cechy Osobowości, wymiary i poziom Nadziei na sukces – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Ske	K
Ekstrawersja	17	-1,0	14,4	6,35	4,40	5,8	0,17	-0,45
Lęk		2,7	17,8	9,03	3,39	8,9	0,71	1,98
Samokontrola		5,4	17,3	10,01	3,72	9,3	0,58	-0,84
Niezależność		5,5	22,8	16,18	4,59	17,3	-0,69	0,25
Chłodny racjonalizm		-11,9	3,6	-4,69	4,54	-4,1	-0,06	-0,89
Nadzieja na sukces		45,0	64,0	52,29	5,81	53,0	0,59	-0,31
Umiejętność znajdowania rozwiązań		21,0	32,0	27,00	3,26	27,0	-0,37	-0,27
Siła woli		20,0	32,0	25,29	3,46	26,0	0,30	-0,46

Źródło: badania własne

Adnotacja. N – liczebność, Min - minimum, Max – maksimum, M - średnia, SD - odchylenie standardowe, Mdn – mediana, Ske – skośność, K – kurtoza.

Z analizy wyników w tabeli 19 wynika, że rozkład zmiennych zależnych nie odbiegał od normalnego. Poziom Nadziei na sukces wyniósł $r(15) = 52,29$; $p=5,81$, co świadczy o tym, że jest wysoki. Można przypuszczać, że takie cechy osobowości jak siła woli M (25,29) jest czynnikiem determinującym wymiary nadziei na sukces. Odnosząc się do postawionej w tej dysertacji hipotezy drugiej w brzmieniu: w jakim stopniu cechy osobowościowe warunkują poziom i wymiary nadziei na sukces ustalono, że cechy osobowości warunkują poziom

nadziei na sukces. Wykazano silny, dodatni związek między Ekstrawersją a Nadzieją na sukces $r(15) = 0,53$; $p = 0,028$, co oznacza, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji rósł poziom nadziei na sukces. Odnotowano także silny i dodatni związek między Ekstrawersją a siłą woli $r(15) = 0,55$; $p = 0,023$ oraz między Niezależnością i Nadzieją na sukces $r(15) = 0,67$; $p = 0,003$, a także między Niezależnością a Umiejętnością znajdowania rozwiązań, $r(15) = 0,63$; $p = 0,007$ i również między Niezależnością a siłą woli $r(15) = 0,53$; $p = 0,027$. Odnotowano także silny i ujemny związek między Chłodnym Racjonalizmem a Umiejętnością znajdowania rozwiązań, $r(15) = -0,52$; $p = 0,034$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia chłodnego racjonalizmu zmniejszał się poziom umiejętności znajdowania rozwiązań. Dodatkowo, podjęto próbę zbadania wpływu hierarchii preferowanych wartości na wymiary nadziei na sukces. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabelach 20 i 22.

Tabela 20. Hierarchia - osiągnięcia – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Ske	K
Dobra zabawa	17	1,0	7,0	2,53	2,00	2,0	1,27	0,49
Nauka		3,0	8,0	6,18	1,59	7,0	-0,54	-0,82
Rodzina		6,0	9,0	8,65	0,86	9,0	-2,51	5,73
Pieniądze		2,0	8,0	5,35	2,18	6,0	-0,27	-1,21
Przyjaźń		3,0	8,0	6,41	1,73	7,0	-0,97	-0,16
Zainteresowania, hobby		2,0	7,0	4,47	1,46	5,0	0,00	-0,24
Kultura i sztuka		1,0	7,0	2,82	1,59	3,0	1,28	1,82
Religia		1,0	8,0	3,47	2,72	2,0	0,62	-1,39
Zdobywanie nowych umiejętności		2,0	9,0	5,12	2,12	5,0	0,90	0,08

Źródło: badania własne

Adnotacja. *N* – liczebność, *Min*- minimum, *Max* – maksimum, *M* - średnia, *SD* - odchylenie standardowe; *Mdn*– mediana, *Ske* – skośność, *K* – kurtoza.

Z analizy tabeli nr 20 wynika, że dla badani osadzeni jako cenne osiągnięcia wskazują w kolejności: rodzinę (8,65), przyjaźń (6,41) i naukę (6,18). Na kolejnych miejscach

uplasowały się wartości: pieniądze(5,35), zdobywanie nowych umiejętności (5,12) oraz zainteresowania

i hobby (4,47). Wśród cennych osiągnięć nauka zajmuje wysokie trzecie miejsce, co może świadczyć o jej wpływie na poziom nadziei na sukces.

Tabela 21. Hierarchia - cele – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Ske	K
Zdobycie wykształcenia	17	2,0	7,0	5,06	1,85	5,0	-0,63	-0,91
Założenie rodziny		2,0	7,0	5,29	1,72	6,0	-0,85	-0,43
Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań		2,0	7,0	4,29	1,65	4,0	0,32	-1,16
Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu		1,0	7,0	4,06	1,98	4,0	-0,26	-0,92
Posiadanie dużej ilości pieniędzy		1,0	7,0	3,29	1,86	3,0	0,37	-0,75
Posiadanie własnego mieszkania		1,0	7,0	4,18	1,85	4,0	-0,02	-1,03
Posiadanie samochodu		1,0	4,0	1,82	1,07	1,0	1,08	-0,05

Źródło: badania własne

Adnotacja. *N* – liczebność, *Min*- minimum, *Max* – maksimum, *M* - średnia, *SD* - odchylenie standardowe; *Mdn*– mediana, *Ske* – skośność, *K* – kurtoza.

Tabela 22. Hierarchia - wartości – statystyki opisowe

Wyszczególnienie	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Ske	K
Zdrowie (moje i/lub bliskich)	17	6,0	11,0	10,18	1,33	11,0	-2,33	5,86
Szczęśliwe życie rodzinne		4,0	11,0	9,12	2,15	10,0	-1,37	0,93
Wykształcenie i wiedza		2,0	11,0	6,06	3,01	7,0	-0,10	-1,49
Satysfakcjonująca praca		1,0	9,0	5,00	2,60	5,0	-0,27	-1,21
Religia/wartości duchowe		1,0	9,0	3,18	2,70	2,0	1,39	0,91
Pieniądze		1,0	9,0	3,94	2,63	3,0	0,42	-1,20
Niezależność i wolność		2,0	11,0	7,29	2,37	8,0	-0,59	0,06
Pomaganie innym ludziom		2,0	9,0	4,29	1,83	4,0	1,03	1,18
Szacunek/awans społeczny		1,0	10,0	4,47	2,70	5,0	0,36	-0,42
Spokojne życie		2,0	11,0	6,59	2,43	7,0	-0,14	-0,52
Rozwój osobisty		1,0	11,0	5,88	2,78	6,0	-0,04	-0,77

Źródło: badania własne

Adnotacja. N – liczebność, Min- minimum, Max – maksimum, M - średnia, SD - odchylenie standardowe; Mdn – mediana, Ske – skośność, K – kurtoza.

Wśród wartości życiowych na najwyższym miejscu znalazły się kolejno: zdrowie, szczęśliwe życie rodzinne, niezależność i wolność, spokojne życie, wykształcenie i wiedza, rozwój osobisty, satysfakcjonująca praca, szacunek i awans społeczny, pomaganie innym ludziom, pieniądze oraz religia i wartości duchowe. Można uznać, że wartości życiowe takie jak wykształcenie i wiedza oraz satysfakcjonująca praca są zdeterminowane przez zdrowie, szczęśliwe życie rodzinne oraz niezależność, ale przede wszystkim wolność.

Z analizy tabel 20-22 wynika, że w badanej próbie osadzonych poziom nadziei na sukces jest wysoki. Cechy osobowości w dużym stopniu warunkują ten poziom i wymiary nadziei.

H3. Przypuszcza się, że istnieje związek między cechami osobowości badanej grupy osadzonych a ich hierarchią celów życiowych

W celu weryfikacji hipotezy 3 szczegółowej ponownie przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek cech osobowości z hierarchią celów życiowych.

Tabela 23. Korelacje cech osobowości z wymiarami Nadziei na sukces (N = 17)

Wyszczególnienie	Nadzieja na sukces	Umiejętność znajdowania rozwiązań	Siła woli
Ekstrawersja	0,53*	0,37	0,55*
Lęk	-0,36	-0,28	-0,33
Samokontrola	0,28	0,10	0,37
Niezależność	0,67**	0,63**	0,53*
Chłodny racjonalizm	-0,46	-0,52*	-0,28

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *r* – statystyka korelacji, *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

Odnotowano silny, dodatni związek między *Ekstrawersją* a *Nadzieją na sukces*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,028$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Ekstrawersji* rósł poziom *Nadziei na sukces*.

Odnotowano również silny i dodatni związek między *Ekstrawersją* a *Siłą woli*, $r(15) = 0,55$; $p = 0,023$.

Silny i dodatni był również związek między *Niezależnością* i *Nadzieją na sukces*, $r(15) = 0,67$; $p = 0,003$, a także między *Niezależnością* a *Umiejętnością znajdowania rozwiązań*, $r(15) = 0,63$; $p = 0,007$ oraz między *Niezależnością* i *Siłą woli*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,027$.

Odnotowano także silny i ujemny związek między *Chłodnym racjonalizmem* a *Umiejętnością znajdowania rozwiązań*, $r(15) = -0,52$; $p = 0,034$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia *Chłodnego racjonalizmu* zmniejszał się poziom *Umiejętności znajdowania rozwiązań*.

Pozostałe związki okazały się nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).

H4. Przypuszcza się, że kształcenie akademickie w dużym stopniu warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych po odbyciu kary.

W celu weryfikacji hipotezy 4 przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek cech osobowości z wymiarami *Nadziei na sukces*.

Tabela 24. Korelacje cech osobowości z wymiarami Nadziei na sukces (N = 17)

Wyszczególnienie	Nadzieja na sukces	Umiejętność znajdowania rozwiązań	Siła woli
Ekstrawersja	0,53*	0,37	0,55*
Lęk	-0,36	-0,28	-0,33
Samokontrola	0,28	0,10	0,37
Niezależność	0,67**	0,63**	0,53*
Chłodny racjonalizm	-0,46	-0,52*	-0,28

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *r* – statystyka korelacji *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

Odnotowano silny, dodatni związek między *Ekstrawersją* a *Nadzieją na sukces*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,028$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Ekstrawersji* rósł poziom *Nadziei na sukces*.

Odnotowano również silny i dodatni związek między *Ekstrawersją* a *Siłą woli*, $r(15) = 0,55$; $p = 0,023$.

Silny i dodatni był również związek między *Niezależnością* i *Nadzieją na sukces*, $r(15) = 0,67$; $p = 0,003$, a także między *Niezależnością* a *Umiejętnością znajdowania rozwiązań*, $r(15) = 0,63$; $p = 0,007$ oraz między *Niezależnością* i *Siłą woli*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,027$.

Odnotowano także silny i ujemny związek między *Chłodnym racjonalizmem* a *Umiejętnością znajdowania rozwiązań*, $r(15) = -0,52$; $p = 0,034$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia *Chłodnego racjonalizmu* zmniejszał się poziom *Umiejętności znajdowania rozwiązań*.

Pozostałe związki okazały się nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).]

W celu weryfikacji hipotezy 4 ponownie przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek wymiarów *Nadziei na sukces* z *hierarchią celów życiowych*.

Tabela 25. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią celów życiowych (N = 17)

Wyszczególnienie	Cel 1	Cel 2	Cel 3	Cel 4	Cel 5	Cel 6	Cel 7
KNS1	0,47	0,42	-0,31	0,03	-0,20	-0,37	-0,07
KNS2	0,46	0,19	-0,06	0,08	-0,24	-0,37	-0,09
KNS3	0,36	0,53*	-0,47	-0,02	-0,12	-0,27	-0,04

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, *r* – statystyka korelacji *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

KNS1 – Nadzieja na sukces, KNS2 – Umiejętność znajdowania rozwiązań, KNS3 – Siła woli, Cel 1 - Zdobywanie wykształcenia, Cel 2 – Założenie rodziny, Cel 3 - Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań, Cel 4 - Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu, Cel 5 - Posiadanie dużej ilości pieniędzy, Cel 6 - Posiadanie własnego mieszkania, Cel 7 - Posiadanie samochodu.

Odnotowano silny, dodatni związek między *Silą woli* a *Założeniem rodziny*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,029$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Sily woli* zwiększało się znaczenie *Założenia rodziny*.

Pozostałe związki okazały się nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).

Jak wynika z analizy odpowiedzi na pytanie *Czy i w jaki sposób kształcenie akademickie warunkuje nadzieję na sukces zawodowy po opuszczeniu aresztu?* osadzeni zdobywanie wykształcenia utożsamiają z sukcesem zawodowym: „*Tak gdyż zrozumiałem, że bez wykształcenia trudno zdobyć pracę ponieważ jest duża konkurencja*”; „*Tak wpływa ponieważ oprócz kompetencji to również rozwój osobisty, w tym cech przydatnych do osiągnięcia sukcesu zawodowego*”; „*uważam, że*

podnoszenie swojego poziomu wykształcenia jest znaczącym czynnikiem w osiągnięciu sukcesu zawodowego oraz otwiera możliwość podjęcia pracy na stanowisku wymagającego wyższego wykształcenia”; „każda zdobyta wiedza, wykształcenie może wpłynąć na sukces zawodowy jak i rodzinny”; „studiowanie pozwala mi na rozwój osobisty, zdobycie wiedzy i umiejętności warunkujące sukces zawodowy”; Co ciekawe, jeden z respondentów udzielił następującej odpowiedzi: „Kształcenie akademickie nie jest czynnikiem warunkującym sukces zawodowy, ale daje mi nadzieję na znalezienie lepszej pracy niż wykonywałem do tej pory. Myślę, że dużym atutem będzie wykształcenie wyższe, które mam nadzieję zdobyć”.

Związek między wymiarami nadziei na sukces a hierarchią wartości.

W celu weryfikacji hipotezy 4 ponownie przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek wymiarów *Nadziei na sukces z hierarchią wartości*.

Tabela 26. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią wartości (N = 17)

Wyszczególnienie	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9	W10	W11
KNS1	0,13	0,19	0,12	-0,36	-0,02	-0,43	0,07	0,42	-0,13	0,02	0,19
KNS2	-0,13	0,02	0,04	-0,38	0,00	-0,23	0,08	0,57*	-0,07	0,08	0,13
KNS3	0,34	0,30	0,16	-0,24	-0,03	-0,51*	0,04	0,17	-0,15	-0,04	0,19

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, *r* – statystyka korelacji *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

KNS1 – Nadzieja na sukces, KNS2 – Umiejętność znajdowania rozwiązań, KNS3 – Siła woli, W1 - Zdrowie (moje i/lub bliskich), W2 - Szczęśliwe życie rodzinne, W3 - Wykształcenie i wiedza, W4 - Satysfakcjonująca praca, W5 - Religia/wartości duchowe, W6 - Pieniądze, W7 - Niezależność i wolność, W8 - Pomaganie innym ludziom, W9 - Szacunek/awans społeczny, W10 - Spokojne życie, W11 - Rozwój osobisty.

Odnotowano silny, ujemny związek między *Siłą woli a Pieniędzmi*, $r(15) = -0,51$; $p = 0,038$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu Siły woli, spadało znaczenie Pieniędzy.

Silny i dodatni był związek między *Umiejętnością znajdowania rozwiązań* a *Pomaganiem innym ludziom*, $r(15) = 0,57$; $p = 0,018$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Umiejętności znajdowania rozwiązań*, rosło znaczenie *Pomagania innym ludziom*.

W celu weryfikacji hipotezy 4 ponownie przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek wymiarów *Nadziei na sukces* z *hierarchią celów życiowych*.

Tabela 27. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią celów życiowych (N = 17)

Wyszczególnienie	Cel 1	Cel 2	Cel 3	Cel 4	Cel 5	Cel 6	Cel 7
KNS1	0,47	0,42	-0,31	0,03	-0,20	-0,37	-0,07
KNS2	0,46	0,19	-0,06	0,08	-0,24	-0,37	-0,09
KNS3	0,36	0,53*	-0,47	-0,02	-0,12	-0,27	-0,04

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, *r* – statystyka korelacji *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

KNS1 – Nadzieja na sukces, KNS2 – Umiejętność znajdowania rozwiązań, KNS3 – Siła woli, Cel 1 - Zdobywanie wykształcenia, Cel 2 – Założenie rodziny, Cel 3 - Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań, Cel 4 - Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu, Cel 5 - Posiadanie dużej ilości pieniędzy, Cel 6 - Posiadanie własnego mieszkania, Cel 7 - Posiadanie samochodu.

Odnotowano silny, dodatni związek między *Siłą woli* a *Założeniem rodziny*, $r(15) = 0,53$; $p = 0,029$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Siły woli* zwiększało się znaczenie *Założenia rodziny*.

Pozostałe związki okazały się nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).

Związek między wymiarami nadziei na sukces a hierarchią wartości.

Jak wynika z analizy odpowiedzi na pytanie: *Dokończ zdanie. Mam nadzieję, że dzięki kształceniu akademickiemu po opuszczeniu aresztu śledczego....*, respondenci udzielali następujących odpowiedzi: „znajdę pracę pomagającą ludziom lub pomyszę o własnej fundacji zrzeszającej ludzi dla dobra wspólnego”; „będę w stanie stanąć na własne nogi/lepiej zaliczać się do niewielu niż do większości”; „będę mój podjął studia podyplomowe, może doktorat będę mógł również podjąć pracę w poradnictwie przy parafii, ale najprawdopodobniej najpierw wykorzystam swoją wiedzę w pomocy w

więzieniu np. osadzonym”; „będę lepiej postrzegany w społeczeństwie i łatwiej będzie mi znaleźć wartościową pracę”; „zdobędę dobrze płatną pracę”; „będę mógł znaleźć pracę mając wyższe wykształcenie i dl mi to możliwość dalszego kształcenia się. A także komfort osobisty z myślą, że pomimo wszystko nie zmarnowałem tego czasu tylko podwyższyłem swoje wykształcenie”; „będę miał większą wiedzę, doświadczenie oraz będzie mi łatwiej zdobyć pracę, w której się poczuję spełniony”; Co ciekawe, wśród odpowiedzi znalazło się i takie zdanie: *studia, które podjąłem w areszcie śledczym pomogą mi w powrocie do społeczeństwa oraz w znalezieniu pracy. Duże znaczenie ma także opinia mojej rodziny, która zachęca mnie do ukończenia studiów*”;

W celu weryfikacji hipotezy 4 ponownie przeprowadzono serię korelacji *r*-Pearsona, badając związek wymiarów *Nadziei na sukces* z *hierarchią wartości*.

Tabela 28. Korelacje wymiarów *Nadziei na sukces* z *Hierarchią wartości* (N = 17)

Wyszcze- gólnienie	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9	W10	W11
KNS1	0,13	0,19	0,12	-0,36	-0,02	-0,43	0,07	0,42	-0,13	0,02	0,19
KNS2	-0,13	0,02	0,04	-0,38	0,00	-0,23	0,08	0,57*	-0,07	0,08	0,13
KNS3	0,34	0,30	0,16	-0,24	-0,03	-0,51*	0,04	0,17	-0,15	-0,04	0,19

Źródło: badania własne

Adnotacja. * $p < 0,05$, *r* – statystyka korelacji *r*-Pearsona, *p* – poziom istotności.

KNS1 – Nadzieja na sukces, KNS2 – Umiejętność znajdowania rozwiązań, KNS3 – Siła woli, W1 - Zdrowie (moje i/lub bliskich), W2 - Szczęśliwe życie rodzinne, W3 - Wykształcenie i wiedza, W4 - Satysfakcjonująca praca, W5 - Religia/wartości duchowe, W6 - Pieniądze, W7 - Niezależność i wolność, W8 - Pomaganie innym ludziom, W9 - Szacunek/awans społeczny, W10 - Spokojne życie, W11 - Rozwój osobisty.

Odnotowano silny, ujemny związek między *Silą woli a Pieniędzmi*, $r(15) = -0,51$; $p = 0,038$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu Siły woli, spadało znaczenie Pieniędzy.

Silny i dodatni był związek między *Umiejętnością znajdowania rozwiązań* a *Pomaganiem innym ludziom*, $r(15) = 0,57$; $p = 0,018$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu *Umiejętności znajdowania rozwiązań*, rosło znaczenie *Pomagania innym ludziom*.

Pozostałe związki okazały się nieistotne statystycznie ($p > 0,05$).

6.3. Podsumowanie i dyskusja uzyskanych wyników badań

Przeprowadzone badania ujawniły, że badana grupa była grupą homogeniczną, choćby z uwagi na wspólnotę losów więziennych i popełnione przestępstwa skutkującego karą pozbawienia wolności. Aż 11 studiujących osadzonych odbywało wyroki długoterminowe.

Jak wynika z badań Marka Kalmana²⁰¹, przedstawione poglądy niektórych studiujących odbywających karę pozbawienia wolności wskazują, że możliwość studiowania wiele zmieniła w ich życiu. Przede wszystkim przyczyniła się do zdyscyplinowania i podniesienia samooceny. Jako studenci musieli przeorganizować swoje zachowanie i zaczęli z nadzieją myśleć o przyszłości, naprawiać swoje relacje z najbliższymi a również z personelem penitencjarnym. Zaczęli też doceniać upływ czasu a mając na uwadze swój status i sytuację prawną np. w kwestii możliwości wcześniejszego otrzymania warunkowego przedterminowego zwolnienia, dostrzegli istotne aspekty studiów jakimi są wzrost kompetencji ogólnych, zawodowych i społecznych.

Podobnie uważa Iwona Niewiadomska²⁰², która w swoich badaniach ukazała, że studiowanie podnosi poczucie własnej godności i wartości osadzonych oraz poszerza wiedzę, podnosi kompetencje, które mogą być wykorzystane po opuszczeniu zakładu karnego. Przedstawione w tej pracy wyniki badań jakościowych również ujawniły, że studujący osadzeni dostrzegają istotne wartości kształcenia akademickiego: „*kształcenie akademickie otwiera perspektywy życia w przyszłości*”, „*studia mogą wpłynąć na że kształcenie wyższe będą chcieć podejmować inni osadzeni*”, (Marek, lat 38); „*jest to czas na refleksję, jak się zmotywować do lepszego funkcjonowania w społeczeństwie*”; (Wojtek lat 22); „*osadzeni czują, że mogą jeszcze coś zmienić w swoim życiu*”, (Jurek lat 32);. Co interesujące jeden

²⁰¹ M. Kalman, *Edukacja więźniów na poziomie studiów wyższych- oczekiwania i nadzieje*. [w:] *Resocjalizacja penitencjarna kontekstach interdyscyplinarnych*, red. D. Kowalczyk, A. Szczółka, S. Grzesiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 236- 254.

²⁰² I. Niewiadomska, *Nowa Inicjatywa Centrum Studiów KUL dla osadzonych*, https://kul.pl/nowo_inicjatywa-centrum_studiow-kul-dla-osadzonych [dostęp: 01.06.2022].

z respondentów odpowiedział następująco: *”My studiujący jesteśmy marginalizowani przez świat więzienny. Jesteśmy wyśmiewani i lekceważeni z uwagi na fakt, że dzięki studiom jesteśmy bardziej czytani i nie rozmawiamy o więzieniu tylko o wolności”*, (Jan lat 31).

Odnosząc się do postawionej w tej dysertacji hipotezy głównej w brzmieniu: występują związki i zależności między kształceniem akademickim osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie a nadzieją na ich sukces zawodowy po odbyciu kary i w celu jej potwierdzenia sprawdzono sformułowane cztery hipotezy szczegółowe. Pierwsza hipoteza szczegółowa o tym, że kształcenie akademickie podejmuje znikomy procent osadzonych potwierdziła się. Wskaźnik ten wynosi 17/100%. Natomiast osadzeni, którzy podjęli studia byli zmotywowani nadzieją, że uzyskanie wyższego wykształcenia przyczyni się do uzyskania pracy po odbyciu kary. Zapytani o powody podjęcia studiów mówią: *Do odbycia wyroku zostało mi 2 lata, chciałbym po wyjściu na wolność coś dobrego robić* (Wojtek, lat 22); *Moim marzeniem było ukończenie studiów wyższych, ale wyszło jak wyszło, chciałbym odrobić stracony czas* (Marek, lat 38); *Jak rozmawialiśmy w celi, że o pracę dla nas po wyjściu na wolność będzie ciężko, to uświadomiłem sobie, że tylko ukończenie studiów jest dla mnie szansą, bo mam już swoje lata* (Stanisław, lat 56); *Moje dzieci studiuja, żona ma wykształcenie wyższe, nie chcę być dla nich ciężarem. Studia są dla mnie szansą na pracę i pieniądze; Jestem uparty, zrozumiałem, że w liceum dobrze mi szło więc chcę studiować, bo jak stąd wyjdę pójdę pracować żeby zarabiać pieniądze* (Jan, lat 31).

Mając na uwadze fakt, że studia wyższe podejmuje znikomy procent osadzonych (w momencie prowadzenia badań, respondenci stanowili jedyną w Polsce, grupę studiujących osadzonych) można przypuszczać, że badani cechują się dużą samoświadomością dokonanego wyboru o ukończeniu studiów. Okazuje się, że wiek życia i długość wyroku, stanowi istotny motyw w podejmowaniu decyzji o dalszych planach życiowych studiujących osadzonych.

Jednak z uwagi na ograniczoną dla nich ofertę kierunków studiów wybierają nauki o rodzinie. Myślę, że jak uzyskam dyplom asystenta osoby starszej to będę zarabiał i pomagał innym (Marek, lat 38); Wiem, że po studiach mam szansę pracować, niekoniecznie w zawodzie ale dam radę i chcę zarabiać (Wojtek, lat 22); Jak wynika z badań Anny Fidelus²⁰³, samoświadomość jako element zasobów motywacyjnych zasadniczo reorganizowała podejście

²⁰³ A. Fidelus, *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012, s. 409.

²⁰⁷ J. E. Nurmi, *How do adolescenc Se their future? A review of the development of future orientation Eddplanining*. Development Review 11.

do planów wolnościowych wśród osadzonych. Tworzenie się nadziei na uzyskanie wyższego wykształcenia jako sukcesu (przepustki) do uzyskania pracy po wyjściu na wolność jest także realizacją jednej z podstawowych funkcji osobowości. Zdolność do kierowania swoich myśli i działań w stronę przyszłości jest jedną z najważniejszych właściwości człowieka. Jari Erik Nurmi²⁰⁷, opisał orientację przyszłościową w terminach trzech procesów: motywacji, planowania, oceniania. Motywacja wyznacza, jakie cele młody człowiek chce realizować. Planowanie określa, w jaki sposób człowiek będzie te cele realizować. Ocenianie określa, jakie cele są ważne dla jednostki.

Odnosząc się do postawionej w tej dysertacji hipotezy drugiej w brzmieniu: w jakim stopniu cechy osobowościowe warunkują poziom i wymiary nadziei na sukces ustalono, że istnieje związek między cechami osobowości a poziomem nadziei na sukces wykazano silny, dodatni związek między Ekstrawersją a Nadzieją na sukces $r(15) = 0,53$; $p = 0,028$, co oznacza, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji rósł poziom nadziei na sukces. Odnotowano także silny i dodatni związek między Ekstrawersją a siłą woli $r(15) = 0,55$; $p = 0,023$ oraz między Niezależnością i Nadzieją na sukces $r(15) = 0,67$; $p = 0,003$, a także między Niezależnością a Umiejętnością znajdowania rozwiązań, $r(15) = 0,63$; $p = 0,007$ i również między Niezależnością a siłą woli $r(15) = 0,53$; $p = 0,027$. Odnotowano także silny i ujemny związek między Chłodnym Racjonalizmem a Umiejętnością znajdowania rozwiązań, $r(15) = -0,52$; $p = 0,034$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia chłodnego racjonalizmu zmniejszał się poziom umiejętności znajdowania rozwiązań. Co ciekawe, próbę wyjaśnienia wpływu nadziei na sukces na intencje i motywacje przedsiębiorców podjął Friedrich August von Hayek²⁰⁴.

Oparł się na teorii planowanego działania Icka Ajzena. Według tej koncepcji głównym źródłem motywacji do podjęcia działania jest intencja, czyli zaangażowanie. Jest ono uwarunkowane trzema czynnikami: postawą podmiotu wobec danego działania, subiektywnymi normami oceniającymi działanie i kontrolą zachowania. Ostatnia z tych elementów- kontrola zachowania- jest związana z cechami przypisywanymi przedsiębiorcom, czyli: z poczuciem kontroli wewnętrznej, poczuciem własnej skuteczności i poczuciem własnej wartości. Ma też decydujące znaczenie dla percepcji ryzyka i podejmowania działań ryzykownych. Analizy Friedricha Augusta von Hayek'a potwierdziły, że moderatorem wpływu

²⁰⁴ B. Krawczyk-Bryłka, *Nadzieja na sukces jako atrybut przedsiębiorcy*, "Zarządzanie i finanse" 2013 nr 1(1) s. 129-138.

kontroli zachowania na intencję działań ryzykownych jest pozytywny kapitał psychologiczny przedsiębiorcy, który obejmuje optymizm, odporność, poczucie sprawstwa oraz nadzieję. Jeśli współczynnik kontroli działania jest oceniony realistycznie, warunkiem podjęcia decyzji o skorzystaniu z nadarzającej się okazji (mimo pewnego poziomu ryzyka) jest wysoki poziom kapitału pozytywnego. Jeśli przedsiębiorca nierealistycznie ocenia możliwość kontroli sytuacji, wówczas optymizm i nadzieja na sukces mogą doprowadzić do nieracjonalnych, ryzykanckich decyzji. Optymizm jest sposobem wyjaśniania sukcesów i porażek, zaś nadzieja na sukces koncentruje się na sposobach dochodzenia do pożądanego celu. Zarówno optymizm, jak i nadzieja na sukces są cechami często występującymi w psychologicznym profilu przedsiębiorcy. Zważywszy, że badani posiadali wysoki kapitał społeczny, o czym świadczy wysoka średnia ocen uzyskana w ostatnim roku akademickim, i jako przyszły zawód wybierali zawód przedsiębiorcy można przypuszczać, że w przypadku podjęcia przez nich pracy w tym zawodzie, odniosą sukces. Wyniki pokazały również, że studenci z cechą ekstrawersja, niezależność cechują się wysokim poziomem nadziei na sukces (siłą woli, umiejętnością znajdowania rozwiązań), posiadają predyspozycje do wykonywania zawodu przedsiębiorcy. Co ciekawe, badania prowadzone w 2005 roku przez Mariolę Łagunę, Jerzego Trzebińskiego, Mariusza Ziębę²⁰⁵, wśród osób bezrobotnych i licealistów pokazały, że nadzieja na sukces koreluje dodatnio z optymizmem, ekstrawersją i sumiennością, ujemnie zaś z cechą lęku, depresją i neurotycznością. Ponadto jak wynika z publikacji Włodzimierza Jacka Głucha²⁰⁶ osadzeni-studenci biorący udział w eksperymencie, realizowanym przez okres 3 lat, który polegał na studiowaniu w Politechnice Radomskiej, na Wydziale Mechanicznym logistyki w transporcie, spośród 32 przyjętych osadzonych –studentów, dwunastu ukończyło studia I stopnia. Dodać należy, że co trzeci student był w trakcie odbywania kary 25 lat pozbawienia wolności. Podobnie jak w przypadku eksperymentu radomskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim uruchomiono dla osadzonych –studentów pracę socjalną. Kierunek ten ukończyło 17 osadzonych, zdobywając tytuł licencjata. Część z tej grupy studentów postanowiła wystąpić o odrębne zgody do dyrektora Aresztu Śledczego w Lublinie, w którym wnioskowano o zgodę na możliwość kontynuowania kierunku na II stopniu studiów. Badania

²⁰⁵ J. Trzebiński, M., Zięba., *Kwestionariusz nadziei podstawowej-BHI-12*. Warszawa: Pracownia testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2007, s. 27.

²⁰⁶ W.J. Głuch, *Prekursorskie formy kształcenia w warunkach instytucji totalnej*. <https://dxdoi.org.18290/rped.2019.11.s.10>.

wykazały również, że rola nadziei na sukces nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji zmęczenia się ciągłym zmaganiem się z nieprzychylnością otoczenia (np. w sytuacji stygmatyzacji), pokonywania rozmaitych przeszkód (niepowodzenia w nauce) i zwątpienia (lękliwość). Dzięki niej człowiek jest zdolny utrzymać obroną przez siebie drogę do celu. Umożliwiają to dwa komponenty nadziei na sukces: silna wola, która znajduje wyraz w silnym przekonaniu o możliwości zrealizowania powziętego planu oraz przeświadczenia o zdolności do zainicjowania dążenia i wytrwania w nim mimo napotykanym przeszkód. Drugim komponentem nadziei na sukces jest umiejętność znajdowania rozwiązań, która łączy się ze spostrzeganiem siebie jako kogoś zaradnego, będącego w stanie znaleźć jeden lub kilka sposobów rozwiązywania określonego problemu. Jak zauważa Maria Jankowska²⁰⁷ nadzieja podstawowa jest podstawową kompetencją osobowości, wpływającą na dane zachowanie w istotnych sytuacjach życiowych. Tak więc, z powyższych wyjaśnień wynika, że hipoteza druga potwierdziła się.

W hipotezie trzeciej założono, że będzie istniał związek cech osobowości z hierarchią celów życiowych. Badania pokazały, że istnieje dodatni związek między Lękiem a Zdobyciem wykształcenia $r(15) = 0,51$; $p = 0,037$. Oznacza to, że wraz z rosnącym poziomem lęku zwiększało się znaczenie zdobycia wykształcenia. Natomiast silny i ujemny związek odnotowano między Samokontrolą a Posiadaniem dużej ilości pieniędzy. Oznacza to, że wraz z rosnącym poczuciem samokontroli spadało znaczenie posiadania dużej ilości pieniędzy. Silny i ujemny był również związek między Niezależnością a Posiadaniem własnego mieszkania $r(15) = 0,50$; $p = 0,040$, co oznacza, że wraz ze wzrostem poczucia niezależności spadało znaczenie posiadania mieszkania. Silny i dodatni był za to związek między Chłodnym racjonalizmem a Posiadaniem własnego mieszkania, $r(15) = 0,55$; $p = 0,021$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu chłodnego racjonalizmu rosło znaczenie posiadania własnego mieszkania.

Można zatem przypuszczać, że osadzeni studiujący z cechą osobowości lękowość są zmotywowani do zdobycia wykształcenia, które jest dla nich ważnym do osiągnięcia celem życiowym. Badania studium przypadku Teresy Sołtysiak²⁰⁸ wykazały, z jakimi trudnościami

²⁰⁷ M. Jankowska, Nadzieja człowieka w aspekcie wiary i rozumu. Towarzystwo Uniwersyteckie Fides et Ratio. <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/jankowska5.pdf> [dostęp: 18.01.2014] z dnia 18.01.2021]

²⁰⁸ T. Sołtysiak., *Edukacja w izolacji penitencjarnej (studium przypadku)*. Szkoła –zawód- Praca, nr 17/2019, s. 276-294.

borykał się osadzony- student w trakcie kształcenia. Po pierwsze ukrywał odbywanie kary pozbawienia wolności w obawie przed naznaczeniem w środowisku akademickim, po drugie ograniczony dostęp do biblioteki, Internetu, możliwości posiadania w celi komputera, brak warunków do nauki w celi wieloosobowej, wysokie opłaty za studia i inne koszty związane z nauką. Badaczka zauważa, że mężczyzna metodą „prób i błędów starał się pokonać napotkane bariery. Z wypowiedzi badanego wynika, że dopiero na trzecim roku studiów przyznał się, że odbywa karę pozbawienia wolności. Zostało to różnie przyjęte. Mężczyzna twierdzi, że nie było większych zgrzytów, a niektórzy nawet mu pomagali. Badaczka, zwraca uwagę, że mężczyzna dostrzegał wiele pozytywnych stron studiowania takich jak: zmiana środowiska, poznawanie nowych osób niezwiązanych z zakładem, asymilowanie się w społeczności społecznej. Najbardziej interesował się psychologią, ponieważ uważał, że w ten sposób pozna mechanizmy swoich niewłaściwych zachowań. Ze studiowania pedagogiki chciał zdobyć wiedzę o błędach wychowawczych swoich rodziców, których jego zdaniem było całkiem sporo. Badany stwierdził, że ważne dla niego były praktyki, które dały mu możliwości wykazania się w pracy z ludźmi i dla ludzi, którzy wymagają wsparcia i opieki. Z analizy wywiadu kwestionariuszowego wynika, że studiujący również dostrzegają bariery w podjętym kształceniu akademickim, uważają, że: *„jest zbyt mało kierunków studiów np. inżynierskich, mało zachęt do studiowania”*, (Marek lat 38); *„większa dostępność do materiałów dydaktycznych, więcej przywilejów np. więcej przepustek, „integracja z innymi studentami”*, (Wojtek lat 22);. Co ciekawe jeden z respondentów udzielił następującej odpowiedzi: *„na inauguracji roku akademickiego usłyszałem taki tekst: nie ma wyższej formy resocjalizacji”*, *„czy dostaniemy warunkowe zwolnienie po ukończeniu studiów? Nie. Mamy jeszcze gorzej niż przeciętni osadzeni. Uważa się nas za inteligentnych i nie można nas puszczać, bo wykształconym człowiekiem nie da się manipulować i możemy być bardzo przebiegli”*, (Jan lat 28).

Z badań wynika także, że osadzeni studenci z cechą chłodny racjonalizm przywiązują wagę do własnego mieszkania w przeciwieństwie do osadzonych studentów z poczuciem niezależności, którzy nie przywiązują wagi do posiadania własnego mieszkania. Zauważyć należy, że Raymond Cattell²⁰⁹ określa cechę jako zbiór reakcji stanowiącej jedność, co pozwala objąć je jednym określeniem. Istotny dla jego koncepcji jest podział na cechy

²⁰⁹ M. Guskowska., *Osobowość studentek pedagogiki*. Wydawnictwo TWP, Warszawa 2003, s. 22- 26.

powierzchowe i cechy źródłowe. Te pierwsze dotyczą ujawniają się bezpośrednio w zachowaniu, są zrozumiałe i potocznie używane dla opisywania osobowości. Można je zidentyfikować na podstawie bezpośredniej obserwacji lub retrospekcji. Cechy źródłowe reprezentują podstawowe zmienne, które współdeterminują cechy powierzchowne. Są rzeczywistymi strukturalnymi wpływami działającymi u podstaw osobowości, identyfikowanymi za pomocą analizy czynnikowej, definiowanymi za pomocą pojęć o wyższym poziomie ogólności i są niezbędne przy wyjaśnianiu zachowania. W zależności od sposobu przejawiania się cech Raymond Cattell wyróżnił trzy ich formy: cechy zdolnościowe (decydujące o efektywności realizowanych działań; cechy temperamentne decydujące o stylu i tempie wykonywanych czynności oraz cechy dynamiczne, opisujące motywacyjny charakter zachowań i rodzaje istotnych dla jednostki celów (motywy, zainteresowania). Jak zauważa Iwona Niewiadomska²¹⁰ w działaniach ukierunkowanych na realizację celów osoba zmierza do sprawowania kontroli nad skutkami własnego postępowania. W związku z tym człowieka dąży do przypisywania sobie ostatecznego wyniku podjętej aktywności. Podstawowym skutkiem tej kontroli jest modyfikacja środowiska w taki sposób, aby istniała możliwość realizacji osobistych planów. Dopiero wtedy, gdy jest to niemożliwe, wewnętrzne procesy kontrolne prowadzą do poznawczej transformacji dążeń- np. poprzez dewaluację niedostępnych celów lub stosowanie mechanizmów obronnych. Fakt, że badani studenci-osadzeni wskazali na największą przeszkodę w realizacji studiów „karalność” cecha lęklivość może być nabytą i stanowi reakcję obronną na stres. Jednak nie porzucają oni studiów a wręcz przeciwnie motywują do kontynuowania studiów, ponieważ spostrzeżenie własnej skuteczności prowadzi do ukształtowania poczucia wewnętrznej kontroli, które polega na dostrzeganiu związku z własnym działaniem a zaistniałymi efektami podejmowanej aktywności. Analizy empiryczne wskazują, że osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej charakteryzują się większym zaangażowaniem w aktywność celowościową, niezależnością sądów, bardziej konstruktywnymi strategiami zaradczymi w sytuacjach trudnych, wyższym wskaźnikiem samoakceptacji i niższym poziomem lęku. Ponadto osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności odczuwają istotnie większą satysfakcję życiową w różnych aspektach funkcjonowania m.in. w zakresie dobrego samopoczucia i dobrego stanu zdrowia, inicjowania

²¹⁰ I. Niewiadomska., J. Chwaszcz, *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?*. Wydawnictwo Tekst, Lublin 2010, s. 51- 55.

pozytywnych kontaktów interpersonalnych, wysokiej jakości funkcjonowania szkolnego oraz odnoszenia sukcesów na poziomie studiów wyższych. Tak więc, mając na uwadze powyższe wyjaśnienia uznaje się, że hipoteza trzecia potwierdziła się.

W hipotezie czwartej założono, że kształcenie akademickie warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych po odbyciu kary. W tym celu sprawdzono związki między wymiarami Nadziei na sukces z hierarchią celów życiowych. I tak, odnotowano silny, dodatni związek między zmienną Siła Woli a celem Założenie rodziny, $r(15) = 0,53$; $p = 0,029$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu siły woli zwiększało się znaczenie założenia rodziny. Odnosząc się do rangi celu: założenie rodziny, badania ujawniły, że w hierarchii wartości, ten cel okazał się najważniejszy na równi z wykształceniem.

Każde ludzkie doświadczenie obejmuje poznawczy kontakt ze sferą wartości. Osobowościowy system wartości jest w dużym stopniu odpowiedzialny za formułowanie długoterminowych celów, dokonywanie wyborów, preferowanie akceptowanych społecznie zachowań oraz modyfikację sposobu myślenia i działania. W określonych sytuacjach jednostka uważa, że może osiągnąć zamierzony cel w wyniku podjęcia konkretnych działań. Jeśli wartość takiego „przypuszczenia” jest wystarczająco silna (siła woli), to zostaje podjęty zamiar realizacji dążeń do zaistniałych okoliczności i wewnętrznych standardów. Zaznaczyć należy, że obiekt przedstawiający dla człowieka, jako coś cennego, jest odczuwany jako atrakcyjny, ale wartość odczuwana może być uznana bądź odrzucona. Regulacyjną funkcję zachowań pełnią tylko wartości zinterioryzowane. Badania pokazują, że deklaratywne wartości osadzonych są podobne do tych, które wybiera ogół społeczeństwa polskiego. Osadzeni najbardziej cenią: życie rodzinne, sprawność i siłę fizyczną, wykształcenie, stabilizację życiową, różne sieci wsparcia społecznego, dobra materialne, niezależność finansową, zaspakajanie hedonistycznych potrzeb. Ponadto przekonanie o własnej skuteczności, oznaczające oczekiwania człowieka dotyczące możliwości „stawienia czoła” wydarzeniom jakie kreuje przed nim otaczająca rzeczywistość, wynikają z doświadczeń i w rezultacie tworzą bilans osobistych sukcesów i porażek i przeżywanych sytuacji trudnych. Jednostki posiadające racjonalny stosunek do przyszłości starają się sprostać zadaniom celowym, gdy spostrzegają wysokie prawdopodobieństwo ich wykonalności, natomiast nie angażują się w takie zachowania, co do których mają niskie poczucie skuteczności. Zaś osoby, które wyznaczają sobie mało osiągalne cele w niewielkim stopniu przykładają się do ich

realizacji. Podobne zależności zauważono w badaniach osób karanych. Mianowicie wśród podmiotowych czynników recydywy wymienia się najczęściej brak planów życiowych albo dążenia charakteryzujące się niską szansą wykonalności. Tak więc, siła woli jako wymiar nadziei na sukces koreluje dodatnio z celem założenie rodziny. Natomiast pozostałe związki siły woli z celami życiowymi, okazały się nieistotne statystycznie.

Ponadto sprawdzono związek między wymiarami Nadziei na sukces a Hierarchią wartości. I tak, odnotowano silny, ujemny związek między Siłą woli a Pieniędzmi $r(15) = -0,51$; $p = 0,038$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu siły woli, spadało znaczenie pieniędzy. Silny i dodatni był związek między Umiejętnością znajdowania rozwiązań a Pomaganiem innym ludziom, $r(15) = 0,57$; $p = 0,018$. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu umiejętności znajdowania rozwiązań, rosło znaczenie pomagania innym ludziom. Podkreślić należy, że realizacja zaplanowanych celów i bieżących spraw jest w warunkach więziennych bardzo utrudniona z uwagi na liczne biurokratyczne procedury. Dlatego izolacja więzienna dla każdego osadzonego jest źródłem stresu i wielu sytuacji trudnych. Każda nawet drobna zmiana, w ustalonym porządku dnia, a wynikająca z obiektywnych trudności, urasta w środowisku osadzonych do rangi poważnego problemu. Więzienie sprzyja wypieraniu uczuć ze świadomości i może prowadzić do patologicznego lęku i uczuć o zabarwieniu opozycyjno-buntowniczym. Osadzeni przejawiają bunt i agresję o różnym nasileniu i ukierunkowaniu. Częściej jednak otwarta agresja zostaje przekształcona w poczucie lęku, stanowiące „rozlaną” reakcję emocjonalną, która nakłada się na całość psychiki i tłumi normalne funkcjonowanie osadzonych.

Szkodliwość lęku polega przede wszystkim na tym, że w więzieniu jest on najsilniejszym hamulcem nie tylko życia emocjonalno-uczuciowego, ale także introwersyjno-intelektualnej i twórczej strony psychiki osadzonych. Sposób interpretowania zdarzeń jako trudne uzależnione jest od indywidualnych predyspozycji osoby izolowanej²¹¹.

Czynnikami natury wewnętrznej są osobowościowe właściwości osadzonych, styl życia przed osadzeniem w więzieniu, uprzednie odbywanie kary, poziom kontroli emocjonalnej, próg odporności na stres, umiejętności adaptacyjne. Zmienne podmiotowe są zasadniczą wagą obok oceny sytuacji zagrażającej, w wyborze strategii zaradczej i przebiegu

²¹¹ R. Poklek., *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2012, s. 55.

procesu zaradczego. Kierunek działania nadają wartości. Ich stabilny system zawęży repertuar możliwych do zastosowania strategii zaradczych do zgodnych z preferowanymi wartościami. Ukształtowana hierarchia wartości jest swoistym strażnikiem zgodności działań podejmowanych przez człowieka z jego wewnętrznymi standardami, co z kolei chroni podmiot przed negatywnymi emocjami w sytuacji niezgodności działania z systemem wartości człowieka. Wyniki wielu badań potwierdzają, że najefektywniejsze radzenie sobie ma miejsce w chwili wyboru strategii zgodnej z indywidualnymi preferencjami i możliwościami jednostki. Im jednostka posiada więcej zasobów (optymizm, **nadzieję**, kompetencje, umiejętności), tym wyżej ocenia własne zdolności zaradcze. Ocena taka zmniejsza rozmiar odczuwanego stresu i prowokuje podejmowanie strategii zaradczych na rozwiązanie problemu. Badania pokazały, że wysoki poziom nadziei na sukces charakteryzuje osobowości z cechą ekstrawersja, niezależność, chłodny racjonalizm. Osadzeni z cechą ekstrawersja, poszukują harmonijnych związków z innymi i aktywności, które zapewnią im maksimum kontaktów społecznych. Przypisują sobie miłość jak i status. Do słabszych stron tego typu relacji należy zaliczyć zbyt dużą otwartość a także trudność z przebywaniem w samotności. Osoby z cechą niezależność charakteryzują się asertywnością, śmiałością, chętnie podejmują inicjatywę. Słabą stroną takiej osobowości jest chęć dominacji i przewodzenia. Osobowości z cechą chłodny racjonalizm mają skłonność do powściągliwości, zdystansowania i mają trudności w wyrażaniu uczuć i nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi. Takie osoby raczej nie powinny spełniać się w zawodach wymagających wsparcia, opiekuńczości i wysokiej jakości relacji międzyludzkich. Taka relacja będzie miała miejsce w sytuacji odczuwania subiektywnej satysfakcji człowieka z zaangażowania w stosunki interpersonalne i poczucia dobrostanu wynikającego z jego potrzeb psychicznych poprzez zachowania społeczne.

Wskaźnikami wysokiej jakości relacji międzyludzkich są m.in. duża ilość relacji, relacje mają charakter podmiotowy, motywowane są wartościami rozwojowymi i prospołecznymi, wśród których znajduje się wartość „pomaganie innym ludziom”. Tak więc, mając na uwadze powyższe wyjaśnienia można uznać, że hipoteza czwarta potwierdziła się.

Ponieważ zarówno w badaniach zagranicznych jak i polskich brakuje badań nad kształceniem osadzonych na poziomie studiów wyższych przeto kierując się wynikami badań dostępnych i własnych wykazano, że hipoteza główna zakładająca istnienie związków między

kształceniem akademickim osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie a nadzieją na ich sukces zawodowy potwierdziła się. Tak więc uznać można, że

kształcenie osadzonych na poziomie akademickim jest predykatorem nadziei na uzyskanie sukcesu zawodowego po odbyciu kary pozbawienia wolności. Wysoki poziom nadziei na sukces i wiek determinują podjęcie decyzji o podjęciu studiów przez osadzonych. Takie cechy osobowości jak ekstrawersja, optymizm, sumienność i samokontrola motywują do ukończenia studiów wyższych i zwiększają szansę na uzyskanie pracy oraz pomyślną reintegrację społeczną po opuszczeniu Aresztu Śledczego.

Konkludując, cel niniejszej rozprawy doktorskiej- poznanie i opis kształcenia akademickiego osadzonych jako czynnika warunkującego nadzieję na sukces zawodowy po odbyciu kary został osiągnięty.

W świetle koncepcji Trávisa Hirschiego²¹² teoria kontroli społecznej (skupiającej się na czynnikach, które nie dopuszczają do zachowań przestępczych), zakładającej, że zaangażowanie i zaabsorbowanie jednostki w działalność konformistyczną, o której zasadności i celowości jest ona przekonana, a także więź emocjonalna łącząca jednostkę członkami podstawowych grup chroni jednostkę przed zachowaniami niezgodnymi z normami obowiązującymi w tej społeczności. Pozostaje jednak niewyjaśniona przez Trávisa Hirschiego kwestia dotycząca charakteru grup rówieśniczych oddziałujących na jednostkę. Otóż podkreślił on silne, pozytywne związki mogą wystąpić wyłącznie w grupie pozytywnego oddziaływania. Kontrola społeczna będzie odgrywała znaczącą rolę, jeżeli osadzeni będą funkcjonowali w środowiskach pozytywnego oddziaływania.

Odwołując się do koncepcji społeczeństwa merytokratycznego, która wyjaśnia mechanizmy sprawiedliwego rozdziału nagród za pośrednictwem systemu edukacyjnego²¹⁷ to system edukacyjny dokonuje alokacji jednostek w strukturze społecznej stosownie do ich zdolności i osiągnięć. Nie likwidując społecznych nierówności, uruchamia mechanizmy stratyfikacyjne, które w optymalny sposób kanalizują ludzi zarówno do niskich jak i wysokich pozycji społecznych. W ten sposób reprodukcja zawodowych statusów ze środowisk zmarginalizowanych może ulec osłabieniu. To dyplom a przede wszystkim dyplom uniwersytecki ma gwarantować młodym ludziom (i nie tylko) awans społeczny i osiągnięcie

²¹² T. Hirschi, *Causes of Delinquency*, University of California Press, Los Angeles and Berkeley, 1969. ²¹⁷ Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. [w:] *Pedagogika podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2010, s. 328-366.

życiowego sukcesu. Ta idea społeczeństwa merytokratycznego jest poddawana krytyce przez zwolenników społeczeństwa kredencjalnego. Argumentują oni, że osiągnięcie sukcesu życiowego przez młodych ludzi ze środowisk marginalizowanych (a dodać można), ze środowiska więziennego, jest znacznie trudniejsze niż dla tych pochodzących z warstw uprzywilejowanych. A zatem w dobie obecnej upowszechnienie edukacji na poziomie uniwersyteckim prowadzące do inflacji dyplomów, nie gwarantuje jednostce uzyskania wysokiej pozycji społecznej i zawodowej i nie zapewnia wertykalnej ruchliwości społecznej (zwłaszcza z przeszłością kryminogenną). Inni badacze próbują godzić te stanowiska lub przedstawiają koncepcje alternatywne. Zupełnie inny pogląd przyjmują ekonomiści, albowiem mają tendencję do postrzegania człowieka w sposób ogólny, uniwersalny oraz wykraczający poza grupy społeczne: starają się zdefiniować logikę działania wspólną dla wszystkich jednostek, niezależnie od ich przynależności klasowej i płciowej, opartej na racjonalności, inwestycji i rentowności, kierując się zasadą użyteczności. Ekonomiści mają tendencję do wyjaśniania logiki wyborów indywidualnych i aspiracji edukacyjnych postępowaniem zorientowanym na rentowność monetarną kapitału ludzkiego. Zdaniem Garego Stanley'a Beckera²¹³, jednostki będące podmiotami edukacji są konsumentami szkoły i kształcenia. Ich zapotrzebowanie na edukację, ponieważ jest związane z kosztami- powinno być, według zasady każdej inwestycji, rentowne. Decydując się na określony rodzaj kształcenia, mają nadzieję na dostęp do pracy lepiej wynagradzanej z uwagi na kompetencje lub kapitał ludzki.

Według Garego Stanley'a Beckera, edukację się kontynuuje się tak długo jak uznaje się ją za rentowną. Ireneusz Białecki²¹⁴ pisał, że jednostka ma jakieś wyobrażenie o swojej sytuacji, jakoś się samookreśla (np. przez swoją grupę odniesienia, rodzinę czy pochodzenie lub płeć) i w tej sytuacji, jej działania można uznać za sensowne.

Autor tej pracy ma świadomość, że zaproponowana przez niego interpretacja kształcenia akademickiego osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie jako czynnika warunkującego nadzieję na uzyskanie wykształcenia wyższego i sukces zawodowy osób odbywających karę pozbawienia wolności, w żaden sposób nie wyczerpuje i nie wyklucza innych czynników lub zmiennych dla wyjaśnienia zachowań, oczekiwań i planów życiowych studiujących osadzonych.

²¹³ G. S. Becker, *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press, Chicago 2009.

²¹⁴ I. Białecki, *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Wrocław Ossolineum, Wrocław 1982, s. 127-147.

6.4. Wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej i społecznej

Na podstawie literatury przedmiotu i wyników badań własnych i instytucji zajmujących się więziennictwem można sformułować następujące wnioski i sugestie.

1. Jak wynika z badań własnych studiujący-osadzeni mają wysoki poziom nadziei na sukces zawodowy, wszyscy badani chcą uzyskać wykształcenie wyższe i dlatego należałoby przemyśleć rozwiązania systemowe związane z dostępnością do kształcenia na poziomie wyższym dla szerokiej kategorii osadzonych (zwłaszcza młodocianych).
2. Wprawdzie studiujący osadzeni ujawniają wysoki poziom osiągnięć edukacyjnych, ale oferta kształceniowa jest dla nich zbyt uboga. Jedynym kierunkiem jest praca socjalna ze specjalnością streetworker. Zważywszy na zjawisko stygmatyzacji, praca „uliczna” może być dla nich zbyt dużym obciążeniem psychicznym i nie ułatwiać pracy z klientem. Ponadto badani jako jedną z trudności w uzyskaniu pracy zawodowej wskazują na fakt „bycia karanym”, co z kolei może wywoływać wobec nich dystans ze strony pracodawców. W takiej sytuacji praca w zawodzie pracownika socjalnego może być nieefektywna.
3. W zdecydowanej większości studiujący osadzeni wybierali zawód przedsiębiorcy, który chcieliby wykonywać w przyszłości a jako miejsce pracy własną lub prywatną firmę. Część z nich chciałaby pracować za granicą, ale jak wynika z badań ich znajomość języków obcych jest niewystarczająca. Można rozważyć dostępność do kursów językowych lub alternatywnych form nauki języków obcych (np. na zajęciach kulturalnooświatowych).
4. Charakterystyki psychologiczne badanych ze względu na cechy osobowości pokazały, że niektóre zawody z uwagi na swoją specyfikę wymagają określonych predyspozycji do ich wykonywania. Zasadne byłoby przed wyborem kierunku studiów zachęcić kandydatów na studia o wykonanie wystandaryzowanych testów, a tym samym ułatwić decyzję o podjęciu bądź zaniechaniu studiów.

Przedstawiając powyższe wnioski i sugestie, autor zdaje sobie sprawę z ich incydentalnego charakteru (związanego z tematem dysertacji), i że wypracowanie spójnej koncepcji kształcenia na poziomie wyższym osadzonych jest wyzwaniem przyszłości. Wymaga międzyresortowych, kompleksowych działań oraz uczestnictwa w debacie nad nią przedstawicieli różnych środowisk.

STRESZCZENIE

Kształcenie akademickie osadzonych jako czynnik warunkujący nadzieję na sukces zawodowy. Studium przypadku osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie

Celem przedstawionej pracy jest analiza kształcenia akademickiego jako czynnika warunkującego nadzieję za sukces zawodowy osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie, w świetle literatury i wyników własnych badań empirycznych oraz nakreślenie teoretycznych i praktycznych wskazań w tym zakresie. Podjęty temat jest uzasadniony wieloma argumentami:

- brakiem szczegółowych badań w tym zakresie,
- przemianach w resocjalizacji na przestrzeni ostatnich lat,
- doświadczeniach w kraju, w zakresie akademickiego kształcenia osadzonych.

W kontekście tak sformułowanego celu pracy wyodrębniono cel teoretyczny, empiryczny i praktyczny. Celem teoretycznym jest ukazanie związków i zależności między kształceniem akademickim osadzonych a nadzieją na sukces zawodowy, po odbyciu kary pozbawienia wolności. Natomiast celem empirycznym jest:

- *Po pierwsze*: poznanie związków i zależności między cechami osobowości osadzonych a poziomem i wymiarami nadziei na sukces zawodowy;
- *Po drugie*: poznanie związków i zależności między cechami osobowości osadzonych a ich hierarchią celów życiowych;
- *Po trzecie*: poznanie jak kształcenie akademickie warunkuje nadzieję na sukces zawodowy osadzonych.

Celem praktycznym jest sformułowanie wniosków i wskazówek, które mogą wykorzystać funkcjonariusze Służby Więziennej, w pracy resocjalizacyjnej i penitencjarnej, z osadzonymi w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Dysertacja ma trójdziałną strukturę z podziałem na część teoretyczną, metodologiczną oraz poświęconą prezentacji i interpretacji wyników badań własnych. Część teoretyczna składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy odnosi się do analizy terminologicznej pojęcia kształcenia, kształcenia więziennego oraz analizy wybranych nurtów kształcenia akademickiego i praktyki penitencjarnej. Rozdział drugi zawiera analizy penitencjarnych

uwarunkowań edukacji więziennej w wybranych krajach na świecie, w Europie i w Polsce. Zaprezentowane zostały tradycje chińskie i japońskie, w kolejności tradycje krajów anglosaskich i skandynawskich. Odniesiono się również do aktualnie realizowanych programów międzynarodowych poświęconych edukacji więziennej. Rozdział trzeci jest poświęcony penitencjarnym uwarunkowaniom kształcenia osadzonych w Polsce w aspekcie historycznym, począwszy od roku 1918. Opisano również regulacje prawne w zakresie kształcenia osadzonych i tymczasowo aresztowanych, działalność Centrum Kształcenia Ustawicznego, bariery utrudniające realizację procesu kształcenia, wybrane programy aktywizacji zawodowej oraz kształcenie osadzonych w świetle dotychczasowych badań. W rozdziale czwartym dokonano analizy terminologicznej pojęcia osobowości. Opisano wybrane teorie osobowości i cech osobowości, wartości i cele życiowe oraz teorię nadziei na sukces.

W części drugiej, metodologicznej, zaprezentowano przedmiot i cele badań, opisane zostały postawione problemy i hipotezy badawcze, jak również metoda sondażu diagnostycznego, techniki i narzędzia badawcze. Kilka uwag poświęcono również metodzie studium przypadku, którą wykorzystano w tej pracy, celem uszczegółowienia niektórych informacji, zebranych podczas badania sondażowego. W podrozdziale „Organizacja i przebieg badań” opisano celowy dobór próby badawczej oraz sposoby analizy materiału empirycznego. W badaniach wyłoniono celową, jedną grupę badawczą. Jej celowy dobór wynikał ze statusu respondentów, którym byli studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kierunku nauk o rodzinie, odbywający karę pozbawienia wolności. Grupa liczyła 17 osób.

W części trzeciej rozprawy, podjęto próbę analizy uzyskanych wyników badań własnych i dokonano ich interpretacji. Całość wieńczą podsumowanie i dyskusja wyników oraz wnioski dla praktyki kształcenia. Bibliografia zawiera literaturę związaną z tematyką badawczą zarówno polskich jak i zagranicznych autorów.

SUMMARY

Academic education of prisoners as a factor in determining hope for professional success. Case study of prisoners in the Lublin Remand Centre

The aim of the presented work is to analyze academic education as a factor, conditioning the hope for professional success of prisoners in the Sledezy Prison, in the light of this literature, the results of our own empirical research and the outline of theoretical and practical guidelines in this area. The topic is justified by many arguments:

- lack of detailed research in this area,
- changes in resocialization in recent years,
- experiences in the country in the field of academic education of prisoners.

In the context of the thus formulated work, a theoretical, empirical and practical aim was distinguished. The theoretical aim is to show the connections and dependencies between the academic education of prisoners and the hope for professional success after serving a sentence of imprisonment. The empirical goal is:

- *Firstly*, to learn about the connections and dependencies between the personality traits of prisoners and the level and dimensions of hope for professional success.
- *Secondly*, to learn about the connections and dependencies between the personality traits of prisoners and their hierarchy of life goals.
- *Thirdly*, to learn how academic education conditions the hope for professional success of prisoners.

The practical goal is to formulate conclusions and guidelines that can be used by officers of the Prison Service in their resocialization and penitentiary work with prisoners in Penitentiary Institutions and Detention Centers.

The dissertation has a tripartite structure divided into a theoretical, methodological and a part devoted to the presentation and interpretation of the results of the author's own research. The theoretical part consists of four chapters. The first chapter refers to the terminological analysis of the concept of education, prison education and the analysis of selected trends in academic education and penitentiary practice. The second chapter contains the analysis of penitentiary conditions of prison education in selected countries in the world, in Europe as well as, in Poland. The Chinese and Japanese traditions are presented, followed by the traditions of the Anglo-Saxon and Scandinavian countries.

References are also made to the currently implemented international programs devoted to prison education. The third chapter is devoted to the penitentiary conditions of education of prisoners in Poland in the historical aspect, starting from 1918. It also describes legal regulations in the field of education of prisoners and temporarily detained persons, the activities of the Center for Continuing Education, barriers hindering the implementation of the education process, selected professional activation programs and the education of inmates in the light of the previous research.

The fourth chapter presents a terminological analysis of the concept of personality. It describes selected theories of personality, theories of personality traits, values and life goals, and theories of hope for success.

The second, methodological part presents the subject and objectives of the research, describes the research problems and hypotheses, as well as the diagnostic survey methods, research techniques and tools. Some remarks are also devoted to the case study method, which was used in this work to detail some of the information collected during the survey. The subchapter organization and course of the research, describes the purposeful selection of the research samples and the methods of analyzing the empirical material.

The research identified one purposeful research group. The purposeful selection of the research sample resulted from the status of the respondents, who were students at the Catholic University of Lublin, majoring in family sciences, serving prison sentences. The group consisted of 17 people.

In the third part of the dissertation, an attempt was made to analyze the obtained results of one's own research and its interpretation. The content of this dissertation is completed by a summary and discussion of the results and conclusions for educational practice.

The bibliography contains literature related to the research topic of both Polish and foreign authors.

BIBLIOGRAFIA

Wydawnictwa zwarte

- Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.
- Becker G. S., *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press, Chicago 2009.
- Becker- Kostka, *Formy aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce. Przegląd stosowanych rozwiązań*, „Teraźniejszość D.- Człowiek- Edukacja” 2018, T. 21, numer specjalny, s. 8-13.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Białecki I., *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Wrocław Ossolineum, Wrocław 1982, s. 127-147.
- Bielecka-Prus J., *Basila Bernsteina typologia dyskursów organizacyjnych w instytucjach edukacyjnych: kod kolekcji i integracji*, red. K.T. Koneckiego, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 179-187.
- Bordie’ou P., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2011, s. 93-101.
- Bowles S., Gintis H., *Schollin in capitalis America*, Publishing house Basic Boks, New York 2011.
- Brzezińska A., *Edukacja w systemie penitencjarnym Azji na przykładzie wybranych państw*, [w:] *Różne oblicza Azji- między Azją Wschodnią a Indiami*, red. J. Marszałek Kawa, M. Górnikiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Carlyle Th., *Heroes and Hero- worship*, London 1841.
- Chlewiński Z., *Postawy a cechy osobowości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1987.
- Chrobak S., *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania”, T. XI, Nr 3(32)
- Condinllac E. B., *Traite des sensations*, [w:] *CEuvres philosophiques*, Ed. G. Le Goy, t. 1, Paris 1947-1951.
- Costelloe A., Torfinn L., Wilson A., *Survey on Prison Education and Training in Europe, Order 23 of the DG Education and Culture Framework Contract 02/10 - Lot 1*, GHK, Birmingham 2012
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Davis L.M., Bozick R., Steele J. L., Saunders, Miles J.N.V., *Higher Education, Emerging Technologies, and Community Partnerships: Concepts, J.Models and Practices: Concepts, Models and Practices*, Rand Corporation 2013.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, T.III, tłum. A. Górka, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 113-135.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, tłum. A. Górka, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 200.

- Denek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicji, Wydawnictwo WSA, Opole 2000.
- Dutkiewicz W., *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1996.
- Ekel J., Jaroszyński J., Ostaszewska, *Mały słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.
- Fichte J. G., *System der Sittenlehre* J., [w:] *Nachgelassene Werke*, I. H. Fichte, t. 3, Bonn 1834, s. 51.
- Fidelus A., *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012, s. 409. ²⁰⁷ J. E. Nurmi, *How do adolescenc Se their future? A review of the development of future orientation Eddplanining*. *Development Review* 11.
- Foster W., Foster B., *Anglia i Walia: stan edukacji więziennej*, „Dziennik Edukacji Więziennej” nr 47(2), Nordycka Rada Ministrów 2005.
- Franknkfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i ska, Poznań 2001.
- Galas B., Lewowicki T., *Osobowość a aspiracje*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1991.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, Teorie, koncepcje*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Gerlach R., *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 2.
- Głuch J., *Prekursorskie formy kształcenia w warunkach izolacji totalnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, T. 11 (47), numer specjalny.
- Głuch W.J., *Prekursorskie formy kształcenia w warunkach instytucji totalnej*. <https://dxdoi.org.18290/rped.2019.11>.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia*, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa 2020, s. 34-68.
- Golan Z., *Osobowość a zaangażowanie religijne*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1992.
- Górnik O., *Środki oddziaływania penitencjarnego oraz ich funkcjonowanie w zakładach karnych i ośrodkach przystosowania społecznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1982.
- Guszkowska M., *Osobowość studentek pedagogiki*. Wydawnictwo TWP, Warszawa 2003.
- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Hirchsi T., *Causes of Delinquency*, Univesity of California Press, Los Angeles and Berkeley, 1969.
- Instrukcja Nr 5 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 25 listopada 2008 roku w sprawie trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych (niepublikowana).
- Jakubik A., *Zaburzenia osobowości*, [w:] A. Bilikiewicz (red.) *Psychiatria*, Wydawnictwo Edra Urban & Partner, Warszawa 2000, s. 344.
- Janiak A.M., Jankowska K., Heller W., *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz 2012.
- Jankowska M., *Nadzieja człowieka w aspekcie wiary i rozumu*. Towarzystwo Uniwersyteckie Fides et Ratio.
- Jaspers K., *Allegemeine Psychopatologie*, Publishing house Springer, Berlin 1913.
- Jastrzębski, *Osoba a osobowość. Psychologiczne koncepcje osobowości w świetle klasycznej antropologii A.filozoficznej*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1.

- Jęczeń J., Niewiadomska I., *Kształcenie więźniów na kierunku praca socjalna*. „Przegląd Uniwersytecki”, 2013, nr 3.
- Jęczmień J., *Praca socjalna w Instytucie Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej KUL. Historia, paradygmat, innowacje*, *Roczniki Teologiczne*, tom 61, nr.1, Lublin 2014 s. 5-25.
- K. Wierzbicki, *Indywidualizacja penitencjarna w Polsce*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1976.
- Kacprzak A., *Współczesne aspekty resocjalizacji przestępców w wybranych krajach europejskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017 s. 63-81.
- Kalman M., *Edukacja więźniów na poziomie studiów wyższych- oczekiwania i nadzieje*. [w:] *Resocjalizacja penitencjarna kontekstach interdyscyplinarnych*. red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 236-254.
- Kalman, *Penitencjarne uwarunkowania edukacji (od alfabetyzacji po kształcenie ustawiczne) więźniów w Polsce*, „J.Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2016, nr 2, s. 126-140.
- Kaźmierczak M., Płopa M, Retowski S.. *Skala wrażliwości empatyczne*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, 50.1, s. 9-24.
- Kegan R., *The EvolvingSelf:Problem and ProcesIn Human Development*, Cambrige: Harvard University Pres, 1982.
- Klimczak J., Kłapeć M., *Warsztaty dla więźniów długoterminowych- prawo dla drugiej szansy dla skazanych i Pierwsze kroki dla studentów*, Biuletyn PTK nr 24, Warszawa 2017, s. 137–150.
- Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 1988, s. 129. W.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PWN, Warszawa 2016, s. 99-113.
- Kozielecki J., *Nadzieja – klucz do sztuki życia*, „Nauka” 2009, nr 2, s. 8-9.
- Krawczyk-Bryłka B., *Nadzieja na sukces jako atrybut przedsiębiorcy*, „Zarządzanie i finanse” 2013 nr 1(1) s. 129-138.
- Kuroski J., *This photo tour of Norway's Bastoy Prison reveals why this facility is called „the world's nicest prison” and why its methods work so well*, <https://allthatsinteresting.com/bastoy-%20prison> [dostęp: 10.03.2025].
- Kwiątek P., *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Richarda Snydera*, „Seminare” 2012, t. 31, s. 157-170.
- Labaree D., *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*, Harvard University Press, Cambridge 2012.
- Lelental S., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Wydawnictwo C. H. Beck. Warszawa 2012.
- Linowski K., *O szczebel wyżej, czyli studia stacjonarne dla skazanych*, [w:] *20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe*, red. K. Jędrzejak, M. R. Kalman, R. Poklek, Centralny Ośrodek Służby Więziennej, Polskie Towarzystwo Penitencjarne, Kalisz 2013.
- Lipa- Rick J., Linda P., *Skuteczność więziennych programów edukacyjnych*, „Czasopismo Rehabilitacji i Usług Doradztwa dla Przestępców”, Nr 6 (4), s. 43-57.
- Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, London, 1690, II, 27.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I., *Skala samooceny SES Morrissa Rosenberga-polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna” 2007, 2.4, s. 164-176.

- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych*, PTP, Warszawa 2005.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Maszke W. A., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. [w:] *Pedagogika podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2010, s. 328-366.
- Merriam S.B., Cunningham P. (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco-Oxford: Joseey- Bass Publ. 1991.
- Migdał J., Raglewski J., *Kara pozbawienia wolności – zarys dziejów polskiej doktryny prawa i praktyki penitencjarnej*, Wydawnictwo „Arche”, Gdańsk 2005.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, s. 282.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław 1957, s. 15- 16.
- Niemierko B., Ciżkowicz K., *Elementy statystyki w klasycznej teorii testu. Wyższa Szkoła Pedagogiczna*, Bydgoszcz 1991.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J., *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?*. Wydawnictwo Tekst, Lublin 2010.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 153.
- Nowak S., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1773, s.165.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1995, s. 64.
- Oleś K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 115- 273.
- Pierzchała K., *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Pierzchała K., *Przestępstwo. Probacja alternatywą dla kary pozbawienia wolności*, „Probacja” 2011, nr 4, s. 5-26
- Pierzchała K., *Skazani a nie potępieni*, Wydawnictwo II rozszerzone, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Poklek R., *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2012.
- Protokół Nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, European Treaty Series (ETS) / Série des traités européens (STE) Nr 9, Paryż 1952.
- Przygoński A., Wołowicz M., *Nauczanie ogólne i zawodowe*, [w:] *Rozwój penitencjarystyki w PRL*, red. P. Wierzbicki, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1988, s. 410–437
- Puślecki W., *Metody badań pedagogicznych*, ODN, Kalisz 1985.

- Pytkowski W., *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii [The Penguin Dictionary of Psychology]*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Reykowski J., *Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Ryś M., *Człowiek niosący nadzieję*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2010 Nr 2 (2), s. 55.
- Siek S., *Osobowość- struktura, rozwój, wybrane metody badania*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
- Sierocińska K., *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar, typy*, „Studia ekonomiczne” 2011, nr 1, s. 69-86.
- Słownik Polsko- Łaciński*, Warszawa PWN.
- Smith L.M., *Broadening the base of qualitative case study methods in education*, „Studies in Qualitative Methodology” 1988, Vol 1.
- Sobol. E. (red.) *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Sołtysiak T., *Edukacja w izolacji penitencjarnej (studium przypadku)*. Szkoła – Zawód – Praca, nr 17/2019, s. 276-294.
- Sorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego, t. A- P*, Warszawa 1989.
- Suchodolski B., *Badanie i nauczanie*, Międzyuczelniany Instytut Filozofii i Socjologii UMCS, Warszawa 1936, s. 203-227.
- Symela K., *Zasady oceny i wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, MPiPS, Warszawa 1997.
- System reformatorski w amerykańskiej drukarni rządowej, *Międzynarodowa Komisja Więzienna 1900*.
- Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące [w:] Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J. Stanik, Tom1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Szymanowski T., *Powrót skazanych do społeczeństwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Śliwa S., *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Instytut Śląski. Opole 2017.
- Śliwa S., *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Instytut Śląski. Opole 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wydanie IX zmienione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

- Toroń-Fórmanek B., *Edukacja i resocjalizacja więziennych matek przez macierzyństwo*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2019, Tom 4 Nr 1, s. 401-417.
- Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz nadziei podstawowej-BHI-12*. Warszawa: Pracownia testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2007.
- Urban B., J. M. Stanik, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Warszawa 2008.
- Viewegh M., *Wychowanie dziewcząt w Czechach*, Wydawnictwo Świat Literacki, Opole 2005.
- W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Wawrzyniak L., *Resocjalizacja w warunkach zakładu karnego*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, red. B. Urban, Helion, Mysłowice 2004.
- Werkmeister W. H., *Changes In Kant's Mataphysical Contepcion of Man*, [w:] *Personalism revisited. Its Proponents and Cristics*, red. T. O. Buford, H. H. Oliver , Journal of Speculative Philosophy, Amsterdam- New York 2002.
- Węgrzyn R., Włodarczyk R. (red.), *Utopia a edukacja*, tom VI, *Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnonowoczesnych wyobrażeń świata możliwego*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2023.
- Wołowicz M., *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych*, [w:] *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988*, red. A. Marek, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1990, s. 387–419.
- Wójcik K., *Changing Paradingms of Edukation*, [w:] *European Standars of Edukationin the Quality Management System of Universites and Institutions of Lifelong Edukation*, red. M. Geršicowa, M. Adamik- Šmegova. Dubnica Institute of Technology, Dubnica 2002.
- Wundt W., *Ethink*, [tłm. AA. Jastrzębski], Stuttgart 1886.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Zaiczenko T., *Szansa na lepszą przyszłość. Edukacja dorosłych w systemie penitencjarnym Azji Środkowej*, „Andragogy Yearbook” 2013, nr 20.
- Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Akty prawne

- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, <https://fra.europa.eu/pl/eu-charter/article/14-prawo-do-nauki> [dostęp: 10.03.2025].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. (tj. Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2023 r., poz. 2572).
- Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. 2018 poz. 227).
- Rada Europy, Komitet Ministrów, *Rekomendacje Rec (2006)2*, s. 8 i 25, <https://arch-bip.ms.gov.pl/pl/prawa-czlowieka/inne-organizacje-miedzynarodowe-i-prawa-czlowieka/prawa-czlowieka-w-radzie-europy-/download,2254,0.html>, [dostęp: 10.03.2025].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2012 poz. 186).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. z 2004 r., Nr 37, poz. 337).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1934 r. w sprawie organizacji zakładów dla niepoprawnych przestępców (Dz.U. z 1934 r., nr 5, poz. 38)..

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 maja 1989 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.U. z 1989 r., poz. 31, nr 166).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 kwietnia 1926 roku o zaspokojeniu potrzeb religijnych osadzonych i działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach (Dz. Urz. MS, z 1926, Nr 9, poz. 10).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz.U. z 2016 r. poz. 2004).

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 roku w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 29, poz. 272).

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 20 czerwca 1931 roku w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. z 1931 r., Nr 71, poz. 577).

Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny (Dz.U. z 1969, nr 13, poz. 94).

Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. z 1969 r., nr 13, poz. 98).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557; t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 706, 1907).

Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu (Dz.U. z 1949 r., nr 25, poz. 177).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933).

Ustawy z dnia 26 lipca 1939 roku o rganizacji więziennictwa (Dz.U. z 1939 r., nr 68, poz. 457).

Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1974 r., Nr 2, poz. 8).

Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1974 r., Nr 2, poz. 7).

Zarządzenie 48/83/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 15 maja 1983 roku w sprawie zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (niepublikowane).

Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 stycznia 1967 r. w sprawie wykonywania tymczasowego aresztowania młodocianych skazanych (Dz. Urz. M.S. 1967 r., Nr 2, poz. 2).

Zarządzenie nr 49/75/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 13 sierpnia 1975 roku w sprawie zakresu i organizacji

Zarządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 7 lutego 1966 roku w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.Urz. MS z 1966, Nr 2, poz. 12).

Źródła internetowe

- Bednarz-Fiuk J., *Edukacja w więzieniu: celujący w celi*, część 1, 2018 r., <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-w-wiezieniu-celujacy-w-celi-czesc-1>, Komisja Europejska, blog 2018, [dostęp: 10.03.2025].
- Bednarz-Fiuk J., *Edukacja w więzieniu: celujący w celi*, część 2, 2018 r., <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-w-wiezieniu-celujacy-w-celi-czesc-2>, Komisja Europejska, blog 2018 [dostęp: 10.03.2025].
- Jaki P., *Odpowiedź na interpelację nr 26703 z dnia 5 października 2018 roku wniesiona przez Posła na Sejm RP W. Zembaczewskiego do Ministra Sprawiedliwości*; pismo wniesione nr DWOiP-1-0520-50/18, <https://orka2.sejm.gov.pl/INT8.nsf/klucz/ATTB68JU5%24FILE/i26703-o1.pdf>, s. 12-13, [dostęp: 27.03.2021]
- Keeping It REAL: Why Congress Must Act to Restore Pell Grant Funding for Prisoners*, University of Massachusetts Law Review, Vol. 11, 2016 [dostęp: 11.03.2025].
- Krajowa Służba Karier, <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/prison-instruktor> [dostęp: 19.04.2021].
- KUL, *Nowa inicjatywa - Centrum Studiów KUL dla Osadzonych*, https://www.kul.pl/nowa-inicjatywa-centrum-studiow-kul-dla-osadzonych,art_102198.html [dostęp: 10.03.2025].
- Matczak A., Salata E., *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/matczak6.pdf>, [dostęp: 12.03.2022].
- Młotek M., *Edukacja więzienna w norweskim systemie penitencjarnym*, Stowarzyszenie na rzecz edukacji osób wykluczonych społecznie „Busola”, <https://busola.edu.pl/project/edukacja-wiezienna-w-norweskim-systemie-penitencjarnym/> [dostęp: 10.03.2025].
- Niewiadomska I., *Nowa Inicjatywa Centrum Studiów KUL dla osadzonych*, https://kul.pl/nowo_inicjatywa-centrum_studiow-kul-dla-osadzonych [dostęp: 01.06.2022].
- OMEP, *Prawa od samego początku, Edukacja wobec wartości*, <https://omep.org.pl/edukacja-wobec-wartosci/> [dostęp: 10.03.2025].
- OPENSTAX, *Teoria cech*, <https://openstax.org/books/psychologia-polska/pages/11-6-teorie-cech> [dostęp: 17.03.2022].
- Płatek M., *Czynnikowa teoria cech Raymonda Cattella*, <https://docer.pl/doc/10vs8n8> [dostęp: 10.03.2025]. [dostęp: 10.03.2025].
- Skorton D., Altschuler G., *College Behind Bars: How Educating Prisoners Pays Off*, <https://www.forbes.com/sites/collegeprose/2013/03/25/college-behind-bars-how-educating-prisoners-pays-off/#43c102782707> [dostęp: 11.03.2025].
- Służba Więzienna, *Aktualności. AŚ w Lublinie inauguracja roku akademickiego w Centrum Studiów KUL*, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-w-lublinie-inauguracja-roku-akademickiego-w-centrumstudiow-kul> [dostęp: 10.03.2025].
- Służba Więzienna, *Ministerialne Programy Pracy dla Więźniów*, <https://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniov> [dostęp z dnia 13.10.2022].
- Służba Więzienna, *Opis Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Lublinie*, <https://sw.gov.pl/strona/opis-okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-w-lublinie>, <https://sw.gov.pl/strona/opis-okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-w-lublinie> [dostęp: 11.06.2022].

Służba Więzienna, *Statystyka roczna*, <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>. [dostęp: 10.03.2025].

Smith C., *The Lifelong Learning of Lifelong Inmates*, *The Atlantic*, <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/06/why-prison-education-is-about-more-than-lowering-recidivism/531873/> [dostęp: 10.03.2025].

Summa Theologiae, I, 39, <https://www.newadvent.org/summa/1039.htm> [dostęp: 10.03.2025].

UNESCO, National Consultation on the Situation of Prisons in Senegal, <https://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/PrisonWorkshopCN05222017EN.pdf> [dostęp: 10.03.2025].

UNESCO, *Światowy raport nt. edukacji – streszczenie, 2020: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*, Global Education Monitoring Report Team, ED-2020/WS/18, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [dostęp: 10.03.2025].

Więzienie, <https://jp.usembassy.gov/services/prisons/> [dostęp: 10.03.2025].

WYKAZ RYSUNKÓW

Rysunek 1. Wyuczony zawód	129
Rysunek 2. Dodatkowe kwalifikacje.....	130
Rysunek 3. Nauka i przyszły zawód – średnie odpowiedzi	131
Rysunek 4. Jaki poziom wykształcenia chciałabyś osiągnąć?	133
Rysunek 5. Zawód, który chciałabyś wykonywać w przyszłości, to:	134
Rysunek 6. Zawód ten wybrałaś, ponieważ:	135
Rysunek 7. W przyszłości chciałabyś pracować	136
Rysunek 8. Znajomość języków obcych.....	137
Rysunek 9. Przeszkody w realizacji planów zawodowych	139
Rysunek 10. Hierarchia - osiągnięcia - najważniejsze	140
Rysunek 11. Hierarchia – osiągnięcia - średnie	140
Rysunek 12. Hierarchia- osiągnięcia – najmniej ważne.....	141
Rysunek 13. Hierarchia- cele - najważniejsze	143
Rysunek 14. Hierarchia– cele - średnie.....	143
Rysunek 15. Hierarchia- cele – najmniej ważne	144
Rysunek 16. Hierarchia – wartości – najważniejsze	146
Rysunek 17. Hierarchia – wartości - średnie.....	146
Rysunek 18. Hierarchia - wartości – najmniej ważne	148

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Średnia za ostatni rok akademicki – statystyki opisowe	128
Tabela 2. Posiadany zawód	128
Tabela 3. Dodatkowe kwalifikacje	129
Tabela 4. Nauka i przyszły zawód – statystyki opisowe	130
Tabela 5. Nauka i przyszły zawód – częstości odpowiedzi.....	132
Tabela 6. Jaki poziom wykształcenia chciałabyś osiągnąć?	133
Tabela 7. Zawód ten wybrałaś, ponieważ:	134
Tabela 8. Zawód, który chciałabyś wykonywać w przyszłości, to:	135
Tabela 9. W przyszłości chciałabyś pracować	136
Tabela 10. Znajomość języków obcych	137
Tabela 11. Przeszkody w realizacji planów zawodowych	138
Tabela 12. Hierarchia - osiągnięcia - najważniejsze	139
Tabela 13. Hierarchia - osiągnięcia – najmniej ważne.....	141
Tabela 14. Hierarchia - cele - najważniejsze.....	142
Tabela 15. Hierarchia - cele – najmniej ważne	144
Tabela 16. Hierarchia - wartości - najważniejsze.....	145
Tabela 17. Hierarchia - wartości – najmniej ważne	147
Tabela 18. Liczba osadzonych oraz studiujących osadzonych w Areszcie Śledczym w Lublinie w IV kwartale 2022 r.	148
Tabela 19. Cechy Osobowości, wymiary i poziom Nadziei na sukces – statystyki opisowe.....	149
Tabela 20. Hierarchia - osiągnięcia – statystyki opisowe	150
Tabela 21. Hierarchia - cele – statystyki opisowe.....	151
Tabela 22. Hierarchia - wartości – statystyki opisowe.....	152
Tabela 23. Korelacje cech osobowości z wymiarami Nadziei na sukces (N = 17).....	153
Tabela 24. Korelacje cech osobowości z wymiarami Nadziei na sukces (N = 17).....	154
Tabela 25. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią celów życiowych (N = 17).....	155
Tabela 26. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią wartości (N = 17).....	156
Tabela 27. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią celów życiowych (N = 17).....	157
Tabela 28. Korelacje wymiarów Nadziei na sukces z Hierarchią wartości (N = 17).....	158

ANEKSY

Autorski kwestionariusz ankiety

Szanowna Pani/ Szanowny Panie,

Mam na imię Piotr i przygotowuję pracę doktorską. Prowadzę badania na temat edukacji więziennej. Zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższych ankiet. Zajmie to Pani/Panu mniej więcej 40 minut. Pański udział w badaniu jest całkowicie anonimowy i dobrowolny (oznacza to, że może Pani/ Pan w każdej chwili odstąpić od wypełniania ankiety bez podawania wyjaśnień) – zebrane przeze mnie dane posłużą jedynie do celów naukowych.

Proszę Panią/Pana o udzielenie szczerych odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie ma odpowiedzi dobrych ani złych – nie będą one w żaden sposób oceniane. Za wypełnienie kwestionariusza bardzo dziękuję.

Część I. Poniżej znajdują się pytania dotyczące Ciebie. Proszę o otoczenie kółkiem wybranej odpowiedzi i wpisanie odpowiedzi w wykropkowane miejsca.

1. Wiek..... lat

2. Zawód

3. Który rok studiujesz na KUL

- a) I
- b) II
- c) III

4. Jaki to poziom studiów

- a) licencjat
- b) magister

5. Wykształcenie które posiadasz zdobyłeś

- a) w szkole ogólnodostępnej
- b) w szkole przywięziennej
- c) inne

6. Wyrok który teraz wykonujesz jest:

- a) krótkoterminowy
- b) długoterminowy
- c) czekam na wyrok
- d) inny.....wpisz jaki

7. Czy do 24 roku życia przebywałeś w(można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź

- a) Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym
- b) Zakładzie Poprawczym
- c) Zakładzie Karnym
- d) w innej instytucji
- e) nie przebywałem

6. Jaka jest Twoja średnia ocen w nauce za ostatni rok akademicki:

Wpisz średnią.....

7. Twój stan cywilny to:

- a) żonaty
- b) wolny
- c) rozwiedziony
- d) w związku partnerskim

8. Jakie masz dodatkowe kwalifikacje w wykształceniu:

- a) szkolenia
- b) kursy
- c) innewpisz jakie

Część II. *Przeczytaj proszę i zastanów się nad poniższymi stwierdzeniami i pytaniami. Dotyczą one Twoich dążeń związanych z nauką i przyszłym zawodem.*

Przy każdym stwierdzeniu znajduje się sześć możliwych odpowiedzi. Przeczytaj uważnie listę stwierdzeń, a następnie otocz kółkiem tę cyfrę, która najlepiej wyraża Twoje poglądy i uczucia.

Przy każdym stwierdzeniu zaznacz tylko jedną odpowiedź. Nie ma odpowiedzi dobrych i złych.

Proszę o wyrażenie TWOJEGO osobistego zdania.

W ostatnim pytaniu nr 14 wpisz proszę odpowiedź w wykropkowane miejsca.

1. Rodzina chce abym kontynuował studia

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie
tak

2. Moim marzeniem jest skończyć studia

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie
tak

3. Rodzina nie chce abym ukończył studia.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie
tak

4. Chcę zdobyć konkretny zawód, który niekoniecznie wiąże się z bardzo długą nauką.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie
tak

5. Ja lubię się uczyć.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

6. Nauka jest dla mnie bardzo ważną wartością w życiu.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

7. Uważam, że nauka jest kluczem do osiągnięcia sukcesu.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

8. Podziwiam ludzi, którzy dużo osiągnęli.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

9. W przyszłości chciałbym znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

10. Zdobycie atrakcyjnego zawodu jest moim głównym celem.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

11. Rodzina chce abym wykonywał zawód dobrze płatny

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

12. Ja dużo się uczę.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

13. Uczestniczyłem w programach organizowanych w zakładzie karnym.

1-----2-----3-----4-----5-----6
zdecydowanie nie nie raczej nie raczej tak tak zdecydowanie tak

14. Czy umiesz rozmawiać w jakimś języku obcym?

.....

Część III. Zapoznaj się z pytaniami i stwierdzeniami a następnie otocz kółkiem wybraną przez siebie odpowiedź.

1. Jaki poziom wykształcenia chciałabyś osiągnąć?

- a) licencjacki
- b) magisterski
- c) podyplomowy
- d) inny....wpisz jaki

3. Zawód, który chciałabyś wykonywać w przyszłości, to: (podaj nazwę zawodu)

.....

4. Zawód ten wybrałaś, ponieważ... (otocz kółkiem tylko jedną odpowiedź)

- a) jest zgodny z moim zainteresowaniami
- b) jest ceniony społecznie (wiąże się z dużym prestiżem)
- c) można zarabiać duże pieniądze
- d) nie jest nudny, wiąże się z różnymi wyzwaniem
- e) łatwo znaleźć pracę
- f) inne, jakie.....

5. W przyszłości chciałabyś pracować... (otocz kółkiem tylko jedną odpowiedź)

- a) w firmie prywatnej
- b) w państwowym zakładzie pracy
- c) we własnej firmie
- d) za granicą
- e) nie pracować zarobkowo
- f) jeszcze nie wiem
- g) w innym miejscu, jakim.....

6. Co może utrudnić Ci realizację planów? (możesz otoczyć kółkiem kilka odpowiedzi)

- a) słaba znajomość języka obcego
- b) zły stan zdrowia
- c) zbyt trudny program nauki
- d) trudność w dostępie do biblioteki
- e) trudności w dostępie do Internetu/komputera
- f) słabe wyniki w nauce
- g) brak wsparcia ze strony nauczycieli
- h) fakt, że jestem osobą karaną

Część IV. *Ludzie mogą chcieć osiągnąć różne rzeczy. Poniżej znajduje się lista różnego typu dążeń. Uszereguj je w kolejności od najważniejszego do najmniej ważnego dla Ciebie i wpisz w wykropkowane miejsca. W szeregu liczb liczba 1 oznacza dążenie najważniejsze dla Ciebie, a liczba 9 dążenie najmniej ważne dla Ciebie.*

Dobra zabawa

Nauka

Rodzina

Pieniądze

Przyjaźń

Zainteresowania, hobby

Kultura i sztuka

Religia

Zdobywanie nowych umiejętności

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

Część V. Poniżej znajduje się lista celów, do których dążą ludzie.

Uszereguj je w kolejności od najważniejszego do najmniej ważnego dla Ciebie i wpisz w wykropkowane miejsca.

W szeregu liczb liczba 1 oznacza cel, który chcesz osiągnąć w pierwszej kolejności, a liczba 7 cel najmniej ważny dla Ciebie.

Zdobycie wykształcenia

Założenie rodziny

Posiadanie i rozwijanie własnych zainteresowań

Wykonywanie ciekawego i prestiżowego zawodu

Posiadanie dużej ilości pieniędzy

Posiadanie własnego mieszkania

Posiadanie samochodu

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Część VI. Poniżej znajduje się lista wartości, którymi ludzie kierują się w życiu.

U szereguj je w kolejności od najważniejszej do najmniej ważnej dla Ciebie i wpisz w wykropkowane miejsca. W szeregu liczb liczba 1 oznacza wartość, która jest dla Ciebie najważniejsza, a liczba 11 wartość najmniej ważną dla Ciebie.

Zdrowie (moje i/lub bliskich)

Szczęśliwe życie rodzinne

Wykształcenie i wiedza

Satysfakcjonująca praca

Religia/wartości duchowe

Pieniądze

Niezależność i wolność

Pomaganie innym ludziom

Szacunek/awans społeczny

Spokojne życie

Rozwój osobisty

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

Kwestionariusz KNS

Kwestionariusz KNS

Instrukcja

Przeczytaj uważnie każde z poniższych twierdzeń. Oceń, jak dobrze każde z nich opisuje Ciebie (pasuje do Ciebie). Zaznacz swoją odpowiedź, zakreślając kółkiem odpowiednią liczb.

1. Potrafię rozwiązać wiele sposobów wyjścia z kłopotów

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

2. Energicznie realizuję moje zamierzenia.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

3. Czuję się zazwyczaj zmęczony (zmęczona).

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe

- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

4. Jest wiele sposobów rozwiązania każdego problemu.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

5. W czasie dyskusji lub kłótni łatwo ustępuję.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

6. Potrafię rozważyć wiele możliwości dochodzenia do rzeczy, na których mi najbardziej zależy.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe

- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

7. Obawiam się o swoje zdrowie.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

8. Nawet jeśli inni dają za wygraną, ja wiem, że jestem w stanie znaleźć sposób rozwiązania problemu.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

9. Moje życiowe doświadczenie dobrze przygotowało mnie do wyzwań przyszłości.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

10. Odnoszę spore sukcesy w życiu.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

11. Zazwyczaj czuję się zatroskany (zatroskana) o coś.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe
- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

12. Osiągam cele, które sobie stawiam.

- 1 – Zdecydowane nieprawdziwe

- 2 – Większość przypadków nieprawdziwa
- 3 – Raczej nieprawdziwe
- 4 – Trochę nieprawdziwe
- 5 – Trochę prawdziwe
- 6 – Raczej prawdziwe
- 7 – Większość przypadków prawdziwa
- 8 – Zdecydowane prawdziwe

Kwestionariusz Raymonda Bernarda Cattella

Kwestionariusz, który masz przed sobą, zawiera 185 wypowiedzi dotyczących trudności i przeżyć doznawanych przez większość ludzi w różnych chwilach życia.

Czytaj je kolejno i jeśli wybierzesz właściwą dla Ciebie wypowiedź, zaznacz ją na osobnym arkuszu odpowiedzi znajdującym się na końcu.

Zaczynij od znajdujących się poniżej przykładów:

Lubię spacerować:

- a. Prawda
- b. ?
- c. Fałsz

Znak zapytania wybieraj tylko wtedy, gdy z jakiś powodów trudno Ci się zdecydować na jedną z dwóch skrajnych możliwości. Staraj się jednak, aby takich pośrednich odpowiedzi było jak najmniej.

Wolę spędzać wieczór:

- a. Rozmawiać w towarzystwie
- b. ?
- c. Sam w kinie

Pamiętaj, aby znak zapytania wybierać jedynie wtedy, gdy w żaden sposób nie możesz się zdecydować na jedną z dwóch skrajnych możliwości.

Wybieraj odpowiedzi, które najlepiej wyrażają, to, co teraz czujesz i myślisz, a nie to, co czuleś lub myślałeś dawniej.

TERAZ PRZEJDŹ DO KOLEJNEJ STRONY ZESZYTU, NA KTÓREJ ZNAJDUJĄ SIĘ STWIERDZENIA I ROZPOCZNIJ ODPOWIADANIE

1. **Wolałbym być doradcą zawodowym, prawnikiem niż architektem**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz
2. **Kiedy coś mnie denerwuje, najczęściej szybko zapominam o tym**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz
3. **Kiedy ludzie robią coś, co mnie denerwuje, to najczęściej:**
 - Nie przejmuje się tym
 - ?
 - Dają im to do zrozumienia
4. **Jestem przekonany, że trzeba:**
 - Zachowywać się poważnie w życiu codziennym
 - ?
 - Żyć zgodnie z powiedzeniem „śmiej się i bądź radosny”
5. **Wolałbym rodzinę:**
 - Z surowymi regułami zachowania
 - ?
 - Bez dużej liczby reguł
6. **Lubię spędzać czas rozmawiając z przyjaciółmi**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz
7. **Bardziej podziwiam osoby:**
 - Z przeciętnymi zdolnościami, ale z surowymi zasadami moralnymi
 - ?
 - Bardzo utalentowane, ale czasami bardzo odpowiedzialne
8. **Gdy byłem dzieckiem, więcej wolnego czasu spędzałem:**
 - Tworząc lub budując coś
 - ?
 - Czytając albo marząc
9. **Kiedy wchodzę w nową grupę, zazwyczaj wydaje mi się, że dobrze do niej pasuję**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz
10. **Dobre sztuki teatralne i powieści są emocjonujące**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz
11. **Zazwyczaj występuje duża różnica między tym, co mówią, że zrobią a tym, co robią naprawdę**
 - Prawda
 - ?
 - Fałsz

- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 12. Moi przyjaciele myślą o mnie, że jestem trochę nieuważny (nieuważna) i nie zawsze praktyczny (praktyczna)**
- a. Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 13. Wielu ludzi „zada ci cios w plecy”, żeby tylko samemu pójść do przodu**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 14. Mam problemy, ponieważ czasami dążę do realizowania moich własnych pomysłów bez przedyskutowania ich z osobami, których dotyczą**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 15. Łatwo mi mówić o moim życiu, nawet w sprawach, które inni uważają za zbyt osobiste**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 16. Chętnie pomagam innym**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 17. Moje myśli są dla wielu ludzi zbyt głębokie i złożone, żeby je rozumieć**
- Prawie nigdy
 - ?
 - Często
- 18. Wolę:**
- Rozmawiać o moich problemach z przyjaciółmi
 - ?
 - Zachować moje problemy dla siebie
- 19. Mam tendencję do bycia zbyt wrażliwym i do zamartwiania się tym, co zrobiłem**
- Rzadko
 - ?
 - Często
- 20. Wolałbym mieć do czynienia z osobami, które:**
- Są konwencjonalne i grzeczne w sposobie wypowiedziania się
 - ?
 - Są bezpośrednie i mówią wprost o problemach, jakie zauważają
- 21. Kiedy ludzie zachowują się tak jakby mnie nie lubili**
- Nie przygnębia mnie to
 - ?
 - Najczęściej jest mi przykro z tego powodu

- 22. Lubię wymyślać lepsze sposoby, żeby coś zrobić, niż ufać sprawdzonym metodom**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 23. Powiedziałem słowa, które uraziły uczucia innych osób**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 24. Gdybym miał coś ugotować lub zbudować, postępowałbym dokładnie zgodnie z instrukcją**
- Prawda, (po co ponosić ryzyko)
 - ?
 - Fałsz (prawdopodobnie próbowałbym uczynić to bardziej interesującym)
- 25. Najlepiej się czuję, kiedy mam dookoła siebie innych ludzi**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 26. Uważam, że:**
- Pewne prace nie muszą być wykonane aż tak starannie jak inne
 - ?
- Każda praca powinna być wykonana dokładnie, jeśli się już za coś bierzemy
- 27. Zazwyczaj lubię sam realizować projekty, nie lubię, gdy ktoś mi wtedy przerywa lub doradza**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 28. Ciężko mi jest zachować cierpliwość, kiedy inni mnie krytykują**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 29. Czuję się całkiem dobrze nawet w zdezorganizowanym otoczeniu**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 30. Jeżeli moje starannie przygotowane plany muszą się zmienić z powodu innych osób:**
- Irytuje (drażni) mnie to
 - ?
 - Cieszę się, że zmieniam plany
- 31. Wolalbym pracować:**

- W biurze zajmującym się organizacją i spotykając się z ludźmi
 - ?
 - Jako architekt szkicując plany w zacisznym pokoju
- 32. Jeśli kolejne sprawy, nawet o małej ważności nie układają się tak, jak powinny:**
- Czuję jakbym nie dawał sobie rady ?
 - Idę jak zawsze do przodu
- 33. Lubię troszczyć się o potrzeby innych ludzi**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 34. Niekiedy żartując mówię głupstwa, żeby innych zaskoczyć**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 35. Kiedy przychodzi czas na coś, co zaplanowałem i na co czekałem, czasami nie czuję się na siłach, aby to zrobić**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 36. Kiedy jestem kierownikiem i odpowiadam za coś, czuję się dobrze wydając innym polecenia**
- Prawda
 - ?
- Fałsz
- 37. Wołałbym spędzić wieczór:**
- Zajmując się spokojnym hobby
 - ?
 - Na hucznym przyjęciu
- 38. Ludzie myślą, że jestem osobą:**
- Z którą łatwo współpracować
 - ?
 - Asertywną, stanowczą, apodyktyczną
- 39. Bardzo podoba mi się szybka wymiana ostrych, mocnych żartów w niektórych progr. TV**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 40. Cenię bardziej rzestrzeganie zasad i dobre maniere niż wygodne, beztrudne życie**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 41. Jestem nieśmiały i ostrożny w zawieraniu nowych przyjaźni**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 42. Gdybym mógł, trenowałbym**
- Szermierkę lub taniec
 - ?
 - Zapasy lub baseball

43. **Ważne jest, aby zawsze zwracać uwagę na motyw, jakimi kierują się inni**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
44. **Bycie muzykiem byłoby bardziej interesujące niż bycie mechanikiem**
- a.Prawda
 - ?
 - Fałsz
45. **Ludzie wyrabiają sobie opinie na mój temat zbyt szybko**
- a.Prawie nigdy
 - ?
 - Często
46. **Jestem typem osoby, która:**
- Zawsze robi rzeczy praktyczne, które należy robić
 - ?
 - Marzy i sama wymyśla sobie rzeczy do zrobienia
47. **Niektórzy uważają, że trudno się do mnie zbliżyć**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
48. **Mogę oszukać ludzi będąc dla nich przyjaznym, kiedy tak naprawdę ich nie lubię**
- Prawda
 - ?
49. **Moje myśli dotyczą przede wszystkim rzeczy rozsądnych i praktycznych**
- a.Prawda
 - ?
 - Fałsz
50. **Staram się być powściągliwy i zachowywać swoje problemy dla siebie**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
51. **Nawet, kiedy podjąłem już decyzję nadal myślę, czy jest ona właściwa**
- Zazwyczaj prawda
 - ?
 - Zazwyczaj fałsz
52. **W rzeczywistości nie lubię ludzi, którzy są „inni” lub niezwykli**
- Prawda, najczęściej nie podobają mi się
 - ?
 - Fałsz, najczęściej uważam je za interesujące
53. **Bardziej interesuje mnie:**
- Szukanie własnego sensu życia

- ?
 - Pewnej i dobrze płaconej pracy
- 54. Kiedy ludzie złoścą się na siebie, martwi mnie to zazwyczaj bardziej niż innych**
- a. Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 55. Ten świat potrzebuje:**
- Bardziej ustabilizowanych, solidnych obywateli
 - ?
 - Więcej reformatorów z pomysłami, jak ulepszyć świat
- 56. Wolę gry, w których:**
- Jestem członkiem grupy albo mam partnera
 - ?
 - Przeciwnicy grają sami
- 57. Zazwyczaj pozostawiam pewne sprawy własnemu biegowi zamiast snuć złożone plany uwzględniające każdy szczegół**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 58. Często mam okresy, kiedy ciężko mi przestać uzalać się nad sobą**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 59. Najlepszymi chwilami w ciągu dnia są te, kiedy jestem sam z moimi myślami i zamierzeniami**
- .Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 60. Nie przeszkadza mi, kiedy ktoś mi przerywa, gdy coś robię**
- Prawda, nie przeszkadza mi to
 - ?
 - Fałsz, przeszkadza mi to
- 61. Zawsze utrzymuje moje rzeczy w jak najlepszym stanie**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 62. Niekiedy bardzo łatwo czuję się rozczarowany i sfrustrowany przez innych**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 63. Nie czuję się dobrze rozmawiając lub okazując moje uczucia miłości lub troski**
- Prawda, nie czuję się dobrze
 - ?
 - Fałsz, czuję się dobrze
- 64. W moim życiu osobistym prawie zawsze osiągam cele, które sobie wyznaczyłem**
- Prawda
 - ?

- Fałsz
- 65. Jeśli zarobki byłyby takie same, wolałbym być naukowcem niż dyrektorem**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 66. Kiedy ludzie robią coś złe, zazwyczaj mówię im, co o tym myślę**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 67. Uważam, że moje potrzeby emocjonalne są:**
- Niewystarczające zaspokojone
 - ?
 - Wystarczająco zaspokojone
- 68. Zazwyczaj lubię znaleźć się w samym środku zainteresowania i działań**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 69. Ludzie powinni bardziej niż obecnie, domagać się, żeby zasady moralne były przestrzegane**
- Prawda
 - ?
- Fałsz
- 70. Ubrałbym się raczej:**
- Gustownie, starannie, w coś spokojnego
 - ?
 - Modnie, w coś przyciągającego oko
- 71. Czuję się zakłopotany, jeśli nagle staję się centrum uwagi grupy osób**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 72. Irytuje mnie, kiedy ludzie chcą, żebym przestrzegał każdej, najmniejszej reguły bezpieczeństwa**
- a.Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 73. Rozpoczęcie rozmowy z obcymi:**
- Nie stwarza mi żadnego problemu
 - ?
 - Jest dla mnie trudne
- 74. Gdybym pracował w redakcji gazety wolałbym zajmować się:**
- Recenzjami filmów lub książek

- ?
 - Sportem lub polityką
- 75. Pozwalam, aby mało istotne rzeczy denerwowały mnie bardziej niż powinny**
- Czasami
 - ?
 - Rzadko
- 76. Mądrze jest wystrzegać się osób umiających dużo i słodko mówić, ponieważ mogą nas wykorzystać**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 77. Na ulicy zatrzymałbym się chętnie, aby popatrzeć na malującego artystę niż na budowę domu**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 78. Ludzie są leniwi w pracy, jeśli tylko mogą unikać za to kary**
- Prawie nigdy
 - ?
 - Często
- 79. Przychodzi mi do głowy wiele różnorodnych pomysłów, zbyt wiele, żeby można je realizować**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 80. Kiedy rozmawiam z osobami nowo poznanymi, nie ujawniam więcej informacjami niż potrzeba**
- Na ogół prawda
 - ?
 - Na ogół fałsz
- 81. Skupiam bardziej moją uwagę na:**
- Rzeczach konkretnych, które mnie otaczają
 - ?
 - Moich myślach i wyobraźni
- 82. Kiedy jestem krytykowany w obecności innych osób czuję się przygnębiony i zraniony**
- Prawie nigdy
 - ?
 - Często
- 83. Uważam ludzi za bardziej interesujących, jeśli ich poglądy różnią się od poglądów większości**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 84. Negocjując z ludźmi lepiej jest**
- Wyłożyć wszystkie swoje karty na stół
 - ?
 - Nie odkrywać swoich zamiarów
- 85. Niekiedy bardziej chciałbym się zemścić niż przebaczyć i zapomnieć**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 86. Lubię ludzi, którzy:**

- Są stali i tradycyjni w swoich zainteresowaniach
- ?
- Zastanawiają się poważnie nad swoimi poglądami na temat życia

87. Niekiedy za bardzo czuję się odpowiedzialny za to, co się dzieje dookoła mnie

- Prawda
- ?
- Fałsz

88. Gdy wykonuję pracę dobrze mi znaną i rutynową, czuję się:

- Znużony i senny
- ?
- Bezpieczny i pewny siebie

89. Osiągam lepsze wyniki, kiedy pracuję sam, niż kiedy pracuję z innymi

- Prawda
- ?
- Fałsz

90. Zazwyczaj nie przejmuję się, kiedy mam w swoim pokoju bałagan

- Prawda
- ?
- Fałsz

91. Nawet, jeśli ktoś ma trudności ze zrozumieniem tego, co wyjaśniam, łatwo mi zachować cierpliwość

- Prawda
- ?
- Fałsz, trudno jest być cierpliwym

92. Lubię dołączać się do osób, które robią coś razem, na przykład idą do parku, czy muzeum

- Prawda
- ?
- Fałsz

93. Po pewnych względami jestem perfekcjonistą i lubię mieć wszystko zrobione w sposób właściwy

- Prawda
- ?
- Fałsz

94. Gdy muszę stać po coś w długiej kolejce nie robię się tak niespokojny i zniecierpliwiony jak większość ludzi

- Prawda, nie staję się zniecierpliwiony
- ?
- Fałsz, niecierpliwę się

95. Luzie traktują mnie mniej poważnie, niż zasługuję na moje dobre intencje

- Niekiedy
 - ?
 - Nigdy
- 96. Lubię ludzi, którzy pokazują otwarcie swoje uczucia**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 97. Nie pozwalam, aby przygnębiały mnie rzeczy mało istotne**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 98. Pomagając przy użytecznym wynalazku wolałbym**
- Pracować nad nim w laboratorium
 - ?
 - Demonstrować ludziom, jak się go używa
- 99. Kiedy grzeszność i uprzejmość nie przynosi rezultatu, to umiem być twardy i ostry, jeśli trzeba**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 100. Lubię często wychodzić na pokazy, wystawy i korzystać z rozrywek**
- a. Prawda
 - b. ?
 - c. Fałsz
- 101. Jestem niezadowolony z siebie:**
- Niekiedy
 - ?
 - Rzadko
- 102. Gdybyśmy zgubili się w mieście i moi znajomi nie zgadzaliby się ze mną, co do najlepszej drogi, którą trzeba iść to:**
- Nie robiłbym zamieszania i poszedł za nimi
 - ?
 - Dałbym do zrozumienia, iż uważam moją drogę za najlepszą
- 103. Ludzie uważają, że jestem osobą beztroską, która bierze życie takie, jakie jest**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 104. Myślę, że jeżeli bank popełniłby błąd i nie musiałbym za coś płacić:**
- Czułbym, że muszę im o tym powiedzieć i zapłacić
 - ?
 - Mówienie im o tym nie byłoby w moim interesie
- 105. Od zawsze musiałem walczyć z moją nieśmiałością**
- Prawda
 - ?
 - Fałsz
- 106. Nauczyciele, księża i inne podobne im osoby poświęcają zbyt dużo czasu próbując powstrzymać nas od robienia tego, co chcemy robić**

- Prawda
- ?
- Fałsz

107. Kiedy jestem w grupie osób zazwyczaj siedzę sobie, słucham i przede wszystkim pozwalam mówić innym

- Prawda
- ?
- Fałsz

108. Raczej podziwiałbym piękno poezji niż umiejętnie opracowaną strategię piłkarską

- Prawda
- ?
- Fałsz

109. Jeżeli jakaś osoba, jaka jest szczerą i otwartą, ludzie próbują to wykorzystać dla siebie

- Rzadko kiedy
- ?
- Często

110. Zawsze byłem zainteresowany urządzeniami mechanicznymi i jestem w dobrym w ich naprawianiu

- Prawda
- ?

- Fałsz

111. Czasami jestem tak zamyślony, że jeśli się nie pilnuje, to kładę rzeczy nie w tym miejscu, co trzeba, robię małe pomyłki lub tracę poczucie czasu

- Prawda
- ?
- Fałsz

112. Wydaje mi się, iż ponad połowie osób, które spotykam nie można zaufać

- Prawda, nie są zgodne zaufania
- ?
- Fałsz, są godne zaufania

113. Zwyczajnie odkrywam, że znam lepiej innych niż ludzi, niż oni znają mnie

- Prawda
- ?
- Fałsz

114. Ludzie często mówią, że moje pomysły są realistyczne i praktyczne

- a.Prawda
- ?
- Fałsz

115. Robię ludziom błyskotliwe, sarkastyczne uwagi, jeśli uważam, że na to zasługują

- Czasami
- ?
- Nigdy

116. Niekiedy czuję się, jakby zrobił coś złe, nawet, jeżeli w rzeczywistości nic takiego nie zrobiłem

- Prawda
- ?
- Fałsz

117. Mówię o moich uczuciach:

- Chętnie, jeżeli osoby wydają się być zainteresowane
- ?
- Tylko wtedy, kiedy nie mogę tego uniknąć

118. Lubię wymyślać sposoby, jakimi można by zmieniać nasz świat, żeby go ulepszyć

- Prawda
- ?
- Fałsz

119. Rozmyślałam o tym, co powinienem był powiedzieć, a nie powiedziałem

- Rzadko
- ?
- Często

120. W gazecie wolę czytać:

- Artykuły o bieżących problemach społecznych
- ?
- Wszystkie wiadomości lokalne

121. Wolalbym spędzić wolny wieczór:

- Czytając lub samotnie pracując nad projektem (pomysłem)
- ?
- Wykonując jakieś zadanie z przyjaciółmi

122. Jeżeli mam do zrobienia trudną i nieprzyjemną pracę, bardziej prawdopodobne jest, że:

- Pozostawię ją dopóki jej wykonanie nie będzie konieczne
- ?
- Zabiorę się za nią od razu

123. Wolę jeść:

- Razem z innymi
- ?
- Sam

124. Jestem cierpliwy w stosunku do osób, nawet, kiedy nie są uprzejme i nie biorą pod uwagę moich uczuć

- Prawda
- ?
- Fałsz

125. Kiedy coś robię, najpierw spędzam chwilę myśląc, czego będę potrzebował do wykonania zadania

- Prawda
- ?
- Fałsz

126. Czuję się sfrustrowany, kiedy ludzie zbyt długo coś tłumaczą

- a.Prawda
- ?

– Fałsz

127. Prawdopodobnie moi

**przyjaciele opisałiby mnie,
jako osobę:**

- Ciepłą i potrafiącą pocieszyć innych
- ?
- Obiektywną i formalną

128. Zazwyczaj idę spać

zadowolony z przeżytego dnia

- Prawda
- ?
- Fałsz

129. Jako przyjemne hobby

wolałbym:

- Budować coś lub tworzyć
- ?
- Pracując z innymi na rzecz społeczności

130. Jeżeli w restauracji jest zła

**obsługa lub podają kiepskie
jedzenie, myślę, że powinno
się zgłaszać reklamację**

- Prawda
- ?
- Fałsz

131. Mam bardziej zmienne

**nastroje niż większość
osób, które znam**

- Na ogół prawda

– ?

– Na ogół fałsz

132. Kiedy inni nie zgadzają się ze

**mną, zazwyczaj jestem
w stanie ich przekonać**

- Prawda
- ?
- Fałsz

133. Myślę, że wolność robienia

**tego, co się chce, jest
ważniejsze niż dobre maniery
i przestrzeganie zasad**

- Prawda
- ?
- Fałsz

134. Uwielbiam rozśmieszać

**ludzi opowiadając im
dowcipne historyjki**

- Prawda
- ?
- Fałsz

135. Uważam siebie za osobę

śmiałą i towarzyską

- .Prawda
- ?
- Fałsz

136. Jeżeli jakaś osoba jest

**dostatecznie sprytna, aby
ominać zasady bez jawnego
ich łamania, powinna:**

- Zrobić to, jeśli ma ku temu szczególny powód
- ?
- Nie robić tego

137. W zawieraniu nowych przyjaźni zazwyczaj ja przejmuję inicjatywę

- Prawda
- ?
- Fałsz

138. Wolę czytać okrutne i prawdziwe opowiadania przygodowe niż powieści pełne fantazji i uczuć

- Prawda
- ?
- Fałsz

139. Podejrzewam, że osoby, które okazują mi przyjaźń mogą być nieuczciwe za moimi plecami

- Prawda
- ?
- Fałsz

140. W szkole lubiłem (lubię) matematykę bardziej niż język polski

- Prawda
- ?
- Fałsz

141. Wiele osób jest zbyt wrażliwych i nerwowych i dla własnego dobra powinny pozbyć się skrupułów (być twardsze)

- Prawda
- ?
- Fałsz

142. Bywam tak przejęty jakimś pomysłem, że czasami przeoczam konkretne szczegóły

- Prawda
- ?
- Fałsz

143. Jeżeli ktoś zadaje mi zbyt osobiste pytanie, ostrożnie wymiguję się od udzielania odpowiedzi a.

- Zazwyczaj prawda
- ?
- Zazwyczaj fałsz

144. Kiedy ktoś mnie prosi o wykonanie pracy charytatywnej opowiadam, że jestem zbyt zajęty

- Czasami
- ?
- Rzadko

145. Niekiedy nie mogę się przystosować, ponieważ moje idee są niekonwencjonalne i niezgodne z przyjętym ogółem

- Prawda
- ?
- Fałsz

146. Uważam siebie za osobę, która przejmuję się mniej niż większość ludzi

- Prawda
- ?
- Fałsz

147. Większość problemów

powstaje przez osoby, które:

- Badają i zmieniają metody, które już są satysfakcjonujące
- ?
- Odrzucają nowe i dobrze zapowiadające się podejście

148. Jestem ostrożny przy wyborze osób, przed którymi mogę się naprawdę otworzyć

- Prawda
- ?
- Fałsz

149. Kiedy widzę, że różnie się od kogoś poglądami społecznymi, wolę:

- Przedyskutować znaczenie naszych głównych różnic
- ?
- Rozmawiać o czymś innym

150. Ludzie mówią, że mam tendencję do bycia zbyt krytycznym w stosunku do siebie

- Prawda
- ?
- Fałsz

151. Najbardziej lubię posiłki złożone ze znanych codziennych potraw niż potrawy nowe i niezwykle

- Prawda
- ?
- Fałsz

152. Bez problemu spędzam cały poranek bez chęci rozmawiania z kimkolwiek

- Prawda
- ?
- Fałsz

153. Wykorzystuję innych ludzi

- Czasami
- ?
- Nigdy

154. Lubię sobie zaprojektować prace, aby w czasie jej wykonywania nie tracić czasu

- Rzadko
- ?
- Często

155. Kiedy czuję się spięty, wszystko działa mi na nerwy

- Prawda
- ?
- Fałsz

156. Przy konstruowaniu lub tworzeniu czegoś wolalby pracować

- Z innymi
- ?
- Sam

157. Wykonując zadanie, nigdy nie czuję się spełniony, jeśli nie wezmę pod uwagę nawet drobnych szczegółów

- Prawda
- ?
- Fałsz

158. Wypracowałem sobie umiejętność pozostawiania cierpliwym wobec każdej osoby

- Prawda
- ?
- Fałsz

159. Wolę słuchać osób, które mówią o swoich uczuciach, niż mówiących o czymś innym

- Prawda
- ?
- Fałsz

160. Zdarza mi się chwilę, kiedy nie jestem w nastroju żeby się z kimkolwiek spotykać

- Bardzo rzadko
- ?
- Całkiem często

161. Pracując z jakimś przedsiębiorstwem myślę, że

byłoby bardziej interesujące zająć się:

- Maszynami lub prowadzeniem akt
- ?
- Przeprowadzaniem rozmów kwalifikacyjnych z kandydatami do pracy

162. W życiu codziennym prawie nigdy nie zdarzają mi się problemy, z którymi nie potrafiłbym sobie poradzić

- Prawda, mogę łatwo sobie z nimi poradzić
- ?
- Fałsz, nie mogę sobie z nimi poradzić

163. Jeśli zauważam, że sposób rozumowania jakiejś osoby jest niewłaściwy, zazwyczaj

- Mówię jej o tym
- ?
- Nie zwracam na to uwagi

164. Bardzo lubię zapraszać do siebie gości i zabawiać ich

- Prawda
- ?
- Fałsz

165. W zajęciach, które wykonuję lubię rywalizować

- Prawda
- ?
- Fałsz

166. Dużo zasad jest po to, żeby je łamać, jeżeli są ku temu uzasadnione powody

- Prawda
- ?
- Fałsz

**167. Jest mi trudno mówić przed
dużą grupą osób**

- Prawda, zazwyczaj jest mi
bardzo trudno
- ?
- Fałsz, nie mam z tym żadnych
problemów

**168. Przy podejmowaniu decyzji
zawsze muszę dokładnie
przemyśleć, co jest dobre
i właściwe**

- Prawda
- ?
- Fałsz

**169. Kiedy jestem w towarzystwie,
mam tendencję do bycia
nieśmiałym i niepewnym
siebie**

- Prawda
- ?
- Fałsz

170. W telewizji wolę oglądać

- Program poświęcony
praktycznym wynalazkom
- ?
- Koncert wykonywany przez
znanego mu

Pytania znajdujące się poniżej mają tylko jedną poprawną odpowiedź. Jeżeli nie jesteś pewny, wybierz odpowiedź, która wydaje się najlepsza.

Prześledź poniższy przykład:

Dorosły ma się tak do dziecka jak kot do:

- a. Kotka
- b. Psa
- c. Dziecka

W tym przykładzie właściwą odpowiedzią jest „kotek”.

Należy zwrócić uwagę, że poniższe zadania mają jedną poprawną odpowiedź.

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

171. Minuta ma się do godziny jak sekunda do:

- a. Minuty
- Milisekundy (tysięcznej części sekundy)
- Godziny

172. Kijanka ma się tak do żaby jak larwa do:

- Pająka
- Robaka
- Owada

173. Wieprzowina ma się do świni jak cielęcina do:

- a. Cielęcina
- Kurczaka
- Jagnięcina

174. Lód ma się tak do wody jak skała do:

- Lawy
- Piasku
- Ropy

175. Lepszy ma się tak do najgorszego jak wolniejszy do

- Szybkiego
- Najwolniejszego

- Najszybszego

176. Które z następujących słów nie mają nic wspólnego z innym słowem?

- Końcowym
- Sezonowym
- Cyklicznym

177. Które z następujących słów nie mają nic wspólnego z pozostałymi dwoma?

- Kot
- Blisko
- Słońce

178. Przeciwnością „prosty” jest przeciwieństwo

- Skomplikowany
- Krzywy
- Łatwy

179. Które z następujących słów nie mają nic wspólnego z innym słowem?

- Możliwie
- Prawdopodobnie
- Ewentualnie

180. Przeciwnieństwo
przeciwnieństwa do
„nieokładny” to?

- Przypadkowy
- Okładny
- Wstępny

181. Jaki numer kontynuuje tę
serię: 1, 4, 9, 16?

- 20
- 25
- 32

182. Jaka litera kontynuuje tę serię
liter A, B, C, D, G?

- H
- I
- Z

183. Jaki numer kontynuuje tę
serię $1/12$, $1/6$, $1/3$, $2/3$?

- $3/4$
- $4/3$
- $3/2$

184. Jaki numer
kontynuuje tę serię 1, 2, 0, 3, -1?

- 5
- 4
- -3

3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
0.					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
0.					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
0.					
1.					
2.					
3.					
06.					
07.					
08.					
09.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					
42.					
43.					
44.					
45.					
46.					
47.					
48.					
49.					
50.					
51.					
52.					
53.					
54.					
55.					
68.					
69.					
70.					
71.					
72.					
73.					
74.					
75.					
76.					
77.					
78.					
79.					
80.					
81.					
82.					
83.					
84.					
85.					

Uwagi:.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety