

Justyna Kuszał, Joanna Sztuka***

Kształcenie pedagogów resocjalizacji – doniesienia z badań

Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu są refleksje powstałe w toku realizacji zadania badawczego dotyczącego poznania motywacji i postaw studentów pedagogiki resocjalizacyjnej oraz warunków podtrzymywania ich motywacji leżących w zakresie podejmowanych w toku studiów działań edukacyjnych. Założonym pierwotnie głównym celem projektu zapoczątkowanego w 2011 roku była ewaluacja procesu kształcenia studentów studiów pedagogicznych, a w szczególności studentów pedagogiki resocjalizacyjnej. Jednym z kilku celów szczegółowych była potrzeba zdiagnozowania motywacji do podjęcia studiów oraz postaw studentów wobec grup marginalizowanych społecznie w kontekście określonych w ramach niniejszej specjalności efektów kształcenia. Określony wyżej cel jest osiągany etapowo poprzez przeprowadzanie badań pilotażowych, a potem badań właściwych zaplanowanych jako badania podłużne w obszarze wiedzy, kompetencji i umiejętności ujętych w celach kształcenia i postawach studentów wobec jednostek i grup marginalizowanych, które są podmiotem ich praktyk i pracy zawodowej. Realizacja tego szczegółowego celu badawczego podyktowana jest potrzebą optymalizacji procesu kształcenia pedagogów resocjalizacji, między innymi poprzez przeprowadzenie wnikliwej analizy motywacji i postaw kandydatów oraz studentów i absolwentów pedagogiki Akademii Ignatianum na specjalności pedagogika resocjalizacyjna do podejmowania kształcenia na tym kierunku studiów¹.

* Dr Justyna Kuszał, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

** Mgr Joanna Sztuka, Akademia Ignatianum w Krakowie.

¹ Wśród problemów badawczych wyodrębnionych w koncepcji metodologicznej pojawiło się wcześniej pytanie dotyczące porównania wyników badań prowadzonych w dwóch wymienionych powyżej uczelniach. Na obecnym etapie postępowania badawczego można stanowczo powiedzieć, że szczegółowym celem badań nie jest dokonanie porównania wyników badań prowadzonych w dwóch „konkurencyjnych” uczelniach wyższych. Wręcz przeciwnie: integracja środowisk naukowych oraz studentów pozwala patrzeć na badane zagadnienie z szerszej perspektywy. Abstrahując w tym miejscu od prestiżu badanych szkół wyższych, a koncentrując się na kandydatach na studia pedagogiczne i programie kształcenia warto zasygnalizować, że autorki na

Autorki określiły następujące problemy badawcze:

1. Jak rozumiane jest pojęcie motywacji przez studentów resocjalizacji?
2. Jakie odmiany(rodzaje) motywacji charakteryzują badanych studentów resocjalizacji?
3. Jakie są najczęstsze motywy studentów resocjalizacji do pracy z grupami marginalizowanymi społecznie?
4. Czy i w jakim stopniu świadomy i celowy wybór kierunku studiów warunkuje motywację studentów do pracy z grupami marginalizowanymi społecznie?
5. Czy i w jakim stopniu tok, tryb i rodzaj studiów warunkuje kształtowanie się motywacji studentów do pracy z wykluczonymi?
6. Czy i w jakim stopniu osobiste poglądy, doświadczenia i przekonania na temat skuteczności pracy resocjalizacyjnej rzutują na poziom motywacji badanych?
7. Czy i w jakim stopniu motywację studentów określają potrzeby osiągnięć, przynależności oraz własnego rozwoju?
8. Czy i w jakim stopniu wkład pracy studenta w trakcie studiów i jej efekty określają jego motywację?
9. Jakie rodzaje postaw prezentują badani wobec jednostek i grup marginalizowanych społecznie?
10. Jakie metody modyfikowania postaw w procesie edukacji wpływają na motywację studentów?

Projekt zaplanowano na lata 2011–2014. Główne etapowe zadania projektu to:

- przeprowadzenie i opracowanie badań pilotażowych;
- przeprowadzenie i opracowanie badań podłużnych w zakresie motywacji i postaw prezentowanych przez kandydatów oraz studentów na kierunku pedagogika, które przełożone zostaną na kierunkowe i specjalnościowe cele kształcenia;
- zorganizowanie na terenie Akademii Ignatianum co najmniej dwóch spotkań studyjnych dla praktyków i teoretyków współpracujących z grupami marginalizowanymi w warunkach instytucji izolacyjnej i środowiska otwartego;
- współpraca z jednostkami Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Krakowie oraz placówkami dla nieletnich zrealizowana w formie tzw. praktyk wyjazdowych.

Podstawowymi metodami badawczymi są: obserwacja, sondaż diagnostyczny w formie ankiety i wywiadu oraz analiza dokumentów.

Konteksty i inspiracje badawcze

Stale zmieniający się obraz polskiej edukacji zwłaszcza na szczeblu wyższym, wysoki poziom bezrobocia wśród absolwentów, niemożność podjęcia pracy w wyuczonym

tym etapie badań nie mają ambicji wyciągać wniosków z badań porównawczych, choć takie podejście również znajduje swoje uzasadnienie i może mieć miejsce na jednym z dalszych etapów badań.

zawodzie mobilizuje do opracowywania nowych celów kształcenia w zakresie kierunkowym i specjalnościowym. Jedynie dobrze postawione cele i spójnie z nimi przeprowadzona edukacja w zakresie kierunkowym i specjalnościowym, przyczynić się może do korekty dotychczas wadliwych schematów przygotowań teoretycznych i praktycznych studentów pedagogiki. Włączanie studenta w proces edukacji, zamykając ją zatrudnieniem na oczekiwanym stanowisku, poszukuje wciąż nowych instrumentów, które pobudzą młodych ludzi do aktywności. Odpowiedzią na te poszukiwania wydają się być właściwie opracowane „ścieżki kariery” wsparte na celach interdyscyplinarnych w zakresie wiedzy i kompetencji obudowanej doświadczeniem zdobytym w kompleksowo przygotowanej i zrealizowanej praktyce studenckiej. Dotychczasowe, znane autorkom projektu opracowania i odniesienia w zakresie podjętej problematyki badawczej, realizowane na podstawie różnorodnych, w tym interdyscyplinarnych, podejść metodologicznych dotyczących motywacji i postaw studentów wobec podjętych studiów pedagogicznych, nie analizowały jej wpływu na zatrudnienie. Autorki żywią ponadto nadzieję, iż tak dokonane implikacje opierające się na literaturze przedmiotu oraz materiałach źródłowych, przyczynią się do rozwoju pedagogiki jako dyscypliny akademickiej i samej pedagogiki resocjalizacyjnej, jako wciąż bardzo popularnej specjalności pedagogicznej. Ponadto wyniki prowadzonych badań mogą znaleźć przełożenie w treściach kształcenia pedagogów resocjalizacji, edukowanych na studiach wyższych w kierunku pracy w instytucjach penitencjarnych i w instytucjach działających w środowisku otwartym.

Pod kierunkiem E. Wysockiej zrealizowano badania empiryczne oparte na zamyśle oscylującym wokół określenia poglądów 164-osobowej grupy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz śląskich uczelni niepublicznych na resocjalizację, z uwzględnieniem korelacji takich zmiennych jak tok i tryb studiów oraz wykształcenie rodziców. Poglądów na resocjalizację, zdaniem autorki, nie zmienia w sposób istotny statystycznie tok kształcenia, ale różnicuje je tryb studiów. W trakcie cyklu kształcenia studentów spada zarówno optymizm jak i pesymizm resocjalizacyjny, wzrasta zaś poziom determinizmu biologicznego, co wskazuje, iż z czasem nie dochodzi do refleksyjnej integracji potocznych przekonań z nabywaną profesjonalną wiedzą. Natomiast tryb studiów jednoznacznie wskazuje, jak wynika z badań E. Wysockiej, iż studenci studiów niestacjonarnych mniej wierzą w skuteczność resocjalizacji, a silniej w determinizm biologiczny. Natomiast poziom wykształcenia rodziców (niższy) negatywnie i istotnie koreluje z wyższym negatywizmem resocjalizacyjnym². Autorka dokonuje również próby kreowania wizji wychowania i resocjalizacji wobec studentów pedagogiki resocjalizacyjnej w odniesieniu do wybranych modeli działania opartych na modelu ryzyka oraz modelu dobrego życia³. Model,

² E. Wysocka, *Modele myślenia o resocjalizacji – obszary problemowe i strefy zaniedbane. Refleksja metateoretyczna i empiryczne eksploracje*, [w:] *Dialog w integracji i reintegracji społecznej*, T. Zacharuk, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 297–319.

³ Model ryzyka opisuje autorka w kontekście działań resocjalizacyjnych, które oparte są na trzech podstawowych zasadach; oceny ryzyka, oceny istniejących potrzeb oraz zasadzie reaktywności. Resocjalizacja

który preferują badani studenci, bliższy jest modelowi ryzyka, w którym eksponują negatywną wizję resocjalizacji wymagającą stałych działań restrykcyjnych⁴. Kształtowanie przekonań na temat resocjalizacji powinno stanowić jeden z najważniejszych celów kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych, chroniąc ich tym samym przed wczesnym wypaleniem zawodowym.

W 2011 roku opublikowano badania realizowane pod kierunkiem Zdzisława Bartkowicza i Pawła Maciaszczyka, których jednym z uzasadnień jest troska o kształtowanie tzw. sumienia pedagogicznego. Badacze stają na stanowisku, że osobiste poglądy, przekonania, jakie dana osoba posiada na temat resocjalizacji, a także życia człowieka w ogóle, wyrażające się w konkretnych czynach, tworzą klimat sprzyjający skutecznym oddziaływaniom resocjalizacyjnym. Wśród wielu opracowań opublikowanych w literaturze przedmiotu warto wskazać wnioski z badań amerykańskich na temat punitivności kadry resocjalizacyjnej⁵. Zagadnienie to jest wieloaspektowe, a determinanty punitivności stanowią same w sobie przedmiot wielu badań empirycznych, z których daleko idące wnioski mogą być i są wykorzystywane w dyskursie politycznym⁶.

Badania Z. Bartkowicza i P. Maciaszczyka objęły 454 studentów, w tym 262 stanowili studenci pedagogiki resocjalizacyjnej, a pozostali to studenci kierunku zarządzanie. Wnioski z badań wskazują na występowanie wśród badanych zjawiska „negatywizmu resocjalizacyjnego” rozumianego jako „brak wiary w oddziaływania resocjalizacyjne”⁷. Zaprezentowane wyniki pozwalają na sformułowanie tezy o pozytywnym nastawieniu czy postawie studentów wobec problemu społecznego niedostosowania, jednakże pojawia się niepokojący pogląd o braku relacji między oddziaływaniami wychowawczymi a poprawą wychowan-

zorganizowana jest tu zatem w taki sposób, by uwzględniać indywidualne dyspozycje, braki, destrukcyjne strategie radzenia sobie czy potrzeby jednostki niedostosowanej w stosunku do społeczeństwa oraz poziom reaktywności rozumiany jako wrażliwość na podejmowane działania resocjalizacyjne. Natomiast model dobrego życia oparty jest na odkrywaniu i wzmacnianiu pozytywnych cech jednostki niedostosowanej społecznie a także środowiska, w którym żyje. To model diagnozy pozytywnej i negatywnej jednostki oparty na założeniach kompensacyjnego modelu pomocy, gdzie następuje dostarczanie kompetencji oraz koncepcji *resilience*, czyli mocnych stron z odwołaniem do społecznych koncepcji dewiacji; prowadzący do, jak to nazywa autorka, całościowej rekonstrukcji „ja”. Jest ona możliwa wówczas, gdy jednostka odkryje swe potencjały, zaś resocjalizacja koncentruje się tu na kompensacji indywidualnych i społeczno-kulturowych blokad jej rozwoju.

⁴ E. Wysocka, dz. cyt., s. 306–311.

⁵ J. Kuształ, A. Siuda, Pozbawienie wolności młodzieży niedostosowanej społecznie w perspektywie porównawczej, referat wygłoszony na konferencji pt. „W poszukiwaniu optymalnego modelu więziennictwa. Kadrowo organizacyjne uwarunkowania procesu resocjalizacji w placówkach penitencjarnych”, 3–4 listopada 2011, artykuł złożony do druku.

⁶ Na temat punitivności we współczesnym rozumieniu por. M. Muskała, *Determinanty represyjności systemu karnego*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 81–95 i cytowana tam literatura.

⁷ E. Pabis, Poglądy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na resocjalizację i wychowanie oraz ich demograficzne osobowościowe determinanty, niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr hab. E. Wysockiej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

ka w kierunku zmniejszenia stopnia niedostosowania⁸. Autorzy podnoszą, że to po stronie kształcących i programu kształcenia leży obowiązek formowania poglądów i przekonań studentów, jako warunku koniecznego dla budowania świadomości aksjologicznej przyszłych pedagogów resocjalizacji. A w programach kształcenia treści takie są marginalizowane na rzecz kształtowania konkretnych umiejętności praktycznych nakierowanych na zaspokojenie potrzeb rynku pracy. Można ostrożnie postawić tezę o poczuciu nieskuteczności pracy resocjalizacyjnej, które prezentują badani studenci, choć jeszcze nie stanęli oni na rynku pracy i nie rozpoczęli pracy zawodowej.

Jedną z determinant tego stanu jest prawdopodobnie brak „wiary w resocjalizację”, a ta niedookreślona kategoria pojawia się też w koncepcji badawczej Ewy Pabis. Celem poznawczym postawionym przez autorkę było zdiagnozowanie poglądów studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na resocjalizację (ogólnie, potocznie rozumianą) oraz sformułowanie wytycznych czy rekomendacji dla optymalizacji procesu kształcenia studentów pedagogiki resocjalizacyjnej⁹. Badania przeprowadzono wśród 95-osobowej populacji. Przedmiotem badań były przekonania i poglądy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na wychowanie i resocjalizację osób niedostosowanych społecznie oraz wybrane ich społeczno-demograficzne determinanty. Co wydaje się być ważne: w badaniach Pabis, świadomy i celowy wybór kierunku studiów deklarowało 64% badanych. Kategoria badawcza „wiara w resocjalizację” jest definiowana w kontekście humanistycznych podstaw resocjalizacji, gdzie zakłada się możliwość odzyskania godności przez skazanego w wyniku oddziaływań resocjalizacyjnych.

Przytoczone wyżej wyniki badań nie pozwalają na sformułowanie wniosków na wyższym poziomie ogólności, można jednak zaryzykować stwierdzenie o powtarzalności ich wyników, jako że w cytowanych badaniach pojawiają się każdorazowo wnioski o poczuciu braku kompetencji pedagogicznych czy resocjalizacyjnych uwarunkowanym, w opinii respondentów, położeniem w procesie kształcenia zbyt dużego nacisku na teorię, a nie na praktykę pedagogiczną. Wnioski te korespondują z konkluzjami zawartymi w pracy Andrzeja Węglińskiego, opublikowanej w 2000 roku, gdzie jednym z problemów badawczych było pytanie o samoocenę kompetencji zawodowych pedagogów resocjalizacji¹⁰. Pojawia się tam stwierdzenie, że dla badanych pedagogów resocjalizacji (praktyków – nie studentów, jak w badaniach Z. Bartkowicza i P. Maciaszczyka oraz w badaniach E. Wysockiej czy przeprowadzonych pod jej kierunkiem badaniach E. Pabis) „wzniosłe motywy, obecne przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu w roli wychowawcy młodzieży nieprzystosowanej społecznie nie wytrzymują próby czasu i konfrontacji z bezpośrednią praktyką wychowaw-

⁸ Z. Bartkowicz, P. Maciaszczyk, *Poglądy na resocjalizację studentów pedagogiki jako rezultat ich kształcenia*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja*, Z. Bartkowicz, P. Maciaszczyk (red.), Wyd. PWSZ, Tarnobrzeg 2011, s. 125–152.

⁹ E. Pabis, dz. cyt., s. 29.

¹⁰ A. Węgliński, *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wyd. AWH Antoni Dudek, Lublin 2000, s. 107; na wyniki tych badań powołują się również Z. Bartkowicz i P. Maciaszczyk w cytowanej powyżej pracy.

czą”¹¹. Wniosek ten zbiega się z refleksjami autorek niniejszego opracowania, dla których podstawą jest klasycznie rozumiana resocjalizacja jako proces podejmowanych wobec jednostki niedostosowanej społecznie działań o charakterze opiekuńczym, wychowawczym czy terapeutycznym, odznaczający się swoistym przebiegiem oraz efektami osiąganymi w relacji pedagoga resocjalizacyjnego z osadzonym czy skazanym z wykorzystaniem specjalnie dobranych do tego metod i środków¹². Działania resocjalizacyjne podejmowane przez pedagoga mają na celu uświadomienie drugiej stronie dialogu (pojmowanego jako sposób, metoda, droga) konieczności zmiany postępowania, myślenia, wartości. Pedagog pomaga i wspiera w tym procesie, musi więc mieć w sobie pokłady motywacji do pracy, poparte solidnym przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, a także aksjologicznym w wymiarze interdyscyplinarnym.

Motywacja jako determinanta działania człowieka

Dla autorek niniejszej koncepcji samo zdefiniowanie kategorii badawczych było procesem trudnym, a zarazem ciekawym i bogatym w „odkrycia naukowe”, co było powodem wątpliwości, chwilowych upadków, (paradoksalnie: utraty motywacji do pracy badawczej), ale równocześnie procesem doświadczania radości poznania. Jednym z „odkryć” jest sama definicja motywacji do podjęcia studiów.

Sięgając do literatury należy podkreślić, że definicja motywacji w kontekście pedagogicznym jest wieloaspektowa i obszerna. Motywacja jest tam nie tylko różnorodnie rozumiana, ale też opisywana w kontekście procesów rozbudzania i utrwalania; ponadto analizuje się wiele czynników, które wpływają na ludzi i aktywne oraz świadome kształtowanie środowiska ich życia i pracy. Jak uważa Abraham Maslow, „nie znaleziono jak dotąd dobrej behawioralnej definicji motywacji”¹³.

Motywacja to pojęcie definiujące najczęściej takie zjawiska jak: intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś. Wszystkie wymienione terminy charakteryzuje wspólna cecha, oznaczająca wystąpienie w człowieku gotowości do zmierzania ku określonym celom. Motywacja stanowi więc jeden z priorytetowych czynników, od których zależy efekt każdego działania, w tym także resocjalizacyjnego. Motywacja to inaczej układ motywów ludzkiego postępowania – przedmiot badań wielu nauk (psychologii, socjologii, nauki o moralności i ogólnie biorąc nauk zajmujących się interpretacją ludzkich zachowań). Odróżnia się trwałą strukturę motywacyjną, która nadaje ogólny kierunek ludzkiego postępowania, od aktualnej motywacji, wywołującej określone zachowania w danym kontekście sytuacyjnym. Motywacja rozumiana jest jako wewnętrzny mechanizm,

¹¹ Tamże, s. 134.

¹² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa 2005, s. 10.

¹³ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 27.

który uruchamia i organizuje ludzkie zachowania oraz kieruje na osiągnięcie celu. W definicji Encyklopedii powszechnej PWN czytamy, że (według Kurta Lewina) niezmiernie ważna jest motywacyjna funkcja zadania aż do jego zakończenia, ponieważ człowiek podejmując określone działanie widzi z góry założony efekt, w wyniku czego wyzwala się w nim system motywacyjny, dzięki któremu zadanie to musi zakończyć¹⁴. Można powiedzieć, że motywacja to proces psychicznej mobilizacji, od której zależy kierunek ludzkich czynności oraz energia, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić. Tak więc motywacja to proces wewnętrzny, warunkujący dążenie ku określonym celom¹⁵.

Wiele miejsca w literaturze poświęca się analizie koncepcji teoretycznych motywacji, według autorek warte podkreślenia są trzy uważane za dominujące w teoretycznych i praktycznych odniesieniach. Pierwsza, to instrumentalna teoria motywacji (Burrhusa Frederica Skinnera), która zakłada, że ludzkie postępowanie może być kierowane przy użyciu odpowiedniego systemu kar i nagród stosownych do osiągania zamierzonych wyników. Teorie treści (teoria hierarchii potrzeb Abrahama Harolda Maslowa, teoria XY Douglasa McGregora, dwuczynnikowa teoria motywacji Fredericka Hersberga lub teoria osiągnięć Davida McClellenda) oparte są na założeniu, że każde działanie podejmowane przez człowieka wynika z konieczności zaspokojenia jakiejś potrzeby. Są one ukierunkowane na wyjaśnianie wewnętrznych przyczyn, które wyzwalają zachowania ludzi, w ich obrębie następuje identyfikacja oraz klasyfikacja potrzeb uznanych za źródło motywów sterujących tymi zachowaniami. Znaczenie tych teorii dla praktyki pracy z ludźmi polega na dostarczaniu informacji o zróżnicowaniu ludzkich potrzeb, które wynikają z wyjątkowości poszczególnych osób. Trzecia grupa teorii motywacji, to teorie procesu, które kładą nacisk na procesy psychologiczne, oddziałujące na motywację, takie jak np. teoria wartości Viktora Vrooma, teoria celu Edwina Locke'a i teoria sprawiedliwości Johna Stacey'a Adamsa, zajmują się tym, w jaki sposób działania przynoszące pożądane rezultaty mogą być uruchamiane, ukierunkowywane, podtrzymywane lub wygaszane¹⁶.

Ze względu na to, że u podstaw procesu motywacji mogą spoczywać różne przyczyny, które były bodźcem do działania, istnieje również wiele odmian motywacji. W zależności od ich charakteru wyróżniamy motywację wewnętrzną i zewnętrzną oraz pozytywną i negatywną. Najkorzystniejszą z pedagogicznego punktu widzenia jest motywacja wewnętrzna, rozumiana jako powstające samoczynnie impulsy powodujące zachowania, które nie mają na celu osiągnięcia zewnętrznych nagród, zaś podjęta aktywność stanowi cel sam w sobie. Motywację zewnętrzną stanowią nagrody oraz kary. Motywacja negatywna mobilizuje do działania poprzez poczucie obawy, niepokoju; pozytywna zaś poprzez chęć uzyskania nagrody¹⁷. Zdaniem autorek, jedynie motywacja wewnętrzna – pozytywna oparta na

¹⁴ *Encyklopedia PWN: M–R*, PWN, Warszawa 1985, s. 171.

¹⁵ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 18.

¹⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 212 i n.

¹⁷ J. Penc, *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 141.

dotatnich wzmocnieniach i poddana obróbce podczas procesu kształcenia stwarza możliwości lepszego zaspokajania potrzeb studenta, pracownika, a tym samym jednostki niedostosowanej społecznie.

Podjęcie humanistyczne w motywacji, które przyjęły autorki, zakłada, że na zachowania człowieka wpływają wewnętrzne wyznaczniki, a w szczególności potrzeby i emocje. Podkreśla się tu, że bodźce zewnętrzne dopiero po obróbce w każdym człowieku nabierają znaczenia motywującego. Niezwykle istotne jest określenie składowych tego procesu, którymi są kierunek (*co stara się zrobić dana osoba by osiągnąć cel?*), wysiłek (*jak bardzo student/kandydat się stara?*) oraz wytrwałość (*jak długo się stara?*)¹⁸.

Niemieccy psycholodzy, prowadzący badania nad potrzebą osiągnięć, są autorami poglądu uznającego motywację do osiągnięć za względnie stabilną cechę osobowości, „powstającą już w wieku przedszkolnym w zależności od stylu wychowania przyjętego przez rodziców wobec swoich dzieci”¹⁹. W procesie edukacji motywacja ulega dodatkowo stymulacji i modyfikacji, należy więc założyć, iż kandydaci na studia i studenci powinni być więc dostatecznie wysoko zmotywowani. Faktem jest, że uczenie się i nauczanie są procesami aktywnymi i nie ograniczają się jedynie do przekazywania informacji. Studenci bierni, nieuczestniczący w zajęciach i praktykach nie przyswoją, nie przetworzą, a nade wszystko nie zapamiętają i z pewnością nie wykorzystają w stosownych sytuacjach wiedzy, którą przekazywano im podczas studiów. Autorki przyjmują za profesorem Januszem Reykowskim, iż człowiek nie jest i nie powinien być tylko biernym obiektem oddziaływań, ale musi potrafić aktywnie i samodzielnie działać, wpływać na otaczające go środowisko, czyli mieć umiejętność samoregulacji. Pojęcie samoregulacji jednostki sprowadzone zostało w literaturze do następujących wymiarów:

- jednostka umie sama wyszukiwać informacje, poddawać je analizie, oceniać, selekcjonować; zatem samo obsypanie człowieka informacjami nie sprawi, że będzie on działał zgodnie z sugestiami w nich zawartymi;
- jednostka potrafi sama siebie nagradzać i karać – odczuwa zadowolenie i satysfakcję, jeśli jakieś zadanie wykona dobrze, a niepokój i złość, gdy jej się coś nie powiedzie;
- jednostka umie wybierać działania, jakie będzie chciała podejmować i uzależniać swój wybór od warunków w jakich się znajduje; umie samodzielnie określać swoje cele i dostosowywać do nich działania;
- jednostka umie eliminować działania i czynniki, które zakłócają realizację jej planów i zamierzeń.

Jednak zdolność do samoregulacji nie występuje z jednakową siłą u wszystkich. Zależy od wiedzy, doświadczeń, predyspozycji osobowościowych oraz zaangażowania. Im jednostka dysponuje większą wiedzą i doświadczeniem, jest bardziej krytyczna wobec otoczenia, wypracowała autonomiczny system wartości, którym konsekwentnie kieruje się w życiu,

¹⁸ M. Armstrong, dz. cyt., s. 106.

¹⁹ G. Mietzel (red.), *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 354.

tym jej umiejętność samoregulacji jest bogatsza i bardziej wszechstronna, a chęć do utrzymania niezależności większa oraz częstsze zachowania prospołeczne²⁰.

Prezentacja badań własnych – etap pilotażowy

Zaprezentowane w artykule badania zostały przeprowadzone w fazie pilotażowej wstępnej z wykorzystaniem techniki ankiety wręczanej bezpośrednio respondentom oraz wywiadów indywidualnych podczas zajęć warsztatowych i hospitacji. W badaniach wzięło udział 72 kandydatów na studia I i II stopnia oraz 29 kandydatów na studia podyplomowe w ramach specjalności pedagogika resocjalizacyjna Akademii Ignatianum w Krakowie. Badania zostały zapoczątkowane w lipcu 2012 i są kontynuowane. Pierwsza grupa z zadanych pytań w ankiecie miała na celu sprawdzenie znajomości pojęcia motywacja. Okazało się, iż większość (91% osób) poprawnie rozumie weryfikowaną definicję. Określano ją najczęściej jako „intencję”, „zamiar”, „chęć”, „pragnienie”, „życzenie”, „zainteresowanie czymś”, „wewnętrzny głos popychający do działania”.

Kolejna pula pytań związana była z określeniem i uszeregowaniem wagi indywidualnych motywatorów do podjęcia studiów na specjalności pedagogika resocjalizacyjna. To właśnie te motywatory poparte w toku studiów metodyką pracy, wiedzą o charakterze interdyscyplinarnym, złożą się w przyszłości na kompetencje interpersonalne, zawodowe i społeczne pożądane w pracy pedagogicznej.

Dokonując ich interpretacji autorki opierały się na analizie jakości wypowiedzi badanych studentów przyjmując trzystopniową skalę zaszeregowania – motywacja wysoka, przeciętna lub słaba. Za Philipem Zimbardo jako wysoki poziom motywacji przyjmując tzw. motywację wewnętrzną rozumianą jako „zaangażowanie w jakąś aktywność dla niej samej, bez zewnętrznych nagród (*intrinsic motivation*). Czynności, które podejmujemy, ponieważ lubimy je robić. [...], kiedy jednostka jest głęboko zainteresowana wykonywanym zawodem. [...] Aktywności motywowanej wewnętrznie towarzyszy stan umysłu zwany poczuciem przepływu. Stanowi temu towarzyszy koncentracja na zadaniu a nie na wyniku”. Za przeciętny poziom motywacji zaś przyjęto tzw. motywację zewnętrzną; motywację przez wewnętrzne podniety, która działa gdy organizm jest pobudzony przez bodźce zewnętrzne w postaci obiektu atrakcyjnego²¹ (dobrej oceny, sugestii autorytetu, finansowania nauki przez rodziców). Motywacja zewnętrzna skłania do aktywności ze względu na konsekwencje zewnętrzne („nie skończysz studiów – nie znajdziesz pracy”, „nie pójdziesz na studia – nie będziemy cię utrzymywać” lub „chcesz dalej pracować musisz uzupełnić wykształcenie”). Zachowanie jest więc instrumentem otrzymania czegoś atrakcyjnego. Natomiast motywacja „słaba” nie wiąże się ani z wewnętrzną potrzebą czy przekonaniem, ani też

²⁰ J. Reykowski, *Motywacja postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 189 i n.

²¹ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999, s. 465 i n.

z zewnętrznym stymulatorem, ale jest wynikiem konsekwencji wyboru resocjalizacji jako kierunku alternatywnego i studiowania go w sytuacji braku możliwości studiowania kierunku pierwotnie wybranego w deklaracji kandydata na studia.

Badani, wówczas jeszcze przyszli studenci resocjalizacji, jak wykazały wyniki są wysoko zmotywowani do podjęcia studiów (67% grupy badanej w tym najwięcej, bo aż 26 kandydatów na studia podyplomowe, 29 na studia II stopnia i 9 na studia I stopnia). Kandydaci czerpią tu motywację do przyszłej pracy resocjalizacyjnej, jak wykazują wyniki, z poczucia empatii, zainteresowań, chęci pomocy, chęci „sprawdzenia się”, poczucia odpowiedzialności, misji, wiary w sprawiedliwość społeczną lub wiary we własne możliwości i umiejętności.

Przeciętnie zmotywowani kandydaci na studia w specjalności pedagogika resocjalizacyjna stanowią 28% badanych. Są wśród nich najczęściej kandydaci na studia I stopnia (aż 17 osób), studenci studiów II stopnia (5 osób) i kandydaci na studia podyplomowe (3 osoby), dla których wybór wynika z konieczności skończenia studiów (warunek postawiony przez rodziców lub pracodawców), chęci rozwoju zawodowego, awansu, podniesienia swego wynagrodzenia, konieczności uzupełnienia wykształcenia.

Grupę słabo zmotywowanych (5% badanych) stanowią kandydaci na studia I stopnia (6 osób) oraz kandydat studiów II stopnia; za podstawę niskiej motywacji podający wybór specjalności jako alternaty dla braku miejsca na pierwotnie deklarowanej.

Następna z grup pytań ankietowych dotyczyła postaw prezentowanych przez ankietowanych w stosunku do grup marginalizowanych społecznie. Z badań pilotażowych w tym zakresie, wynika iż pojęcie „grupy marginalizowane” nie jest jednoznacznie rozumiane w badanej grupie. 47% populacji miała kontakt z przedstawicielami grup określonych w ankiecie jako przykłady grup marginalizowanych (osoby niepełnosprawne, osoby starsze, bezdomni, uzależnieni). Podstawą kategoryzacji prezentowanych postaw (postawy pozytywne, negatywne, ambiwalentne) były analizy jakości wypowiedzi badanych.

Postawę pozytywną, przejawiającą się w życzliwości, szacunku i akceptacji do niniejszych grup deklaruje 59% badanej próby; postawę negatywną dla której niechęć do osób niepełnosprawnych, brak życzliwości i pomocy, unikanie kontaktów z nimi, ignorancja – są typowymi zachowaniami deklaruje 6% badanych. Natomiast 35% badanej próby charakteryzuje postawa ambiwalentna, cechująca się z jednej strony obojętnością bądź wrogością, z drugiej zaś uczuciem litości, współczucia, przesadną opieką czy pomocą.

Autorki kontynuując badania postarają się w kolejnych publikacjach przedstawić wyniki trwających badań podłużnych opierając się na narzędziach własnych oraz po uzyskanej aprobach, także na zaadaptowanym przez Macieja Karwowskiego Inwentarzu Orientacji Motywacyjnych (*Work Preference Inventory*) autorstwa Teresy Amabile²². Dążąc do weryfikacji przypuszczeń wynikających z doświadczeń opiekuna praktyk studenckich, opiekuna roku czy kierownika studiów specjalności pedagogika resocjalizacyjna. Informacje

²² M. Karwowski, *Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (Work Preference Inventory)*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.

zwrotne uzyskane w toku pracy, pokazują swoistą samoregulację motywacji i postaw studentów w toku, trybie i rodzaju studiów. Przykładowo: podczas praktyk studenci przyjmują najczęściej dwa rodzaje postaw wobec grup marginalizowanych. Jedna z nich została zdefiniowana jako aktywna-poszukująca, a jej egzemplifikacją są pytania: „Czy? Po co? Dlaczego? Jak? Co mogę zrobić?”. Druga zaś zdefiniowana została jako pasywna czyli bierna, egzemplifikowana w stwierdzeniach: „Wystarczy, że jestem. Czy mogę już iść do domu? Oni mnie tam nie chcieli! Wiedziałem/łam, że to nie dla mnie! Strata czasu”.

Natomiast z perspektywy opiekuna roku lub kierownika studiów zbierającego informacje, obserwującego postępy swoich podopiecznych poczynawszy od rekrutacji, skończywszy na obronie, w zakresie specjalności skończywszy, autorki dostrzegają, iż wśród studentów dominuje wiedza potoczna, a motywacja nie jest poparta rzeczowymi argumentami, czego egzemplifikacją są stwierdzenia: „wybrałem te studia bo tu nigdy nie zabraknie mi pracy, ludzie zawsze kradli i kraść będą”. Zdecydowanie studenci wykazują wyższy entuzjazm, wraz z tokiem studiów, gdy ich wiedza rośnie i jest sprawdzana w praktyce w ramach praktyk studenckich, wolontariatów, spotkań i konferencji w zakresie rozwoju warsztatu pracy pedagoga. Można potocznie stwierdzić, że dochodzi wówczas do weryfikacji teorii i praktyki. Natomiast im mniej „wiary w resocjalizację”, (odnosząc to między innymi do wyników badań E. Wysockiej), tym rzadziej podejmowane są nawet próby poszukiwania pracy w zawodzie, a zagrożenie wypaleniem zawodowym dotyka absolwentów nawet bezpośrednio po studiach.

Autorki będą starały się wykazać szczególne znaczenie regulacji socjometrycznej tj. prospołecznej. Niektórzy ludzie, o czym poucza doświadczenie, są wyżej zmotywowani do zachowań prospołecznych. Regulacja prospołeczna oznacza przede wszystkim ukierunkowanie działań na zaspokojenie potrzeb instytucji, grup, organizacji. Motywy podejmowania czynności prospołecznych bywają różne. Człowiek np. skłania się do działań prospołecznych nie tylko ze względu na potrzeby innych, lecz również i na własne, dążąc do osiągnięcia odległych celów osobistych. W pewnych przypadkach czynności prospołeczne są jednak podejmowane bez względu na osobistą korzyść, a nawet wbrew interesom własnym. Dzieje się tak, gdy człowiek spieszy z pomocą chorym, słabszym, odrzucanym przez innych, narażając siebie, gdy występuje w obronie słusznych zasad, choć czyniąc to ryzykuje. W takich przypadkach źródłem satysfakcji jest poczucie spełnionego obowiązku, dochowania wierności przyjętym zasadom postępowania. Ludzie, których kierunek i sposób zachowań wyznaczają obiektywne, pozaosobiste wzorce.

Konieczne więc wydaje się zwrócenie szczególnej uwagi na rolę motywacji w procesie kształcenia przyszłych pedagogów resocjalizacji, ponieważ stawiane w procesie edukacji wymagania i wzory są czynnikami, dzięki którym tworzą się trwałe nastawienia i modyfikuje się osobowość. Jak mówią analizowane teorie oraz praktyka pedagoga, osoby o wysokiej motywacji podtrzymywanej czy wręcz podnoszonej to tego poziomu w ramach realizowanych celów kształcenia, chcą brać na siebie większą odpowiedzialność, lepiej kalkulują ryzyko, stosują dialog, są wytrwałe w dążeniu do pedagogicznego sukcesu.

Podsumowanie

Kreowanie i podtrzymywanie motywacji do studiowania i pracy zawodowej jest jednym z zadań nauczycieli akademickich. Istotne jest jednak, aby sam nauczyciel akademicki zdawał sobie sprawę z zadania, jakie przed nim stoi. Poddając analizie kondycję współczesnej dydaktyki akademickiej w naszym kraju Anna Sajdak opisała cztery paradygmaty kształcenia na studiach wyższych i w odniesieniu do nich wyodrębniła cztery rodzaje wsparcia rozwoju nauczycieli akademickich w procesie kształcenia studentów²³. Ze względu na przyjęte wyżej założenia teoretyczne, autorki koncentrują się na podejściu humanistycznym, które zakłada koncepcję człowieka autonomicznego, dążącego do samoaktualizacji. W podejściu humanistycznym nie funkcjonuje jeden model uczenia się, odrzuca się behawiorystyczne, tradycyjne modele uczenia się. „Działaniem najbardziej sensownym jest [...] zapewnienie jak najlepszych warunków do realizacji sił, jak najlepszych warunków do samorealizacji, samourzeczywistniania się wychowanka. [...] Najlepiej zmotywowany do uczenia się student to student, który sam wybiera interesujący go kurs, zgodnie z własnymi potrzebami czy autentycznymi zainteresowaniami”²⁴. Chociaż psychologia humanistyczna nie przyjmuje żadnej usystematyzowanej koncepcji kształcenia, co pociągałoby za sobą konkretne modele „kształcenia tradycyjnego” (jak w paradygmacie behawiorystycznym czy konstruktywistycznym), podejście humanistyczne w dydaktyce akademickiej wydaje się być bardzo obiecujące. Rolą nauczyciela akademickiego byłaby wówczas facylitacja, tworzenie warunków, umożliwianie studentowi uczenia się. Nauczyciel akademicki czerpie ze swoich własnych doświadczeń, dostarcza materiałów do uczenia się²⁵. Podejście takie może wydawać się momentami utopijne w odniesieniu do całego szerokiego kontekstu realizowanej obecnie reformy szkolnictwa wyższego, gdzie pośród wymogów drobiazgowości w opisie efektów kształcenia, metod nauczania, policzalności wszystkiego, co składa się na proces kształcenia w uczelni wyższej, brakuje miejsca na empatyczne rozumienie studenta uczącego się na własnych błędach czy zaufanie do jego samowiedzy. Praca nauczyciela akademickiego włożona w przygotowanie zajęć dla studentów jest widziana przez pryzmat punktów ECTS. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel akademicki nie jest odpowiedzialny za kształtowanie i podtrzymywanie motywacji studentów do studiowania czy do wspierania przyszłych absolwentów na rynku pracy. Istotne jest przy tym, aby sam oprócz wiedzy merytorycznej i kompetencji dydaktycznych, miał świadomość własnej motywacji. Obecnie, w dobie szczególnego nacisku na spełnianie wygórowanych warunków awansu naukowego, brakuje czasu na podnoszenie kompetencji interpersonalnych, czasu na pochylenie się nie

²³ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

²⁴ Tamże, s. 356.

²⁵ Tamże, s. 359–360.

tyko nad studentem, ale także nad sobą, inwestycje we własne doświadczenie zawodowe, autentyczne zaangażowanie w pracę ze studentem traktowanym indywidualnie i z uwagą.

Streszczenie

Artykuł jest kolejnym głosem w sprawie kształcenia pedagogów resocjalizacji. W 2012 roku ukazał się na łamach *Resocjalizacji Polskiej*²⁶ artykuł na temat współczesnego statusu pedagoga resocjalizacji i procesu jego kształcenia w dobie reformowania szkolnictwa wyższego. Jego kontynuacją jest obecny tekst – prezentacja zamysłu badawczego i refleksji uczestniczek projektu realizowanego od 2011 w ramach badań statutowych Zakładów Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki UJ i Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie.

Słowa kluczowe: motywacja, kształcenie studentów, podejście humanistyczne, resocjalizacja.

Abstract

Higher Education of Specialists of Social Rehabilitation – Reports from Research

The article is a another opinion in the matter of the education of the students of social rehabilitation. In 2012, on the pages of “*Resocjalizacja Polska*”, came out an article about contemporary status of the social rehabilitation educator and the process of his education in the era of the reform of higher education. The current text is the continuation of this article and also a presentation of an explorative sense and thoughts of the participants of the project, realized since 2011 within the statutory research of the Department of Social Prevention and Rehabilitation in Institute of Pedagogy in Jagiellonian University and Department of Social Prevention and Rehabilitation in Institute of Education in Jesuit University in Cracow.

Key words: motivation, student's education, humanistic approach, social rehabilitation.

Bibliografia

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Bartkowicz Z., Maciaszczyk P., *Poglądy na resocjalizację studentów pedagogiki jako rezultat ich kształcenia*, [w:] Bartkowicz Z., Maciaszczyk P. (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja*, Wydawnictwo PWSZ, Tarnobrzeg 2011.
- Encyklopedia PWN, M–R*, PWN, Warszawa 1985.

²⁶ J. Kusztal, J. Sztuka, *Pedagog resocjalizacji wobec zmian w systemie edukacji*, „*Resocjalizacja Polska*” 2012, nr 3, s. 289–300.

- Karwowski M., *Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (Work Preference Inventory)*. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.
- Kuształ J., Siuda A., Pozbawienie wolności młodzieży niedostosowanej społecznie w perspektywie porównawczej, referat wygłoszony na konferencji pt. „W poszukiwaniu optymalnego modelu więziennictwa. Kadrowo organizacyjne uwarunkowania procesu resocjalizacji w placówkach penitencjarnych”, 3–4 listopada 2011, artykuł złożony do druku.
- Kuształ J., Sztuka J., *Pedagog resocjalizacji wobec zmian w systemie edukacji*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 289–300.
- Masłow A., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Mietzel G. (red.), *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Muskała M., *Determinanty represyjności systemu karnego*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 81–95.
- Pabis E., Poglądy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na resocjalizację i wychowanie oraz ich demograficzne osobowościowe determinanty, niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr hab. E. Wysockiej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa 2005.
- Reykowski J., *Motywacja postawy prospołeczne a osobowość*, państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wydawnictwo AWH Antoni Dudek, Lublin 2000.
- Wysocka E., *Modele myślenia o resocjalizacji – obszary problemowe i strefy zaniedbane. Refleksja metateoretyczna i empiryczne eksploracje*, [w:] *Dialog w integracji i reintegracji społecznej*, Zacharuk T., Konopczyński M., Sobczak S. (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 297–319.