
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(93)/2016

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ European Association for the Education of Adults
Współpraca: International Society for Engineering Education
Auspices/ Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger
Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG, Galati (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland); prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozik (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEil (Poland); prof. Antoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiątek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska, (z-ca redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pladys – OHP, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpilska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szłosek, prof. APS; dr Krzysztof Symela, (z-ca redaktora naczelnego); mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja).

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczyńska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 2/93-400 egz.

Łącznie 77200 egz. Wersja elektroniczna:
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities,
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
- OAJI Open Academic Journal Index

Komentarz Commentary

Zmiany treści i środowiska pracy Changes of work content and environment

Edukacja ludzi starszych i ich opiekunów

Education of seniors and their
carers

Edukacja regionalna i środowiskowa

Regional and community education

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAFA, IGIP, EVBB*

Recenzja: zespół stałych recenzentów, Komitet Naukowy, Rada Programowa

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas ITeE – PIB: andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia
- dr Dagmara Kowalik UTH, dr Małgorzata Bogaj UJK: pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska ITeE – PIB: internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel Kukła AJD, dr Mirosław Żurek ITeE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpiliska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Michał Nowakowski – j. hiszpański
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2016

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Joanna Fundowicz, Marta Pobereszko

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 276 t., 180 420 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



2621

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

☐ **Komentarz**

Henryk Bednarczyk: XXX lat Ośrodka Pedagogiki Pracy Radomiu 5

☐ **Zmiany treści i środowiska pracy**

Tadeusz Aleksander: Praca zawodowa stymulatorem dalszego kształcenia 9

Michał Butkiewicz, Cécile Sauvage, Maarit Saarenkylä: The comparative research analysis of the ECVET system in Finland, Spain and Poland 20

Ewa Przybylska, Błażej Przybylski: Praca przyszłości w marzeniach i debacie polityczno-społecznej 32

Czesław Plewka: Pracownicy współczesnego rynku pracy o uwarunkowaniach własnego rozwoju zawodowego 39

Agnieszka Jeran: Nieoczywiste konsekwencje zwiększania poziomu kwalifikacji pracowników z wyższym wykształceniem 51

☐ **Edukacja ludzi starszych i ich opiekunów**

Aleksandra Litawa: Społecznościowy aspekt zespołowej działalności artystycznej dorosłych 60

Jan Wnęk: Pozaszkolne formy upowszechniania wiedzy rolniczej wśród gospodyń wiejskich 1918–1939 70

Agata Chabior, Małgorzata Krawczyk-Blicharska: Kompetencje opiekuna osoby starszej – implikacje europejskie 81

Elżbieta Kościńska: Aktywność społeczna seniorów (z cukrzycą), w kontekście edukacji zdrowotnej 90

☐ **Edukacja regionalna i środowiskowa**

Magdalena Ciechowska, Anna Czyż: Edukacja regionalna w aktywizacji organizacji pozarządowych osób niepełnosprawnych 100

Stanisław Lachowski, Bogusława Lachowska, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer: Effect of work in childhood on education of people from agricultural families 110

Dominika Sozańska: Wykształcenie i zaangażowanie obywatelskie 119

Marek Ryszard Kalaman: Penitencjarne uwarunkowania edukacji (od alfabetyzacji po kształcenie ustawiczne) więźniów w Polsce	127
Adam Szymura, Eugeniusz Szymik: Edukacja przez teatr jako element procesu resocjalizacyjnego dorosłych (na przykładzie Aresztu Śledczego w Gliwicach)	141
Olga Pawłowska: Efektywność nauczania języków obcych w kontekście preferencji i aktywności szkoleniowych uczestników	148

☐ **Konferencje, recenzje, informacje**

<i>Kompetencje kluczowe – uniwersytety ludowe – społeczeństwo obywatelskie. W poszukiwaniu współczesnej „Szkoły dla życia” 14–15 marca 2016 r., Gdańsk – Wieżyca – Angelika Felska</i>	158
<i>70 lat Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego – Wanda Surosz</i>	160
<i>WordSkills 2016, Mińsk (Białoruś), Budapeszt (Węgry), Warszawa (Polska)</i>	164
<i>Poradnictwo zawodowe otwarte na kształcenie świadomości ekologicznej społeczeństwa, Warszawa, 21 maja 2016 – Henryk Bednarczyk</i>	164
<i>Uniwersalizm pracy ludzkiej. Perspektywy rozwoju kariery zawodowej. Kraków, 2–3 czerwca 2016 – Henryk Bednarczyk</i>	165
<i>Edukacja – Zdrowie – Środowisko, 6–7 czerwca 2016, Kielce</i>	166
<i>Przygotowanie zawodowe przyszłych doradców zawodowych a potrzeby rynku pracy, Warszawa 16 czerwca 2016 – Henryk Bednarczyk</i>	166
<i>A. Odrowąż-Coates, M. Kwiatkowski: Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych – Dagmara Kowalik</i>	167
<i>II Ogólnopolski Kongres Edukacji Pozaformalnej, Łódź, 23 czerwca 2016 – Dorota Koprowska.....</i>	169
<i>Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy, Ciecchocinek, 19–20 września 2016.....</i>	170

☐ Contents	171
-------------------------	-----

☐ Содержание	173
---------------------------	-----

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



XXX lat Ośrodka Pedagogiki Pracy Radomiu

15 marca minęło 30 lat od powołania Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu, obecnie Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytut Badawczego. Protoplastą dzisiejszego Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki był Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, a jeszcze wcześniej Instytut Doskonalenia Kadr Eksploatacji.

Celem strategicznym funkcjonowania Ośrodka jest opracowanie nowych, skutecznych oraz interaktywnych metod kształcenia zawodowego w obszarze innowacyjnych technologii przemysłowych. W Instytucie prowadzone są badania interdyscyplinarne w symbiozie z badaniami zaawansowanych technologii środowiska pracy i kształcenia zawodowego. Ośrodek specjalizuje się w badaniach rozwoju kapitału intelektualnego innowacyjnej gospodarki oraz kwalifikacji i kompetencji specjalistów zaawansowanych technologii przemysłowych i ekologicznych.

Unikalnym kierunkiem działania są międzynarodowe badania, obecność i aktywność w wielkiej sieci współpracy międzynarodowej i realizacja ukierunkowanych na wdrożenia projektów europejskich.

Wspieraliśmy rozwijanie współpracy ze wszystkimi polskimi placówkami pedagogiki pracy poprzez wydawnictwa Biblioteki Pedagogiki Pracy, czasopisma Edukacja Ustawiczna Dorosłych i Pedagogika Pracy oraz serię krajowych i międzynarodowych konferencji. Miałem szczęście kierować tymi pracami w latach 1986–2013. Obecny kierownik Ośrodka dr Krzysztof Symela nadaje nowy dynamizm, zwiększa skalę projektów (współpracy krajowej i międzynarodowej).

Jesteśmy dumni z osiągnięć, jednocześnie świadomi wyzwań wobec europejskiej i światowej konkurencji i współpracy naukowej, potrzeb i nadziei ustawicznej edukacji zawodowej. Zbliżające się zebranie Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN stoi

przed nie lada trudnym zadaniem: jak nadać nowe impulsy pedagogice pracy, jak zmierzyć się z zapowiadаныmi zmianami w doktrynie kształcenia i kształcenia zawodowego w szczególności i jednocześnie zapewnić przygotowanie kreatywnych i innowacyjnych pracowników.

Zmiany, również pokoleniowe, mam nadzieję będą sprzyjać rozpoczęciu współpracy międzynarodowej w kontekście obecności polskich uczonych w zagranicznych uczelniach i odwrotnie – międzynarodowe zespoły badawcze, które będą mogły zmierzyć się z wielkimi projektami europejskimi i światowymi. I, co najważniejsze, jak zwiększyć synergię współpracy silnego już, lecz rozproszonego środowiska pedagogiki pracy.

W numerze tym razem podejmujemy wybrane problemy zmian środowiska pracy, edukacji ludzi starszych oraz edukacji regionalnej i środowiskowej. Dlatego sygnalizujemy na okładce ważne programy aktywizacji seniorów i solidarność pokoleń. Jak zwykle wiele informacji o publikacjach i konferencjach.

Przed nami zapowiadana zmiana polityki naukowej i edukacyjnej. Oby była to dobra zmiana. W następnym numerze przedstawimy informację o zmianach kadrowych w wydziałach pedagogicznych z odniesieniem głównie do pedagogiki pracy i andragogiki. Ciągle oczekujemy na interesujące propozycje publikacji z wynikami badań, głównie naszych zagranicznych partnerów, jak również artykułów o dobrych sprawdzonych praktykach edukacyjnych.

Miłych wakacji i dobrych refleksji po wypoczynku.

The thirtieth anniversary of the Centre of Work Pedagogy in Radom

On March 15, it passed 30 years since the Interdepartmental Scientific Centre for Sustainable Durable Assets in Radom was established, currently the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute. Today's Work Pedagogy of Innovative Economy Centre is the previous Staff Education and Development Centre, formerly the Institute for Maintenance Staff Development.

The strategic objective of the Centre is the development of new, effective and interactive methods for vocational education and training in the area of innovative industrial technologies. The Institute conducts research in interdisciplinary research symbiosis of advanced technology, work environment and vocational training. The Centre is specialized in the development of intellectual capital of innovative economy as well as research on qualifications and competences of specialists in high-tech industrial and environmental issues.

A unique course of action are international studies, the presence and activity in wide network of international cooperation and carrying out European projects focused on the implementation.

Certainly, we have supported the development of cooperation with all Polish institutions in the area of work pedagogy through publications under The Library of Work Pedagogy, the Polish journal of Continuing Education and a series of national

and international conferences. I was lucky to manage this work for many, many years from 1986 to 2013. The new director of the Centre Dr. Krzysztof Symela gives a new dynamism, increases the scale of projects (of national and international cooperation).

We are proud of the achievements, at the same time aware of the challenges towards the European and global competition and scientific cooperation, the needs and hopes of continuing vocational education. The upcoming meeting of the Team of Work Pedagogy KNP PAN is facing quite a difficult task to provide fresh impetus for work pedagogy. How to deal with foreseen changes in particular in a doctrine of vocational education and training, and at the same time ensure the preparation of creative and innovative employees.

I also hope that generational changes will foster starting finally the international cooperation in the context of the presence of Polish scholars at foreign universities and vice versa: international research teams will be able to deal with great European and global scale projects. And finally the most important issue: how to express the synergy of cooperation of already strong but dispersed community of work pedagogy.

In this issue we consider some selected problems of changes in work environment, senior education, regional and community education. As usual, we present a lot of information, publications and conferences.

We will have to face the announced change in research and education policy. It would better not be a change just for a change. In the next issue we will present information about personnel changes in faculties of pedagogy with reference mainly to work pedagogy and andragogy. I still look forward to interesting papers to be published in our journal presenting research results, especially from our foreign partners, as well as articles presenting best educational practices.

Have a nice holiday and positive reflections after that.

Henryk Bednarczyk

Zmiany treści i środowiska pracy

Tadeusz ALEKSANDER
Wszechnica Polska, Warszawa

Praca zawodowa stymulatorem dalszego kształcenia

A career as a spur for further education

Słowa kluczowe: praca zawodowa, motywacja, uwarunkowania, studia podyplomowe.

Key words: a career, motivation, conditions, post-graduate studies.

Abstract: A work place and particularly its organizational culture of work environment (flexible working hours, the kindness of colleagues, on-site library resources) determines also the success of further education and is a spur for this activity – sometimes difficult but important for employees. Tertiary education plays several functions: make easier the adaptation to work, gives the opportunity to make the second choice of a career, supports the development of cognitive interests of students, increase the enthusiasm to continue learning, therefore is a part of lifelong learning strategy.

Funkcje edukacyjne pracy zawodowej. Spośród wielu funkcji społecznych spełnianych przez pracę zawodową, niezależnie od tego, czy jest to praca produkcyjna (np. w przemyśle i rzemiośle) czy usługowa (np. w instytucjach ochrony zdrowia, oświacie i kulturze, wymiarze sprawiedliwości, bankowości, urzędach skarbowych, na poczcie i in.) wymienić trzeba funkcję edukacyjną. Ma ona kilka wymiarów. Pierwszy to wybór i realizacja kształcenia zawodowego przez młodzież w szkole zawodowej (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, liceum zawodowe, szkoła pomaturalna, studia wyższe). Wymiar drugi to nauka pracowników zakładów pracy różnych branż i resortów w analogicznych szkołach dla dorosłych („dla pracujących”). Obszar trzeci to organizowanie kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego w poszczególnych zakładach pracy (organizacjach, korporacjach). Obszar czwarty, zdaje się „najmłodszy”, to kształcenie pracowników na studiach podyplomowych. Kształcenie to w ostatnich dziesiątkach lat przybiera na sile, czego wyrazem są wskaźniki ilości-

we. Przykładowo podać warto, że o ile w roku 2005/06 na studiach tych w naszym kraju uczyło się 135,9 tys. słuchaczy, to w roku 2013/14 liczba ich wzrosła do 163,3 tys.¹, by w roku następnym 2014/15 obniżyć się do 149,7 tys.² Na podkreślenie zasługuje duża aktywność edukacyjna kobiet uczących się na studiach podyplomowych. Wyraźnie zdominowały one w tym obszarze mężczyźn. We wspomnianym roku 2013/14 stanowiły one 69,3% (113,4 tys.) ogółu osób uczących się na studiach podyplomowych. W roku następnym wskaźnik ten nawet nieco się powiększył, osiągnąjąc 69,7% (104,4 tys.) społeczności tych studiów.

Sygnalizowany rozwój ilościowy studiów podyplomowych to – oprócz cywilizacyjnej konieczności – niewątpliwie także posiew sytuacji zawodowej pracowników różnych zakładów pracy (organizacji). Wskutek licznych uwarunkowań stwarzają oni zapotrzebowanie na te studia i licznie – w przypadku zaistnienia takiej możliwości – zapisują się na nie. Sprawą oddziaływania zatrudnienia i pracy zawodowej na podejmowanie i kontynuowanie kształcenia na studiach podyplomowych przez pracowników zajmujemy się w tej wypowiedzi. Konkretnie zaś – próbować w niej będziemy wskazać na funkcje stymulowania i warunkowania kształcenia oraz dokształcania zawodowego realizowanego w toku studiów podyplomowych.

Praca zawodowa źródłem motywacji kształcenia na studiach podyplomowych. Informacje do tej wypowiedzi pochodzą z obszernej ankiety zebranej w toku badań słuchaczy studiów podyplomowych trzech krakowskich uczelni wyższych. Badania przeprowadzono na 13 studiach podyplomowych: przedsiębiorczości, administracji, bezpieczeństwa, ochrony środowiska, opieki medycznej, opieki nad niepełnosprawnymi, ochrona osób fizycznych i mienia i in. Ankiety uzyskano od 315 osób.

Zebrane tą drogą materiały dowodzą dużego wpływu pracy zawodowej wykonywanej przez różne osoby na wybór i kontynuację nauki na studiach podyplomowych. Dostrzega się to już przy podejmowaniu decyzji o rozpoczynaniu nauki na tych studiach. Z wypowiedzi badanych na temat motywacji podjęcia nauki dowiadujemy się (klasyfikując treść wypowiedzi według motywu głównego), że aż 84,6% (267 osób) ogółu odpowiadających zdecydowało się na te studia pod wpływem motywu utilitarnego, tj. zamiaru i chęci poprawienia swojej sytuacji zawodowej. Znaczy to, że motyw utilitarne zdecydowanie dominują w przypadku podjęcia nauki na studiach podyplomowych. Są one bezpośrednio związane z pracą zawodową. Niejako w cieniu za nimi zostają motywy zaliczane do dwu innych grup: intelektualne (głównie zainteresowania i wpojona potrzeba uczenia się), którymi (jako głównymi) kierowało się 8,3% (27 osób) i społeczne (zamiar kontaktu z ludźmi wykształconymi i uczącymi się – a więc nieco innymi niż koledzy w środowisku pracy) dostrzeżone u następnych 6,7% (21 osób). Zdając sobie sprawę z tego, z jakim wysiłkiem związane jest kontynuowanie studiów podyplomowych (dojazd na zajęcia realizowane głównie w sobotę i niedzielę, zdobywanie potrzebnych do nauki pomocy dydaktycznych – w tym książek w okolicznych bibliotekach, wygospodarowanie czasu na uczenie się i pisanie prac –

¹ Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2014, s. 366.

² Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2015, s. 365.

często w nocy, przygotowywanie się do egzaminów i ich zdawanie w terminach ustalonych przez uczelnię), łatwo wnioskować o determinacji, jaką stwarza „inteligentna” praca zawodowa, kreując silną motywację kontynuowania nauki na studiach podyplomowych. Owa determinacja wypływa z kilku oczekiwań i nadziei związanych z kontynuowaniem kształcenia na studiach podyplomowych.

Najmocniej wśród nich eksponuje się nadzieja na uzupełnienie („dopełnienie”), poszerzenie i aktualizację zdobytych wcześniej (najczęściej na studiach magisterskich) kwalifikacji (wiedza i umiejętności zawodowe), a także dążenie do utrzymania na odpowiednim poziomie („nie zapomnieć”) tych kwalifikacji. Przez podjęcie i kontynuowanie tych studiów decydujący się na nie pracownicy pragną umocnić swoją pozycję na zmieniającym się rynku pracy, osłabić stres, lęk i niepokój z powodu zagrożenia swojej pozycji na zajmowanym stanowisku. Posłuchajmy relacji badanych na temat tego rodzaju motywacji do podjęcia studiów podyplomowych

– *Chcę być w przyszłości elastyczna na rynku pracy i mieć wiedzę z różnych zakresów. Z tego powodu podjęłam już, prawie równocześnie drugie studia podyplomowe (z zakresu BHP) w AGH (4)3.*

– *Chcę zdobyć dodatkową wiedzę, jak i poszerzyć swoje umiejętności zawodowe. Ten kierunek studiów mi to zapewni i da dodatkowe możliwości wykonywania pracy (34).*

– *Posiadam wykształcenie humanistyczne. Pragnę je rozszerzyć (i uzupełnić) o zagadnienia finansów i ekonomii, które przydają się niezależnie od zawodu (50)*

– *Zdobycie dodatkowych kwalifikacji zawodowych da mi przewagę na rynku pracy, poszerzy zakres stanowisk, na których będę mogła pracować (62)*

– *Profil studiów jest zgodny z moim dotychczasowym wykształceniem. Do nauki na nich nakłoniła mnie potrzeba uaktualnienia, poszerzenia wiedzy na wypadek konieczności zmiany pracy (69)*

– *Już minął pewien czas od ukończenia studiów wyższych. Chciałem zaktualizować kwalifikacje (77)*

– *Chcę utrzymania kwalifikacji. Nadto, będąc na urlopie wychowawczym, nie chciałam tracić kontaktu z nauką i z ludźmi (136)*

– *Pragnę przez studia podyplomowe zdobyć wiadomości i doświadczenie, których nie dały mi studia magisterskie (162)*

– *Chcę poszerzenia wiedzy po kilku latach przerwy w nauce. Trening umysłu (294)*

Konieczność uzupełnienia kwalifikacji o nowe treści i umiejętności zawodowe wymagane na rynku pracy wykreowane zostało u naszych badanych przez postęp techniczny, technologiczny i organizacyjny. To on spowodował, że zaistniała u nich potrzeba przyswojenia wiedzy i opanowania umiejętności, których nie znano dawniej, tj. w czasie odbywania przez nich studiów wyższych. Można rzec, że są to treści i umiejętności, których obecnie uczący się na studiach podyplomowych nie poznali na odbytych wcześniej studiach wyższych, a ich znajomość jest wymagana od nich na ich stanowisku pracy. Dzisiaj decydują się oni na studia podyplomowe po to, by mieć świadomość dobrego, współczesnego przygotowania do pracy, osiągać pewność co do wartości w pracy, a nade wszystko wykonywać zadania zawodowe na poziomie wy-

³ Cyfra w nawiasie oznacza numer ankiety w uporządkowaniu od 1 do 215.

magań współczesnej technologii i organizacji pracy, a także uzyskać korzystną opinię pracodawców przy różnego rodzaju (coraz częstszych) ocenach i ewaluacji wykształcenia. Ta grupa motywów jest niewątpliwie następstwem przekonania naszych badanych, że współczesny rynek pracy stawia pracownikowi bardzo duże wymagania kwalifikacyjne. W tych warunkach nawet u osób trwale zatrudnionych narasta obawa o zachowanie stanowiska pracy, jeśli nie będą stale troszczyć się o poziom swoich kwalifikacji. Niepokój ten doskwiera szczególnie osobom, które z różnych powodów (macierzyństwo, urlop zdrowotny, wyjazd zagraniczny) miały przez jakiś czas przerwę w pracy zawodowej.

Z treści cytowanych wypowiedzi wnioskować można, w jakim stopniu praca zawodowa uświadamia pracownikom luki w przygotowaniu zawodowym wyniesionym ze szkoły wyższej oraz spowodowane dotychczasową przerwą w nauce (samokształceniu) i zmusza ich do uzupełnienia niedociągnięć poprzez naukę na studiach podyplomowych. Wnioskować też z nich należy o tym, w jakim stopniu studia te stwarzają nadzieję na uzupełnienie tego, czego „nie wyniosło się” ze studiów wyższych. Są one dla badanych okazją do aktualizacji przygotowania zawodowego spowodowanego upływem czasu od ukończenia studiów i zaistniałą z różnych powodów przerwą w pracy. Dowiedzieć się też z nich można, w jakim stopniu możliwość kształcenia na studiach podyplomowych poprawia potencjalnym słuchaczom poczucie bezpieczeństwa i staje się gwarantem utrzymania się na dotychczasowym stanowisku pracy. Nauka na nich jest formą profilaktyki przesunięcia na gorsze (w tym i niezapewniające należytych warunków socjalnych i możliwości dalszego rozwoju zawodowego) stanowisko pracy określane na Zachodzie modnym dzisiaj terminem prekariat (od *precarius* = niepewny)⁴.

Następny motyw podejmowania nauki na studiach podyplomowych to nadzieja na uzyskanie lepszej pracy i zajęcie bardziej znaczącej pozycji w strukturze społecznej zakładu pracy, zamiar uzyskania awansu stanowiskowego i finansowego w miejscu pracy, pragnienie stania się bardziej konkurencyjnym w różnych sytuacjach polityki kadrowej zakładu pracy. Elementem tego awansu ma być nie tylko wyższe stanowisko w hierarchii społecznej zakładu pracy, ale także przejście do wyższej grupy uposażeniowej. Oto jak słuchacze studiów podyplomowych werbalizują oddziaływanie tego motywu w odpowiedzi na pytanie o źródło podjętej decyzji o rozpoczęciu tych studiów:

– *Nadzieja na awans w pracy, przesunięcie na inną pozycję, na dodatkowe środki finansowe (79)*

– *Lepsza praca, awans (122)*

– *Po podniesieniu poziomu kwalifikacji mam możliwość podjęcia pracy na innym, lepszym stanowisku (157)*

– *Te studia to możliwość kontynuowania rozwoju osobistego i nadzieja na uzyskanie (w pracy) dodatkowych świadczeń (299)*

– *Chcę kontynuować rozwój zawodowy i intelektualny oraz dojść do zwiększenia wypłaty (302)*

⁴ G. Standing: *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014.

Jak widać, doświadczenia wyniesione z miejsca pracy przekonały słuchaczy studiów podyplomowych, że edukacja to we współczesnym polskim zakładzie pracy szansa na lepsze wynagrodzenie, a tym samym nadzieja na poprawę sytuacji materialnej pracownika.

Silnym motywem leżącym u źródeł decyzji o podjęciu kształcenia na studiach podyplomowych stała się możliwość uzyskania uprawnień do wykonywania („dodatkowo”) nowego zajęcia, np. inspektora bhp, konsultanta zawodu, nauczyciela (różnych przedmiotów) na kursach oraz w ośrodkach (centrach) doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Jest to dla badanych równoznaczne ze znacznym rozszerzeniem możliwości zawodowych, co wiąże się z poprawą poczucia wartości i stabilizacji na stanowisku pracy, a niekiedy i nadzieją na poprawę warunków materialnych. Posłuchajmy, jak oni sami werbalizują ten motyw decyzji o kontynuowaniu nauki:

– *Ministerstwo wymagało ode mnie ukończenia studiów podyplomowych, bym mogła zostać trenerem (coachem) (14)*

– *Konieczność zdobycia dodatkowych kwalifikacji z bhp niezbędnych do prowadzenia szkoleń w firmie, w której pracuję. Kwalifikacje te są niezbędne, by prowadzić cykl dobrze wynagradzanych szkoleń (142)*

– *Możliwość uzyskania uprawnień do dodatkowej pracy, a przez to zwiększenie dochodów (236)*

– *Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji, a przez to zwiększenie możliwości dodatkowej pracy. Poprawa mojej konkurencyjności na rynku pracy (264)*

– *Ukończenie tych studiów i dyplom upoważnia mnie do prowadzenia kursów dla pracowników w mojej firmie (296)*

Dla pewnej części badanych decyzja o podjęciu studiów podyplomowych wpływa z lęku i obawy o utratę obecnie wykonywanej pracy zawodowej. Obserwują oni restrukturyzację naszej gospodarki, „upadanie” i likwidowanie wielu zakładów pracy oraz widzą skutki popadania ludzi w bezrobocie, tragiczne zwłaszcza dla osób wykształconych, a jeszcze sprawnych pod względem umysłowym i fizycznym, często z dużym doświadczeniem zawodowym. W tych warunkach, czując niepewność swoich instytucji i stanowisk pracy, starają się zapobiec ewentualnemu zagrożeniu w tym obszarze przez przekwalifikowanie się. Studia podyplomowe traktowane są przez przedstawicieli tej kategorii motywacyjnej jako alternatywa na wypadek utraty pracy, a więc szansa zabezpieczenia się zawodowego, nadzieja na utrzymanie pracy zastępczej. Przez zdobywanie („alternatywne”) nowych kwalifikacji wypracowują sposób na profilaktykę negatywnych skutków współczesnej zmiennej cywilizacji. Nowe kwalifikacje to dla uczących się alternatywa na wypadek utraty obecnie wykonywanej pracy, to strategia przeciwdziałania zagrożeniu bezrobociem. O celu swoich edukacyjnych planów mówili oni w następujący sposób w odpowiedzi na pytanie o motyw rozpoczęcia studiów:

– *Czuję, że kiedy trzeba by zmienić pracę, to po tych studiach mam alternatywę. Jestem spokojniejsza. Życie niesie wiele niespodzianek. Trzeba być „czujnym” i roz-wijać się ustawicznie (2)*

– *Zdobycie nowych kwalifikacji na wypadek konieczności zmiany pracy (69)*

– *Widmo zagrożenia utraty dotychczasowej pracy (zatrudnienia). Studia te otwierają większe możliwości w znalezieniu pracy (73)*

– *Przed wszystkim uzyskanie alternatywy zawodowej do obecnie zajmowanej (131)*

– *Chęć posiadania alternatywy do obecnego zawodu i zajęcia. W przyszłości zamierzam zmienić zajęcie zawodowe (253)*

– *Uzyskam możliwość wykonywania dodatkowej pracy. Studia te spowodują, iż nie zostanę bezrobotnym” (264)*

Część badanych osób zdecydowała się na studia podyplomowe z myślą o zmianie obecnej pracy. Z pracy tej są one z różnych powodów – niezadowolone. Najczęściej stan ten tworzą różne elementy składające się na tzw. obiektywne warunki pracy, Są to: monotonia spowodowana wielokrotnym wykonywaniem prostych czynności, treść pracy znacznie „prostsza” niż kwalifikacje pracownika, złe warunki akustyczne, wibracje i niska estetyka miejsca pracy, zaniedbania w zakresie kultury środowiska i organizacji pracy, niekorzystne warunki socjalne (niskie uposażenie, zaniedbania w zakresie zaopatrzenia na stanowisku pracy w konieczne środki higieny i niezbędne posiłki, niekorzystne środowisko społeczne), daleki dojazd do pracy, zmienność i niedogodna pora jej wykonywania, brak możliwości rozwoju zawodowego i awansu stanowiskowego oraz in. Warunków tych pracownicy zaliczani do tej grupy motywacyjnej nie są w stanie na dłużej zaakceptować. Posłuchajmy i tym razem ich relacji na ten temat:

– *Zależy mi na ukończeniu tych studiów i znalezieniu nowej pracy (15)*

– *Uważam, że te studia dadzą mi możliwość znalezienia nowej pracy (58)*

– *Chce podjąć inną pracę, bo w obecnej bardzo mało zarabiam. Chciałabym uczyć w szkole (62)*

– *Chęć doskonalenia, a w konsekwencji znalezienia odpowiedniej pracy w innym zawodzie (120)*

– *Nadzieja na lepszą pracę (124)*

– *Możliwość zmiany pracy celem polepszenia statusu materialnego (139)*

– *Przez rozszerzenie wiadomości i uzyskanie uprawnień możliwość zmiany zatrudnienia (283)*

– *Przez te studia pojawiły się u mnie nowe możliwości zawodowe. U dotychczasowego pracodawcy brak było możliwości rozwoju (305)*

Tak wypowiadające się osoby podjęły studia podyplomowe z myślą o przekwalifikowaniu się i przeniesieniu do korzystniejszej dla nich pracy zarówno co do jej treści, jak i warunków (kultura środowiska pracy, uposażenie i warunki socjalne). Dla nich studia podyplomowe to szansa na uzyskanie pożądanej pracy, to poważny atut w staraniach o taką pracę.

Dla pewnej części osób studia podyplomowe to szansa na korektę „nietrafionego” wyboru studiów wyższych i nadzieja na „korektę” związanego z tym niewłaściwego wyboru zajęcia zawodowego. To niezadowolenie ze swojego wyuczonego i wykonywanego zawodu jest następstwem niezgodności wyboru przez młodych ludzi kierunku kształcenia w szkole wyższej z potrzebami rynku pracy. Część kandydatów na studia wyższe wybiera kierunek studiów, kierując się głównie własnymi chwilowymi zacie-

kawieniami i zainteresowaniami, a nie potrzebami (zmieniającego się często) rynku pracy. Wskutek tego po studiach – jeśli je ukończą – niejednokrotnie podejmują pracę, z której nie są zadowoleni. W tych warunkach wybierają się na studia podyplomowe, traktując je jako nadzieję na przekwalifikowanie się, zmianę pracy oraz szansę identyfikacji z nowym zawodem. Posłuchajmy ich relacji na ten temat

– *W młodości chciałam być nauczycielką. Drogi mojej edukacji potoczyły się w innym kierunku. Wykonuję zawód pielęgniarki, Chętnie podejmę pracę w zawodzie nauczycielki (19)*

– *Niezadowolone z pracy, chęć przekwalifikowania się (38)*

– *Po studiach ekonomicznych czułam niedosyt. Trzeba było wybrać to, co tutaj studiuje (48)*

– *Tu jest perspektywa ciekawej pracy, możliwości rozwoju (65)*

– *Pozwalają na dodatkowe zatrudnienie w innej branży niż obecnie pracuję (urzędnik) (74)*

– *Chcę zmienić kierunek pracy, przekwalifikować się (82)*

– *Chcę zmiany profilu zawodowego (116)*

– *Te studia stwarzają możliwość przekwalifikowania się (308)*

Wszyscy oni podjęli decyzję o zapisaniu się na studia podyplomowe w nadziei na przekwalifikowanie się, na zdobycie nowego zawodu, co ułatwi im uzyskanie stosownej („ulubionej”) pracy zawodowej. Ukończenie tych studiów to – ich zdaniem – szansa na uzyskanie takiej pracy i nadzieja na korektę nietrafionego wcześniej wyboru studiów i nieakceptowanego w stosunku do oczekiwań obszaru pracy zawodowej.

Warto przypomnieć – o czym wspomniano niżej – że niewielka część badanych osób (8,3% ogółu) podjęła studia pod wpływem motywów intelektualnych. Zakres tych motywów jest również rozległy. Jedni podjęli te studia z powodu zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy poznawanymi na tych studiach. Inni – odczuwanej potrzeby zdobywania nowej i poszerzenia dawniej zdobytej (a przynajmniej „nietracenia kontaktu z nią”) wiedzy, inni – świadomej konieczności rozwoju własnej osobowości, zamiłowania do uczenia się i samokształcenia. Jeszcze inni uczynili ten krok z potrzeby stałego kontaktu z wiedzą, utrzymania posiadanego poziomu sprawności umysłowych i wprawy w uczeniu się. Niektórzy także z przekonania o konieczności nieprzerwanego uczenia się i ciągłego „treningu” umysłu. Przedstawiciele tej grupy motywacyjnej traktują edukację jako wartość, jako strategię, za pomocą której można zrealizować swoje cele i zamierzenia.

Motywy te występują u dużej liczby osób rozpoczynających naukę na studiach podyplomowych, ale są „mechanizmami” dodatkowymi, niejako „wspierającymi” motywy utylitarne (lokalizujące się jako główne), a dodającymi swoistego kolorytu i emocji tym studiom. Zacytujmy i tym razem kilka wypowiedzi naszych respondentów w odpowiedzi na pytanie o motywy podjętej decyzji.

– *Poszerzenie wiedzy, ambicja obcowania z nauką, chęć kontaktu z kręgiem ludzi wykształconych (145)*

– *Po prośbu lubię klimat studiów (146)*

– *Chęć kontynuowania nauki (po studiach II stopnia), chęć poznania nowych zagadnień, ambicja podniesienia poziomu swoich kompetencji (149)*

- *Chęć poznania nowych zagadnień (150)*
- *Koledzy dziwią się mojej decyzji, że zdobywam nową wiedzę i to mimo dobrej pracy, gdzie nie muszę się już poprawiać (151)*
- *Chęć dalszego uczenia się, poszerzenia horyzontów umysłowych (250)*
- *Lubię się uczyć, zaspokojenie zapału do dalszej nauki (255)*
- *„Trening umysłu” po kilku latach przerwy w nauce (294)*

Oprócz wyżej wymienionych kategorii motywacyjnych nieduża (6,7% ogółu) – sygnalizowana też wyżej – część badanych osób podjęła studia podyplomowe pod wpływem motywów społecznych, takich jak: nadzieja na osiągnięcie określonych korzyści, z reguły natury psychologicznej, dość niekiedy odległych od interesu „czysto” zawodowego. Te korzyści to poznanie nowych (z reguły „interesujących” i „ciekawych”) ludzi w osobach profesorów i słuchaczy, nawiązanie z nimi kontaktu i zaprzyjaźnienie się z nimi, wejście w ich krąg. Mówiąc nieco inaczej – zaspokojenie potrzeby kontaktu z ludźmi wykształconymi i aktywnymi umysłowo. Pewna część osób zaliczonych do tej kategorii motywacyjnej podjęła studia z myślą o ponownym doświadczeniu klimatu studiowania („klimatu studiów”). Jeszcze inni weszli na drogę studiów w nadziei na pożyteczne spędzanie czasu wolnego. Popatrzmy, jak relacjonują to nasi respondenci:

- *Chęć obcowania z nauką, zamiar kontaktu z ludźmi wykształconymi (145)*
- *Studia te to także sposób na wartościowe zajęcie czasu wolnego (150)*
- *To pożyteczne spędzenie czasu wolnego (157)*
- *Na studia poszłam, by przedłużyć swoją żywotność, poznać nowych ludzi (250)*
- *To okazja do wyrwania się z dotychczasowego środowiska (256)*
- *Poznanie nowych, interesujących ludzi nauki (294)*

Motywy społeczne należą też – pod względem ilościowym – do drugorzędnych, wyraźnie ukrytych wśród dominującymi nad nimi motywami utylitarnymi. Mimo to nie można ich nie dostrzegać i obniżać ich edukacyjnej wartości. Świadczą one o rozległości funkcji studiów podyplomowych, daleko niekiedy sięgających poza tradycyjne oczekiwania zawodowe. Zapisanie się na studia to dla pewnej liczby podejmujących taką decyzję nadzieja na wyjście z nieciekawego do tej pory środowiska; rodziny, pracy i kręgu lokalnego i wejście w środowisko bardziej intelektualne i o wyższej kulturze bycia, to ulokowanie się w lepszym środowisku kulturowym. Badani dobrze wiedzą, że studia podyplomowe to szansa na kontakt z lepszymi, bo wykształconymi i kulturalnymi ludźmi.

Wykonywana praca zawodowa wywiera także spory wpływ na wybór kierunku nauki na studiach podyplomowych. Większość uczących się wybierała te studia zgodnie z kierunkiem ukończonych studiów magisterskich, a następnie rodzajem wykonywanej pracy zawodowej. Znaczy to, że nasi badani obrali kierunek swoich studiów podyplomowych pod wpływem doświadczenia (a nawet pewnego rodzaju zamiłowania) wyniesionego z wykonywanej pracy zawodowej oraz potrzeb edukacyjnych ukształtowanych w toku wykonywanej pracy. Jedni uczynili to z powodu swego przymusu dostosowania swoich kwalifikacji do wymagań aktualnie wykonywanych czynności na stanowisku pracy. Drudzy – z powodu zainteresowania i potrzeb eduka-

cyjnych ukształtowanych w toku wykonywanej od lat pracy. Motyw ten został w następujący sposób zasygnalizowany w ich wypowiedziach:

– *Wcześniej zdobywałem doświadczenie w zakresie BHP, pracowałem jako technik w tym kierunku. Obecnie pracuję jako inspektor BHP i w związku z tym chcę uzupełnić swoje kwalifikacje (5)*

– *Kierunek ten jest zgodny z profilem wykonywanej przeze mnie pracy zawodowej i prowadzeniem już zajęć praktycznych z pielęgniarkami. Pragnę moje zajęcia udoskonalić i myślę, że te studia na to mi pozwolą (27)*

– *Wybrałem ten kierunek, ponieważ jest pokrewny z zawodem, który wykonuję (135)*

– *Od 30 lat pracuję z osobami niepełnosprawnymi, zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i dorosłymi. Z tego powodu kierunek ten jest mi bliski zawodowo i emocjonalnie (239)*

– *Jestem trenerem biznesu i dlatego (na tych studiach) chcę uzyskać kwalifikacje i dyplom (313)*

Sygnalizowane w tych wypowiedziach pokrewieństwo treści wybranych studiów z wykonywaną pracą dowodzi funkcji kształcących i wychowawczych pracy. Kreuje ona emocje stymulujące uczenie się oraz kształtuje zainteresowania i pasje wychodzące niejednokrotnie daleko poza te, które był w stanie wcześniej uformować u badanych akademicki system formalnego kształcenia, którego wychowankami są nasi badani. Ale przyznać też trzeba, że praca i wyniesione z niej doświadczenie niekiedy wpływają także niekorzystnie, wręcz odwrotnie do tutaj zaprezentowanego, na wybór kierunku kształcenia. Negatywne doświadczenia z tej pracy, złe w niej samopoczucie mobilizują do wybrania innego, odległego od niej kierunku studiów podyplomowych. Po to, by w przyszłości dzięki tym studiom zmienić pracę. Takie zachowania – dostrzegane u kilku naszych badanych – to przykład korekcyjnej, a nawet kompensacyjnej funkcji studiów podyplomowych.

Środowiskowe uwarunkowania procesu uczenia się na studiach podyplomowych. Wykonywana praca zawodowa nie tylko motywuje – w omówiony sposób – zatrudnionych pracowników do podjęcia studiów podyplomowych. Środowisko pracy, rygor zatrudnienia i szeroko pojęta kultura środowiska pracy tworzą dla uczących się na „podyplomach” określone warunki studiowania. Warunki, które – by uniknąć poważnych trudności w kontynuowaniu nauki – trzeba niekiedy twórczo i z dużym wysiłkiem przeorganizować na korzystniejsze do uczenia się. Poważnym problemem organizacyjnym w uczeniu się części badanych osób jest kolizja czasu pracy zawodowej z zajęciami na uczelni oraz terminami przygotowania i prezentacji obowiązkowych prac zaliczeniowych. Reżim zmianowy i dyscyplina pracy niejednokrotnie uniemożliwiają słuchaczom studiów podyplomowych uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych. Dolegliwość ta daje o sobie znać stosunkowo często u osób pracujących na zmiany oraz w sobotę i niedzielę (szczególnie u słuchaczy będących pracownikami firm prywatnych o małej liczbie zatrudnionych); pielęgniarek, pracowników handlu, służb porządkowych, osób zatrudnionych w gastronomii i in. Wykonując w tych warunkach pracę zawodową, zgodnie z interesem swoich firm niejednokrotnie nie mogą

uzyskać zwolnienia w miejscu pracy na czas zajęć w uczelni, czy też nie mają możliwości wykonania „na termin” określonych zadań związanych z programem studiów. Dla pracodawców ważniejszy jest bezpośredni interes firmy niż studia podyplomowe ich pracowników. W przypadku kolizji interesu ekonomicznego (zawodowego) z edukacyjnym z reguły „wygrywa” ten pierwszy, co w przypadku uczących się słuchaczy studiów podyplomowych niejednokrotnie pociąga za sobą kłopotliwe konsekwencje.

Pokonanie sygnalizowanej bariery, a tym samym wygospodarowanie czasu na uczestniczenie w zajęciach możliwe jest dzięki elastyczności czasu pracy w zakładzie i zwykłej życzliwości współpracowników.

Środowisko zakładu pracy niejednokrotnie ułatwia też słuchaczom studiów podyplomowych zdobycie potrzebnych materiałów do kontynuowania nauki. Wyraża się to w korzystaniu z literatury fachowej (czasopisma, książki) zgromadzonej w bibliotekach zakładów pracy. Dokładniejsze przyjrzenie się źródłom, z jakich słuchacze pozyskują potrzebne im czasopisma i książki prowadzi do wniosku o bardzo mocnym związku studiowania podyplomowego z zasobami kulturowymi środowiska lokalnego. Okazuje się, że słuchacze tych studiów sięgają po książki nie tylko do dobrze wyposażonej, biblioteki swojej uczelni – czyni to 36,8% ogółu – ale także do wszystkich możliwych bibliotek swojego środowiska lokalnego (miejsca zamieszkania). Rozpoznanie nasze dowiodło, że najwięcej, bo 77,8% ogółu słuchaczy studiów podyplomowych wypożycza potrzebne im książki w sieci bibliotek publicznych, od wojewódzkiej („regionalnej”) poprzez powiatową, miejską i dzielnicową, po osiedlową i gminną. Sporo osób korzysta (głównie w przypadku studiów pedagogicznych) z księgozbioru wojewódzkich i powiatowych bibliotek pedagogicznych. Pewna część słuchaczy korzysta z bibliotek innych (nie tych, w których obecnie realizują studia podyplomowe) szkół wyższych. Wśród tych ostatnich są przeważnie najmłodsi słuchacze studiów podyplomowych, ci, którzy niedawno ukończyli określone studia, a nie zerwali jeszcze kontaktu z bibliotekami uczelni macierzystych. Spora część słuchaczy omawianych studiów korzysta z bibliotek zakładowych działających w ich miejscach pracy – np. biblioteki urzędu wojewódzkiego, komendy wojewódzkiej policji, ośrodka doskonalenia nauczycieli, miejskiego ośrodka pomocy społecznej, szpitalnej, szkolnej (dział książek dla nauczycieli), instytucji kultury (centrum, dom, muzeum) i in. Dokładnie 25,4% słuchaczy studiów podyplomowych wypożycza potrzebne książki od kolegów i znajomych. Nieduża część kopiuje je z Internetu (e-booki, audiobooki). Nierzadko za pośrednictwem badanych słuchaczy z tak pozyskanej literatury korzystają także inni, niestudujący członkowie ich rodzin.

Słuchacze studiów podyplomowych napotykają często na poważne trudności w realizacji obowiązków studenckich, które w wielu przypadkach pokonują dzięki wsparciu ze strony pracowników zakładu pracy. Pierwszą jest – sygnalizowany już wyżej – brak czasu na naukę. Uskarża się na to 49,5% (156) ogółu słuchaczy studiów podyplomowych. Większość z nich pracuje zawodowo (niektórzy nawet w dwu miejscach pracy), część ma rodzinę i związane z tym obowiązki domowe. Nadto niektórzy angażują się w obowiązki społeczne, np. wolontariat. Zajęcia te zabierają sporo czasu, w związku z tym niejednokrotnie limitują godziny, jakie mogą oni przeznaczyć na uczestnictwo w zajęciach na uczelni, poszukiwanie literatury, pobyt w bibliotece

i czytelnici, poszukiwanie informacji w Internecie i wreszcie na (tradycyjną) naukę w domu. Z powodu braku czasu niektórzy słuchacze uczą się w pośpiechu i powierzchownie. Inni odkładają uczenie się na ostatnią chwilę. Wielu popada w roztargnienie, niezwykle szkodliwe dla uczenia się.

Bibliografia

1. Aleksander T., *Studia podyplomowe elementem całościowej edukacji (specyfika, funkcje)*, w: *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (red. E. Solarczyk-Ambrozik), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 159–174.
2. Kluzowicz J., *Studia podyplomowe jako szansa edukacyjna i zawodowa dla osób dorosłych – motyw podejmowania nauki na studiach podyplomowych*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (red. T. Aleksander), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 108–118.
3. Orkwiszewska A., *Studia podyplomowe przygotowania pedagogicznego w systemie edukacji ustawicznej*, w: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. J. Górska, J. Półturzycki, Wydawnictwo ITEE, Płock – Toruń 2004, s. 301–308.
4. Półturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, rozdział VII. Studia podyplomowe, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994, s. 143–159.
5. Rosner J., *Studia podyplomowe w wyższych uczelniach technicznych i ekonomicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
6. Sanecki G., *Oczekiwania edukacyjne i ich realizacja na studiach podyplomowych w Instytucie Pedagogiki UMCS*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (red. T. Aleksander), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 71–81.
7. Szarota Z., Litawa A., *Studia podyplomowe jako forma kształcenia ustawicznego (z uwzględnieniem opinii słuchaczy)*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (red. T. Aleksander), Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 9–20.
8. Wereszczyński K., *Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli*, w: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Wydawnictwo ITEE, Płock – Toruń 2004, s. 309–314.
9. Wójcicka M., *Kształcenie podyplomowe w krajach Europy Zachodniej. komunikaty z badań*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Łódź 1985.
10. Zakrzewska Z., Kowalski J., *Efekty studiów podyplomowych w wyższych uczelniach technicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Wszechnica Polska

Szkoła Wyższa w Warszawie

Pl. Defilad 1

00-901 Warszawa

Michał BUTKIEWICZ

EDUKACJA I PRACA, Poland (EP)

Cécile SAUVAGE

Fundación Equipo Humano, Spain (FEH)

Maarit SAARENKYLÄ

Omnia, The Joint Authority of Education

in Espoo Region, OMNIA International coordinator; Finland (Omnia)

The comparative research analysis of the ECVET system in Finland, Spain and Poland

On the basis of TRANS-FINECVET Project

„Implementation of the FINECVET model to the formal and nonformal education” Erasmus+

Project: 2014-1-PL01-KA202-003355

Z badań porównawczych nad systemem ECVET w Finlandii, Hiszpanii i Polsce

Słowa kluczowe: transfer osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), efekty kształcenia, kształcenie formalne, kształcenie pozaformalne.

Key words: European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET), learning outcomes, formal education, non-formal education.

Streszczenie: Problematyka projektu TRANS-FINECVET nawiązuje do rozwoju w krajach Unii Europejskiej systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Opisano kontekst wdrażania ECVET w państwach UE oraz poziom wdrożenia poszczególnych narzędzi ECVET w Finlandii, Hiszpanii i Polsce – państwach będących partnerami w projekcie. System ECVET opisano na przykładzie zawodów ważnych dla europejskiego rynku pracy: „Opiekunka dziecięca” i „Opiekun medyczny”. W artykule opisano także dobre praktyki stosowane w edukacji zawodowej w Finlandii, w której ECVET wprowadzono formalnie do wszystkich szkół zawodowych w 2015 r. Artykuł kończą wnioski i rekomendacje.

The article contains comparative analysis of ECVET system in 3 countries being the part of the project "*Implementation of the FINECVET model to the formal and non-formal education TRANS-FINECVET*". The analysis includes a comparison of ECVET in the partner countries together with the level of advancement of the

implementation of the various elements of ECVET, way of implementation as well as common and distinct features of the system. The analysis is designed to not only assess the level of implementation of ECVET but also indicate the pathway to implement or how to improve ECVET not only in the partner countries: Finland, Poland and Spain but also in other EU countries. Consequently, the article presents recommendations about the conditions and facilitation process for the implementation of ECVET for each country.

Background of the problem – ECVET in Europe. The starting point for a comparative analysis is the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)¹. The Recommendation set forth definitions of basic concepts, the implementation pathway and the principles and technical specifications of ECVET. The process of transfer and accumulation of learning outcomes began in the EU in the higher education system. The European Credit System began operating in 1987 and in 2004 changed the name for the European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS². ECVET is applicable for all learning outcomes which should be achievable through a variety of education and learning pathways at all levels of the European Qualifications Framework for lifelong learning (European Qualifications Framework – EQF), and then be transferred and recognised including recognition of learning outcomes which are acquired through non-formal and informal learning. The Recommendation specified that the documents related to ECVET, such as the “Europass”, contained a clearly defined set of references and information, and to enhance the coherence and complementarity of ECVET with ECTS used in higher education.

The European Commission, in its Bruges Communiqué, proposes the use of a number of activities at national level and supporting activities at EU level to support the development of vocational education³.

A number of EU countries started to implement ECVET. Member States may introduce ECVET according to their own decisions on how implement the system.

The Commission has established European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) as a methodological framework which can be used to describe qualifications in terms of units of learning outcomes, with activities related to these points. The system allows attestation and recording of learning outcomes achieved in different countries and also in various contexts: formal, non-formal and

¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) (2009/C 155/02).

² Based on: Ryszard Rasiński *Ekspertyza dotycząca gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w szkolnictwie wyższym w Polsce – zastosowanie ECTS. Podsumowanie*. Warszawa 25.06.2013.

³ The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010.

informal one. Learning outcomes shall be transferred to the host system of the unit, where they are included in the acquired qualifications.

The diversity of national systems that define the levels and content of qualifications is not conducive to transnational mobility of learners. ECVET is a possible solution facilitating the mobility of learners throughout Europe. Member States may, according to their own will, adapt this recommendation and implement the system.

ECVET aims at promoting transnational mobility and the access to lifelong learning. It is not supposed to replace national qualifications systems but only help to improve the comparability and consistency between them. ECVET applies to all individual learning outcomes achieved through a training pathways which are subsequently transferred, recognised and accumulated with a view to obtaining qualifications. Thanks to this initiative, European citizens can easily have their trainings, skills and knowledge recognised in another member state.

It should be stressed that the ECVET system does not give the citizens any powers to ensure that learning outcomes and ECVET points are automatically recognised. Its application to particular qualifications adheres to the legislation of the member states.

To support the process of ECVET implementation, most EU countries set up national contact points. In the majority of countries decision-making matters fall under competence of the authorities responsible for National Qualifications Framework (NQF) and EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training). That may help to coordinate the instruments⁴.

Declared ECVET development strategies point to the widespread adoption of determining qualifications through learning outcomes, according to the EQF and NQF. Most EU countries also take information measures and pilot projects show no need for broad implementation of ECVET. Gradually, EU countries are introducing various elements of the system, including validation of learning outcomes⁵.

Comparison of ECVET system in Poland, Finland and Spain. A survey has been conducted in order to obtain up-to-date information on ECVET system in the partner countries i.e. Finland, Spain and Poland. A draft of the survey has been developed by Edukacja i Praca (Education and Labour, EP) and sent to the partners. The survey questionnaire was sent to the partners after the changes submitted by the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE-PIB) and Fundación Equipo Humano (FEH) had been introduced. The results comprised 10 responses, including 7 received from ECVET experts. The respondents in Finland were representatives of the Centre for International Mobility and Cooperation – CIMO, Omnia, The Joint Authority of Education in Espoo Region – Omnia,

⁴ cf. Information note. System for Vocational Education ... Cedefop. July 2013.

⁵ The Recommendation of the Council of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, (2012/C389/01). 22.12.2012. 2018 was set as the deadline for Member States to "appropriate solutions".

Vocational Education Centre Sedu – SEDU; in Spain the participants represented THE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SPORT, and the Fundación Equipo Humano – FEH; in Poland the responses were provided by 3 ECVET Poland Experts, including: one from the Ministry of National Education, one from Wojewodship Teacher Training Centre in Zgierz, one from Army General Professor S. Kaliski Technical Education School Complex in Turek and 2 directors of the Centre of Practical Education. In addition, when preparing a survey report in Poland prior research on the matter was used.

The method of obtaining data for comparative analysis

The following tools were used to carry out a comparative analysis of ECVET system:

- international and national publications, including CEDEFOP reports, ECVET experts' publications i.e. USERS' groups, ECVET Poland's Panel of Experts;
- materials presented at the conference on ECVET system
- the results of the surveys on the progress of ECVET system implementation in partner countries
- the results of survey interviews on the calculation of ECVET points
- websites relating to the ECVET projects including www.ecvet-toolkit.eu; www.ecvet-team.eu; www.ekspertciecvet.org.pl; <http://ec.europa.eu/education/ecvt> (ECVET reflector).

Survey results. It should be pointed out that the work on the implementation of ECVET in Finland, under the name FINECVET, was completed in December 2012 and formally the system was commonly implemented at schools from August 1, 2015.

Below are the results of the conducted survey.

According to the responses, ECVET system, both in formal and non-formal education, functions commonly only in Finland. However, in Spain and in Poland it is used to a little extent and this concerns mainly formal education.

This opinion may be confirmed by the results of research, which was carried out under the project "European Synthesis Report on the Methods and Good Practices in Defining Qualifications for SMEs in line with ECVET provisions"⁶. The results show that 6 out of 10 surveyed training companies in Poland knew nothing about the ECVET, EQF and EQAVET, 3 respondents heard about that and only 1 knew the system, none, however, knew the system well⁷.

The question "Which of the following elements of the ECVET system do not function or function?" provided important information (Table 2).

⁶ SME-QUAL project "European Synthesis Report on the Methods and Good Practices in defining qualifications for SMEs in line with ECVET provisions". SMEs Qualification Handbook – SME_QUAL. Project Number: 538534-LLP-1-2013-1-IT-LEONARDO-LMP. 12/11/2014. pages 49, 50.

⁷ The analysis has been carried out by the Polish partner of the SME-QUAL Project, and namely PAIZ Konsulting Sp. z o.o. This survey was conducted from March 24, to March 28, 2014. A total of 10 responses were collected from a gender-balanced respondent group (5:5), aged 36-59, employees of training companies and microcompanies, working in HR departments.

In Finland all the elements of ECVET system have been already implemented including the description of qualifications, transfer, recognition of learning outcomes, accumulation of of learning outcomes and individual learning pathways and this relates to both formal and non-formal education.

Table 1. Which of the following elements of the ECVET system function or do not function?

No.	The elements of ECVET	assessment scale			
		definitely yes	yes	rather not	no
1	Description of qualifications in terms of knowledge, skills and competences	F	S, P		
2	Transfer and accumulation of learning outcomes in formal education	F	S, P	S	S
3	Transfer and recognition of learning outcomes in non-formal education	F	F, S, P	P	S
4	Transfer and recognition of learning outcomes in informal education	F	S, P	P	S
5	Accumulation of learning outcomes	F	F, S, P	S	
6	Memorandum of Understanding and personal transcript	F	F, S, P	S, P	
7	The learning agreement	F	F	S, P	
8	Transfer and, where applicable, accumulation of learning outcomes of particular individuals	F	S	S, P	
9	Developing individual learning pathways	F	S, P	P	
10	Validation of learning outcome units	F	F, S, P	S, P	

a – the abbreviations stand for: F – Finland, S – Spain, P – Poland.

b – double-check of the responses means that experts' responses were divided.

Source: the responses of survey participants

According to the respondents, the application of ECVET system in Spain is performed indirectly because it is built into the vocational education and training programme. In Spain function the following elements of the ECVET system: description of qualifications in terms of knowledge, skills and competences and partly also the transfer and recognition of learning outcomes in formal education, accumulation of learning outcomes, Memorandum of Understanding and personal transcript, developing individual learning pathways and validation of learning outcome units.

Only some of ECVET elements function in Poland. Most of all the curricula of formal education describe the qualifications in terms of knowledge, skills and social

competences. The transfer and recognition of learning outcomes is applied in formal education and only partly in non-formal and informal education.

Besides such elements as accumulation of learning outcomes and validation of learning outcome units also function there. The remaining elements are rather not applied in Poland and the cases of their application are sporadic.

Relevant literature including brochures, guides and expert presentations relating to ECVET are available in all partner countries. Operation of FRSE (Foundation for the Development of the Education System) and IBE (Educational Research Institute) in Poland deserve special attention. Central public authorities governing the education are responsible for the development of the description of qualifications in all compared countries, including Finnish National Board of Education (FNBE) in Finland, in Poland Ministry of National Education (MEN) in cooperation with National Centre For Supporting Vocational And Continuing Education (KOWEziU). The Ministry of Education, Culture and Sport develops the descriptions of qualifications for vocational education and training in Spain and the Ministry of Employment and Social Security for occupational vocational training and continuous vocational training.

The principles for recognition of learning outcomes and certification in Finland, Spain and Poland are specified within the education system. The schools and teachers that conduct education process are responsible for recognition of the teaching outcomes in Finland. Moreover, the self-assessment which students are obliged to perform periodically and discuss with their main teacher is important. The criteria for recognition and validation of qualifications in Spain are specified by the ministry of education within the national education system. The Central Examination Board and Regional Examination Boards are responsible for the validation of learning outcomes and comprise a part of external exams system.

Obstacles in ECVET implementation. Negative attitude of the staff and the fear of change was indicated as the obstacle in implementation of FINECVET system in Finland. Spanish experts have pointed out that there are no technical barriers for the implementation of ECVET system. However, low participation of students in mobility projects, which in turn is associated with the language barrier (poor knowledge of foreign languages) is a significant obstacle.

Conclusions. The principles of the European Credit System for Vocational Education and Training ECVET were published by the European Parliament and the Council in the Recommendation of 18 June 2009. Since that time, according to the data collected and published by CEDEFOP (2014) 17 countries have implemented ECVET, in 8 countries the system is tested and 13 countries have not decided over implementing the system yet. The countries that have implemented the ECVET system is Finland, which is known as FINECVET – formally implemented into educational practice on 1 August 2015.

CEDEFOP report "Monitoring the Implementation of ECVET strategies in Europe in 2013" indicates that EU countries, in reforming their vocational education

systems, use ECVET and its support to a diverse extent. Commonly used approach is describing qualifications based on learning outcomes. The ECVET system has contributed to reforms at the institutional and system level only in exceptional cases, in particular, where there is a link with the National Qualifications Framework⁸. As a result, ECVET has contributed to initiating national qualification system analysis, which rarely reflected in implementing changes in national educational policies.

A major problem and weakness of ECVET is a credit point system ECVET. The system does not work out and will be corrected.

Among 3 analysed countries only Finland have already implemented all the elements of ECVET, including a description of qualifications, transfer, recognition of learning outcomes, accumulation of achievements and individual learning pathways in both formal and non-formal education.

In all 3 compared countries, the description of qualifications includes knowledge, skills and competences. In all analysed countries, the central institutions in charge of public education are responsible for developing description of qualifications. A common feature is monitoring of the system, which is a part of general reporting system without special monitoring system. In addition, the monitoring is done by the ECVET experts. The experts emphasise that for its proper performance in every country ECVET must be accepted by all environments related to vocational training and professional work.

Principles for the recognition of learning outcomes and certification in Finland, Spain and Poland are set out in the framework of thier education systems, however there are considerable differences in these systems.

National Distinctiveness

In Finland, the schools and teachers are responsible for recognition of learning outcomes. In addition, what is important is the students' self-assessment that must be carried out periodically discussed with their leading teacher.

Only Finland has decided to use ECVET points. Finnish National Board of Education (FNBE), has determined that 1 year of schooling is equivalent to 60 ECVET points. The number of points for specific skills, knowledge and competences has also been specified.

The attitude of Spain is well depicted by the expert's statement "There are no national frameworks and clear guidelines for the implementation of ECVET. Spain follows a "wait-and-see" policy which means that there is no clear intent on engaging in ECVET " The Expert points out that schools must respect the national qualification system and focus on the good preparation of young people and not on ECVET.

Experts from Spain state that the Spanish qualification framework – Marco Español de Cualificaciones (MECU) should be corrected. The authorities responsible

⁸ *Monitoring of ECVET implementation ...* . ed. cit. The monitoring was attended by 38 countries and over 80 respondents. Jolanta Urbanikowa „Wdrażanie systemu ecvet doświadczenia europejskie”. University of Warsaw. December 11, 2014.

for defining core curricula in vocational education and training should develop curricula according to the levels of EQF and a clear description of learning outcomes consistent with the principles of ECVET. There are already curricula with modular structure but their relationship to ECVET is not clear.

In Poland there are some elements of ECVET. Most of all, core curriculum for formal education describes qualifications in terms of knowledge, skills and social competences. Transfer and recognition of the learning outcomes takes place in formal education and only partly in non-formal and informal education. Moreover, there are instruments such as accumulation of learning outcomes and validation of units of learning outcomes. Other elements are unlikely to be used in Poland. However, if used, they are occasional.

In Poland the need to create a model of the entire ECVET and, subsequently, realisation of the piloting, development of appropriate legislation and ECVET implementation is emphasised. It is also proposed to establish national and regional education institutions responsible for, i.a. developing descriptions of qualifications and units of learning outcomes (which could be used by sending and host institutions) and for recognition and accumulation of achievements. Finally, it is also important to create flexible and individualised learning pathways.

In Poland there might be a verification of units of learning outcomes in qualifications separated in professions, adaptation of education law acts and the transfer and accumulation of achievements at a higher education level. On the other hand, since there is no Polish ECVET at the moment, there are no indications for future actions.

Recommendations. Among the good practices on the use and implementation of ECVET the experts from all countries agree that the learning agreement is core document of ECVET. It is also recommended to promote and share general knowledge simultaneously with specialised vocational education. In addition, the cooperation between the education system and the labor market, including sectorial representatives who can participate in definition of the training needs is of high importance.

In addition, the experts recommend simplifying and standardising the documentation used during the evaluation and recognition of competences.

Among the factors that contribute to the implementation of the accumulation system and transfer of archived achievements the particular attention should be paid to the opportunity of building individual learning pathways, the introduction of modular programs, the use of self-evaluated learning outcomes and increase the participation of schools and training institutions in international programmes as well as consequent increase in the mobility of young people.

It is worth reminding that in the note of Users' Group (2014), the experts concluded that the calculation of ECVET points is very difficult and useless for training organisations using ECVET, therefore, at this stage, it appears to be

"secondary and marginal"⁹. In consequence, the Commission concluded that the stress should be put on how to assess learning outcomes and units of learning outcomes rather than credit points. Additionally, the Commission should develop new clear rules for allocation of credit points to units and their use in the process of accumulation, and clarify them to key stakeholders and final beneficiaries, including training providers¹⁰

ECVET improvements and good practices. As far as the ECVET improvements are concerned, the experts from Finland draw attention to the need for greater amounts of information materials and dissemination of information about ECVET in the national language, organising training courses and workshops not only with teachers but with all stakeholders and cooperation with other schools.

Experts from Spain believe that each country should define the roles of competent bodies regarding validation, recognition and quality assurance of the learning process. In addition, the national qualification system should be improved to be in line with the EU description and to ease the description of learning outcomes in the ECVET format rather than ECVET itself.

Polish experts have different opinions on the proposals for ECVET improvement. Some experts believe that the improvement of ECVET is a problem to be solved at EU level. Others point out that it is good practice to develop, according to certain criteria, units of learning outcomes with the participation of all interested parties and draw attention to the adaptation of units of learning outcomes with labour market needs. The experts also stressed the need for dissemination activities within the scope of the system, with particular emphasis on education in formal, non-formal and informal learning.

Recommendation for Finland. Now, when the ECVET system has been taken in use in Finland since 1st of August 2015 by law, all Vocational Education Institutes needs to focus on real work related learning outcomes, study units and modules. Schools have to give chance for individual learning pathways by offering different type of learning environments. Recognition of students' earlier assessed studies and work related experiences will increase. Teachers' professional role will change more towards tutor, mentor and coach for students. The non-formal and informal education must take more in consideration in the whole Education system and by doing so the study time for students will decrease.

Recommendations for Spain. Experts from Spain focus on specifying the roles of particular institutions in relation to the verification, recognition and quality assurance of the education process. It is also necessary to increase measures to

⁹ Note to the members of the ECVET Users Group (Subject: The first evaluation of ECVET and its follow up). Brussels, 7.5.2014. s. 9. Annex to the invitation letter of 14.4.2014 ARES(2014)1170349.

¹⁰ Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). *Final report. 4 July 2014.* European Commission. Education and Training. s. 77, 78.

stimulate interaction and motivation of learners to participate in national and international mobility.

Recommendations for Poland. Poland is not ready for broad implementation of ECVET covering formal, non-formal and informal education. The experts pay attention to the lack of understanding and unfamiliarity with the functioning not only of ECVET but also related Polish Qualifications Framework (PRK), including levels of PRK and the Integrated Qualifications System (ZSK). There is also no trust to learning outcomes achieved in non-school system, which significantly hinders the accumulation and transfer of competences. In addition, the implementation of the general education in vocational schools definitely limits the use of ECVET. Polish schools focus mainly on pilot projects, including mobility projects.

Polish experts, like the Spanish, noted the need for cooperation between schools and educational centres with employers and sectorial organisations.

It can be said that there is a similar approach to ECVET implementation in Spain and Poland. As compared to Finland, there are elements of ECVET functioning in Poland, however, educational authorities have not decided to formally implement the system and there is no relevant legislation on ECVET.

Education policy-makers at national, regional and local level and in economic sectors should pay attention to the conditions and measures necessary for the implementation of ECVET. It is a transnational mobility for all; it is life-long learning and, subsequently, transparency of qualifications, the process of collecting validated learning outcomes, the process of transferring achievements. Particular system components such as transfer, recognition, accumulation and validation process of learning outcomes should gradually encompass formal, non-formal and informal education.

Implementation of FINECVET has been a long-term process, as in other countries. The process was led by Finnish Ministry of Education and FINECVET implementation was connected with the preparation of teachers for new educational and administrative tasks. A widespread dissemination of knowledge on ECVET amongst all vocational education stakeholders is the primary task of education policy-makers.

Bibliografia

1. *Annual report 2014*. Cedefop (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop information series.
2. Bartosiak P. "ECVET a modernizacja systemu kształcenia zawodowego w Polsce". Zespół Ekspertów ECVET, prezentacja, 29.10.2013. www.eksperciecvet.org.pl.
3. „Conclusions by João Santos of the European Commission. *ecvet magazine* nr 22 z maja 2015 r.
4. Call for proposals "National teams of ECVET experts" (EACEA/27/2011)
5. "Development and main contents of the Finnish National Framework for Qualifications and Other Learning", Carita Blomqvist, Head of Unit Recognition and International Comparability of Qualifications, Finnish National Board of Education.

6. Dębowski H. „ECVET w zintegrowanym systemie kwalifikacji”. Warszawa, 11.12.2014.
7. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/55/UE z dnia 20 listopada 2013 r. zmieniająca dyrektywę 2005/36/WE w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych i rozporządzenie (UE) nr 1024/2012 w sprawie współpracy administracyjnej za pośrednictwem systemu wymiany informacji na rynku wewnętrznym.
8. “FINECVET AS A PIONIER from piloting to implementation”, Finish National Board of Education. 2012. www.oph.fi/English
9. Gruza M. „Badanie formalnych i nieformalnych uwarunkowań wdrożenia systemu przenoszenia i akumulacji zaliczonych osiągnięć w Polsce w oparciu o założenia systemu ECVET” GHK Polska Sp. z o.o. IBE 2012.
10. Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June
11. Krajowy standard kwalifikacji zawodowych. Opiekunka dziecięca. 513102, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.
12. „Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013”. Cedefop, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Working paper 22.
13. National Catalogue of Professional Qualification (CNPC).
14. Necessary conditions for ECVET implementation. Cedefop), 2012 Luxembourg:Publications Office of the European Union, 2012.
15. ”New steps towards implementing ECVET. FINECVET final seminar 15.3.2012”. Mika Saarinen. CIMO.
16. Note to the Members of the ECVET Users Group. The First Evaluation of ECVET and its Follow up. Brussels, 7.5.2014. Annex to the Invitation letter of 14.4.2014. ARES(2014)1170349
17. „Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji”. Warszawa IBE, czerwiec 2013.
18. Rasiński R. “Ekspertyza dotycząca gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w szkolnictwie wyższym w Polsce – zastosowanie ECTS. Podsumowanie”. Warszawa 25.06.2013.
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, www.men.gov.pl (dostęp: 28.06.2012)
20. Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (dot. ECTS)
21. SME-QUAL project “European Synthesis Report on the Methods and Good Practices in defining qualifications for SMEs in line with ECVET provisions”. *SMEs Qualification Handbook – SME_QUAL. Project Number: 538534-LLP-1-2013-1-IT-LEONARDO-LMP.*
22. „Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego i Rady. Ocena europejskich ram kwalifikacji”. Komisja Europejska. Bruksela, dnia 19.12.2013. COM(2013) 897 final.
23. Stęchły W. „ECTS, ECVET; europejskie systemy przenoszenia i akumulacji zaliczonych osiągnięć”. IBE. Warszawa, 21.03.2012 r.
24. Stęchły W. ”ECVET – Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym”. IBE, prezentacja 25.06.2013.
25. Stęchły W. „Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)”. IBE. Warszawa, 10.11.2011 r.
26. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, Hannu Simola, University of Helsinki, Comparative Education, Vol. 41, No. 4, November 2005.
27. Wdrażanie zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Komisja Europejska. Bruksela, dnia 19.12.2013 r. Com(2013) 897 final.
28. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
29. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowy ECVET – 2009/C 155/02.

30. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym EQARF – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (Dz.U. C 155 z 8.7.2009).
31. Zastosowanie systemu ECVET do celów mobilności geograficznej. Część II przewodnika dla użytkowników systemu ECVET (*ECVET Users Guide*), Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Unia Europejska, 2011. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2012 (wersję elektroniczną tego dokumentu (w jęz. angielskim) można pobrać pod adresem: <http://www.ecvet->

Netografia

1. www.biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=358
2. www.cedefop.eu
3. www.ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html
4. www.ecvet.net
5. www.ecvet-projects.eu
6. www.ecvet-team.eu
7. www.ecvet-team.eu/en/document/ecvet-studies-ecvet-reflector
8. www.educacion.es/portada.html
9. www.europe-move-it.eu
10. www.mecd.gob.es/mecu
11. www.sepe.es/refernet Spain SEPE – Servicio Publico de Empleo Estatal
12. www.team.eu/sites/default/files/ecvet_qna_web_21_04_2010_1.pdf

dr Michał BUTKIEWICZ

EDUKACJA I PRACA

Cécile SAUVAGE

Fundación Equipo Humano; Spain (FEH)

Maarit SAARENKYLÄ

Omnia, The Joint Authority of Education in Espoo Region,

OMNIA International coordinator; Finland (Omnia)

Ewa PRZYBYLSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Błażej PRZYBYLSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Praca przyszłości w marzeniach i debacie polityczno-społecznej

A work of the future in dreams
and social-political debate

Słowa kluczowe: praca, przyszłość pracy, era digitalizacji, dialog społeczny.

Key words: work, future of work, digital age, social dialogue.

Abstract: The article attempts to explore the problem of humanization of work on the basis of analysis of literature and empirical research. It refers to the political and social debate on the topic of the future of work initiated in Germany in 2016 by political circles. Its aim is reaching a consensus among different social partners (i.e. employees, companies, trade unions and branch associations, educational institutions, administration, political bodies) which would contribute to the humanization of the world of work in the age of digitalization. The social dialogue on the future of work is regarded on one hand as a chance to find solutions which meet the expectations of employees (e.g. adjusting the work to the needs and possibilities of people in different phases of life), on the other hand it is supposed to contribute to Germany keeping the top position in global economic ratings.

Świat pracy przyszłości w narracjach współczesnych pracobiorców. Wielu współczesnych myślicieli apeluje o refleksję nad światem przyszłości, wskazując na konieczność wypracowania nowego kształtu stosunków społecznych zapewniających transparentność dystrybucji dóbr i relacji międzyludzkich oraz poszanowanie każdej ludzkiej pracy (por. Siemieniecka 2012, s. 39). Będzie ona w epoce digitalnej wymagała nowej umowy społecznej między pracobiorcami, przedsiębiorcami i innymi partnerami społecznymi, w tym państwem. „Jeśli dziś mówi się o czwartej rewolucji przemysłowej¹, powstaje często wrażenie, że możliwości i trendy technologiczne jak-

¹ Autorzy wyróżniają cztery fazy w społecznym rozwoju pracy, podporządkowując je kolejnym rewolucjom przemysłowym. Według nich pierwsza rewolucja przemysłowa u schyłku XVIII wieku doprowadziła do ukształtowania się społeczeństwa przemysłowego i powstania pierwszych organizacji robotniczych; druga rewolucja przemysłowa przypadła na koniec XIX wieku, cechuje ją początek produkcji na masową skalę oraz myślenia w kategoriach państwa opiekuńczego; do trzeciej rewolucji doszło w latach 70. XX wieku w związku z globalizacją i dalszym rozwojem społecznej gospodarki rynkowej; wyznacznikami czwartej rewolucji przemysłowej są praca w sieci, usieciowiona gospodarka, zacieśnienie relacji między człowiekiem a maszyną, zmiana społecznych systemów wartości oraz kompromis społeczny (BMAS 2015, s. 4 nn.).

by z natury rzeczy miały zmienić nasze życie i nasz świat pracy wedle własnych zasad. Tak bynajmniej nie jest. Technika stwarza wyłącznie nowe możliwości. Którym z alternatywnych opcji zezwolimy zaistnieć, by kształtowały nasz świat życia i pracy, leży w dalszym ciągu w naszej mocy – w tym tkwi twórcze zadanie społeczne i polityczne” (BMAS 2016a, s. 37).

W ramach zainicjowanej przez niemieckie Federalne Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) debaty społecznej na temat przyszłości pracy przeprowadzono badanie opinii pracobiorców na temat świata pracy, w którym uczestniczą oraz pożądanym kierunkach jego ewolucji. Badanie łączące metody ilościowe i jakościowe objęło 1200 osób, które wypowiedziały się na temat własnych doświadczeń i spostrzeżeń odnośnie do aktualnej sytuacji na rynku pracy oraz swoich wyobrażeń, życzeń i marzeń o świecie pracy w przyszłości (BMAS 2016b). Umożliwiając respondentom całkowicie swobodną narrację, uzyskano wgląd zarówno w ich systemy wartości, obawy i nadzieje związane z pracą zawodową, jak i kulturę lub raczej kultury pracy, w których uczestniczą w swojej zawodowej codzienności. W wyniku analizy skupień zidentyfikowano siedem dość klarownie wyróżniających się grup badanych posiadających odmienne spojrzenie na świat pracy i hołdujących różnorodnym wartościom; stąd mowa w badaniu o „światach wartości”. Poniższa tabela przedstawia wyszczególnione „światy wartości” wraz z charakterystycznymi dla nich wypowiedziami badanych oraz odsetkiem osób przypisanych do poszczególnych kategorii.

Badanie pokazało zarówno wielość kultur pracy we współczesności, jak i różnorodność oczekiwań wobec świata pracy w przyszłości. Pod pojęciem „idealnego świata pracy” kryją się bardzo rozmaite wyobrażenia, nierzadko skrajnie różne. To, co dla jednych jest doskonałością, drudzy traktują jako zagrożenie i zło. Okazało się, że wyobrażenia o wymarzonym świecie pracy są silnie zróżnicowane nie tylko ze względu na wykształcenie i dochody badanych, ale także indywidualne projekty życiowe, priorytety i wartości. Największy odsetek badanych (30%) życzy sobie państwa opiekuńczego, podkreślając odpowiedzialność spoczywającą na polityce oraz obowiązki rządu względem obywateli. Zasadniczo w wyszczególnionych „światach wartości” wyraźnie rysują się trzy tendencje: Po pierwsze znaczna część badanych wypowiada się za państwem socjalnym respektującym prawa pracobiorców, akcentując jednocześnie współodpowiedzialność jednostki i jej zobowiązanie do pełnego zaangażowania w wykonywaną pracę, w tym rozwoju pożądanym na stanowisku pracy kompetencji. Po drugie spory odsetek badanych przyjmuje postawę roszczeniową, oczekując od polityki, związków zawodowych i pracodawców zagwarantowania bezpieczeństwa socjalnego i dobrych warunków pracy. Po trzecie niemała część respondentów utożsamia idealną pracę z działalnością, która nadaje życiu sens, nie burząc równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. We wszystkich scenariuszach przyszłości badani zgodnie wyartykułowali życzenie, by świat pracy opierał się na zasadach etycznych, a praca była uczciwie honorowana. Jednomyślność przejawiała się również

Tabela 1. „Światy wartości” zawarte w obrazie „idealnych światów pracy”²

Lp.	Światy wartości	Charakterystyczne wypowiedzi	Odsetek badanych zakwalifikowanych do danego świata wartości
1	Praca daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa socjalnego i finansowego	Ważne jest, abym ani ja, ani moja rodzina nie miała problemów finansowych i żyła w bezpiecznej wspólnocie. Państwo powinno zadbać o ty, by każdy, kto pracuje, był bezpieczny.	Około 30%
2	Praca daje poczucie uczestnictwa w silnej, solidarnej wspólnocie	Praca oznacza dla mnie lojalność, uznanie, udział i wspólnotę z solidarną społecznością. Niegdyś przedsiębiorstwa miały na względzie dobro ludzi i dla wszystkich była praca. Dziś dla coraz większej liczby osób nie ma miejsca w społeczeństwie.	Około 9%
3	Praca prowadzi do dobrobytu, lecz wymaga od pracobiorcy wysiłku i zaangażowania	Praca stawia coraz wyższe wymogi, niemniej, kto się naprawdę stara, ten może coś osiągnąć. Partnerzy społeczni muszą zadbać o ty, by Niemcy pozostały gospodarczym mocarstwem.	Około 15%
4	Praca zobowiązuje do osiągnięcia możliwie najwyższych efektów	Odpowiedzialność i przywództwo nie są dla mnie ciężarem, przeciwnie, źródłem adrenaliny. Edukacja przez całe życie jest w erze digitalnej przymusem.	Około 11%
5	Praca daje satysfakcję i spełnienie	Jesteśmy w drodze do świata pracy, który otwiera przed człowiekiem nieograniczone możliwości; może spełniać się, robiąc fascynujące rzeczy, także ponad granicami państwowymi.	Około 10%
6	Praca harmonizuje z życiem prywatnym	Chcę zarówno pracy, jak i życia rodzinnego oraz możliwości spełniania się w obszarach pozazawodowych. System powinien być dopasowany do ludzi, a nie na odwrót. Nie zrezygnuję ze swoich zasad dla bezpieczeństwa materialnego.	Około 14%
7	Praca zawodowa nie jest jedynym źródłem sensu życia, można go znaleźć także poza nią	Sensu życia nie należy szukać wyłącznie w pracy zawodowej. Wszelka działalność ma sens, jeśli służy ogółowi. Państwo powinno zapewnić wszystkim godne dochody, niezależnie od logiki rynku.	13%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016b), Wertewelten. Arbeiten 4,0, s. 19–35.

² Wypowiedzi badanych podobnie jak nazwy „światów wartości” nie są wiernie przetłumaczone na język polski ze względu na potrzebę syntetycznego ujęcia treści.

w przekonaniu, że świat pracy w przyszłości będzie sprzyjał ludziom o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Ponadto badanie dobitnie wskazało na malejące znaczenie wartości materialnych. Respondenci akcentowali przede wszystkim potrzebę uczestniczenia w procesach, które dają poczucie sensu i wspólnoty i harmonizują z ich pozazawodowymi zainteresowaniami i obowiązkami (BMAS 2016, s. 46). Skrajnie różne stanowiska zajęli badani w kwestii elastycznego czasu pracy. Podczas gdy jedni marzą o tym, by pracować w ściśle określonych godzinach i kategorycznie oddzielić pracę od czasu wolnego, inni oczekują od pracodawcy zgody na indywidualną organizację pracy umożliwiającą wywiązywanie się z obowiązków zawodowych w dogodnym dla nich czasie i miejscu. Ogółem, jak wynika z badania, pracobiorcy patrzą z optymizmem na przyszłość pracy; ponad połowa z nich wyraża przekonanie, że w 2030 roku ich położenie zawodowe będzie bliskie ideału, podczas gdy aktualną sytuację zawodową pozytywnie ocenia jedynie co czwarty badany (BMAS 2016b, s. 16).

Polityka na rzecz społecznego dialogu o przyszłości pracy. W Niemczech rozpoczęły się w pierwszej połowie 2016 roku szeroko zakrojone konsultacje społeczne poświęcone funkcjonowaniu gospodarki i rynku pracy w dobie digitalizacji. Niemiecki świat pracy zostanie – zgodnie z prognozami – już w niedalekiej przyszłości całkowicie zdominowany przez technologie cyfrowe. Federalne Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej przedłożyło w marcu 2016 r. dokument pt. „Zielona Księga. Praca 4,0. Myśleć o przyszłości pracy”³ („Grünbuch. Arbeiten 4,0 Arbeit weiterdenken”), który stanowi przyczynek do konsultacji różnorodnych aktorów społecznych (BMAS 2016, s. 35). Termin „Praca 4,0” odnosi się do czwartej rewolucji przemysłowej zapoczątkowanej u progu XXI wieku. Jedną z zachodzących zmian kulturowych znajduje wyraz w nowych oczekiwaniach pracobiorców względem pracy, jej organizacji i osłony socjalnej.

Dokument zawiera raport o aktualnej sytuacji na niemieckim rynku pracy, prognozy zmian w związku z postępującym procesem technologizacji gospodarki i innych obszarów funkcjonowania państwa, ale również analizę szans i zagrożeń, które niesie za sobą cyfrowy postęp. Poddając pod rozwagę czytelników przewidywania ewolucji pracy, autorzy zastrzegają, iż model fabryki, biura czy produkcji przyszłości pozostaje nadal w sferze hipotez, nawet jeśli istnieje coraz więcej wyraźnych przesłanek odnośnie do trendów rozwojowych gospodarki w zglobalizowanej, digitalnej przestrzeni. Od partnerów społecznych oczekuje się zaangażowania w debatę nad m.in. następującymi pytaniami: Jakie działania należy podjąć, by utrzymać (i podnieść) obecny stan zatrudnienia? Jakie działania są konieczne w średniej perspektywie czasowej, by zapewnić dopływ wykwalifikowanej siły roboczej na rynek pracy? W jakich obszarach społecznych i branżach można w przyszłości oczekiwać zapotrzebowania na pracę? Jakie konsekwencje wywrze digitalna zmiana strukturalna na zatrudnienie i których zawodów i branż będzie dotyczyć? Na jakie kwalifikacje wzro-

³ „Zielona Księga” to w terminologii Unii Europejskiej raport na temat konkretnego zagadnienia, które stanowi przedmiot szeroko zakrojonych konsultacji. Zazwyczaj jest ona załącznikiem i zapowiedzią „Białej Księgi” prezentującej konkretne rozwiązania.

śnie zapotrzebowanie? Jak stworzyć szanse dla osób o niskich kwalifikacjach, osób długoterminowo bezrobotnych, osób niepełnosprawnych, migrantów, młodych ludzi poszkodowanych społecznie i osób samotnie wychowujących potomstwo? (BMAS 2016a, s. 47). Zasadnicze pytanie, które pada w kontekście refleksji nad przyszłym rynkiem pracy sprowadza się do kwestii działań, które winna podjąć polityka celem przygotowania odpowiednich warunków do płynnego rozwoju gospodarczego przy jednoczesnym utrzymaniu wysokiego zatrudnienia i zapewnieniu wszystkim obywatelom możliwie wysokiego standardu życia poprzez ich partycypację w rynku pracy.

Do czołowych zagadnień poddanych pod społeczną dyskusję należą polityka pracy i polityka społeczna, która – jak sugerują autorzy – powinna w przyszłości w znacznie większym stopniu uwzględniać uwarunkowania pracobiorców wynikające z faz życia, w których się znajdują. Z diagnozy aktualnych trendów na rynku pracy wynika, że coraz większa liczba pracobiorców preferuje ruchomy czas pracy, pracę w domu, telepracę i inne elastyczne formy wykonywania obowiązków zawodowych. Tendencja ta idzie w parze ze zmieniającym się charakterem produkcji, która w coraz większym stopniu bazuje na metodzie just-in-time. Mowa jest o potrzebie wypracowania przez politykę i partnerów społecznych kompromisu gwarantującego większą elastyczność zatrudnienia, a w konsekwencji umożliwiającego pracobiorcom pełniejsze godzenie pracy z obowiązkami przypadającymi na osoby dorosłe w różnych fazach życia. Autorzy „Zielonej Księgi” formułują wiele pytań pod adresem wszystkich zainteresowanych partnerów społecznych, przykładowo: Jakie rozwiązania pozwalają na pogodzenie interesów i oczekiwań pracobiorców i pracodawców? Jakiego rodzaju innowacje społeczne i technologiczne sprzyjają znalezieniu konsensusu między obiema stronami? Jakie koncepcje mogą spowodować (i czy w ogóle jest to możliwe), by część zysków z digitalnej produkcji przeznaczono na rzecz skrócenia czasu pracy, umożliwiając pracobiorcom wywiązywanie się z uwarunkowanych fazami życia obowiązków pozazawodowych? Jak spowodować, by – w sytuacji ograniczenia czasu pracy – pracobiorcy byli w stanie zapewnić sobie dostatnie życie? (BMAS 2016a, s. 51–52).

Kluczowe znaczenie przypisują autorzy „Zielonej Księgi” kwalifikacjom pracobiorców, patrząc na nie zarówno z perspektywy współczesnej gospodarki i rynku pracy, jak i zmian prognozowanych na przyszłe lata. Obszar kształcenia ustawicznego jest – zdaniem autorów dokumentu – daleki od doskonałości: obecne rozwiązania w obszarze edukacji ustawicznej potęgują nierówności szans edukacyjnych, przyczyniając się do dyskryminacji pracowników małych i średnich przedsiębiorstw, pracobiorców w starszym wieku i osób legitymujących się niskimi kwalifikacjami. Sprawą pierwszorzędną jest powszechna „digital literacy”, czyli alfabetyzacja cyfrowa, postrzegana jako warunek wykonywania pracy niezależnie od miejsca pobytu i pory dnia. W następnej kolejności autorzy kładą nacisk na kompetencje twórcze i społeczne oraz zdolność „myślenia sieciowego i pracy w sieci”, które będą stanowić „czynnik sukcesu przedsiębiorstw oraz klucz do społecznej mobilności osób zatrudnionych” (BMAS 2016, s. 62). W konkluzji pada stwierdzenie o konieczności upowszechnienia „nowej kultury edukacji ustawicznej”, o której kształcie winni zdecydować zainteresowani partnerzy społeczni. Stąd pytania: w jaki sposób zintegrować instrumenty

i formy wsparcia udziału pracobiorców w ofertach kształcenia ustawicznego będące dziś w gestii różnych podmiotów, np. gospodarki i polityki socjalnej? Czy potrzebne jest uruchomienie nowych źródeł i form finansowania edukacji ustawicznej? Jak usprawnić funkcjonowanie poradnictwa edukacyjnego z udziałem izb handlowo-przemysłowych, związków zawodowych, urzędów pracy i innych partnerów społecznych?

„Zielona Księga. Praca 4,0” jest głosem za humanizacją pracy w cyfrowym świecie. Wątek kultury pracy w digitalnym świecie pojawia się zresztą w Niemczech nie tylko w debatach prowokowanych przez politykę pracy i spraw socjalnych;; przewija się przede wszystkim w nieustających debatach gospodarczych. Żywe emocje budzi m.in. relacja między człowiekiem a maszyną, w sytuacji kiedy będą tworzyć zespół wspólnie realizujący określony cel. Czy inteligentny robot stanie się kolegą z pracy czy pozostanie narzędziem w ręku człowieka? „Technika jest gotowa. Roboty mogą (...) współpracować z człowiekiem. Nowe „interfejsy” pozwalają nie tylko na prostą i bezpieczną obsługę, ale także prawdziwą współpracę polegającą na wzajemnej wymianie informacji. Do nas należy wybór, jaka będzie to współpraca. Czy tylko będziemy się komunikować odnośnie tego, co jest do zrobienia? Czy będziemy współdziałać w sensie fizycznym? Czy będziemy współpracować?” (BMW 2014, s. 77). W jednej kwestii panuje pełen konsensus: „Kształtująca się epoka zwiększy odpowiedzialność indywidualną człowieka za podjęte przez niego decyzje i działania” (Bednarczyk i in. 1995, s. 122).

Uwagi końcowe. „Przeorganizowane e-państwo będzie znakomitym narzędziem do realizacji jego podstawowych celów w sposób inny i bardziej efektywny. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w połowie XXI stulecia poczynania państwa będą wyglądały zupełnie inaczej niż dzisiaj” (Tanzi 2012, s. 642). „Zielona Księga, Praca 4,0. Myśleć o przyszłości pracy” szerzy przekonanie, że cyfryzacja i technologia, choć nieuniknione i nieodwołalne, nie muszą zawładnąć ani światem pracy, ani życia prywatnego społeczeństw przyszłości na sposób przez nie nieakceptowany i niechciany. Od współczesnych pokoleń zależy, czy wypełnią nowe okoliczności treścią budującą czy destrukcyjną. Zaniechanie refleksji nad pracą przyszłości i poszukiwań konsensusu społecznego może przekreślić szanse na humanizację pracy. Stąd też dokument apeluje do partnerów społecznych o wkład w szeroką debatę na temat stosunków społecznych w przyszłości.

Opracowanie nie mówi o tym, jaka będzie gospodarka za kilkanaście czy kilkadziesiąt lat, szkicuje jedynie pewne trendy i istotne obszary, w których zachodzą i prawdopodobnie będą następować dalsze zmiany. Zawiera dziesiątki pytań, z których każde porusza kwestię o zasadniczym znaczeniu dla świata pracy przyszłości. Niemiecka polityka podjęła ten wątek na skutek zagorzałych debat prowadzonych od jakiegoś czasu w kręgach gospodarczych, których ton i kierunek oddaje pytanie: „Czy samochód przyszłości będzie pochodził ze Stuttgartu, Wolfsburga czy Silicon Val-

ley⁴?” (BMAS 2016, s. 6). Niezależnie, z jakich prowadzona pobudek, społeczna debata na temat świata pracy przyszłości zdaje się dobrze służyć niemieckiemu społeczeństwu. Podnosi zaufanie do instytucji państwa i polityki i niesie wiadomość, że wspólnymi siłami da się uczynić życie i pracę w przyszłości bardziej przyjaznymi człowiekowi⁵. Wyniki społecznego dialogu mają zostać przedstawione już pod koniec 2016 roku w „Białej Księdze”.

Bibliografia

1. Albert M., Hurrelmann K., Quenzel G., TNS Infratest Sozialforschung, *Jugend 2015*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2015.
2. Bednarczyk H., Leszek W., Wojciechowicz B., *Relacje edukacyjne człowiek – maszyna*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1995.
3. BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) *Grünbuch Arbeiten 4,0*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin 2016a.
4. BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), *Wertewelten. Arbeiten 4,0*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin 2016b.
5. BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) *Zukunft der Arbeit in Industrie*, BMWi, Berlin 2014.
6. Siemieniecka D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
7. Tanzi V. *Gospodarcza rola państwa w XXI wieku*, [w:] *Odkrywając wolność. Przeciwni niewolnieniu umysłów*, (red) L. Balcerowicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2012, s. 623–646.

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Wydział Nauk Pedagogicznych
Katedra Edukacji Dorosłych
ul. Lwowska 1
87-100 Toruń

dr Błażej PRZYBYLSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej
Katedra Socjologii Edukacji
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

⁴ Silicon Valley (Dolina Krzemowa w Kalifornii) uchodzi, obok Wall Street, za ekonomiczne centrum Ameryki i jednocześnie jest symbolem innej kultury i modelu gospodarki niż Wall Street skupiająca główne instytucje finansowe USA. Podczas gdy Wall Street kojarzy się z wyzyskiem, nieczystymi spekulacjami, niesprawiedliwością i moralną zgnilizną, Silicon Valley jest konotowana z innowacją, najwyższym potencjałem naukowym i technologicznym oraz kreatywną przedsiębiorczością, które reprezentują m.in. firmy Google, Twitter czy Facebook zainteresowane nie tyle papierami wartościowymi, co kształtowaniem przyszłości poprzez umożliwianie ludziom na całym świecie dogodnej komunikacji.

⁵ Na optymizm niemieckiego społeczeństwa wskazuje m.in. wspomniany w artykule sondaż, który wykazał, że ponad połowa społeczeństwa Niemiec wierzy w pozytywny rozwój pracy na przestrzeni następnych dekad. O optymizmie świadczą również wyniki najnowszych studiów nad młodzieżą, tzw. Shell-Jugendstudie: 61% młodzieży w wieku od 12 do 25 lat widzi swoją przyszłość optymistycznie; 51% widzi pozytywnie przyszłość społeczeństwa (po raz pierwszy od 1990 roku ponad połowa młodych ludzi wyraża w tej kwestii optymizm); 41% młodych deklaruje zainteresowanie polityką (w 2010 – 26%). Por. Albert i in (2015).

Pracownicy współczesnego rynku pracy o uwarunkowaniach własnego rozwoju zawodowego

The determinants of own professional
development in views of the modern labour
market`s employees

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, okresy rozwojowe, czynniki rozwoju.

Key words: professional development, phases of development, determinants of development.

Abstract: The article presents selected research results about the processes, factors and development activities, which in the opinion of the surveyed employees influence professional development in different periods of our lives. Those polled represented three groups: teachers, administration and economic staff sector.

Wprowadzenie. Rozwój zawodowy wraz z całym systemem biologicznych, psychicznych i środowiskowych zależności od wielu lat jest przedmiotem licznych badań i dociekań naukowych. Badania te podejmowane są przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w tym głównie pedagogiki pracy, która korzystając z ogromnego dorobku psychologii rozwojowej zajmującej się różnymi aspektami wielostronnego rozwoju człowieka, w dużym stopniu dorobek ten transformuje na swój grunt, sytuując go w triadzie człowiek–wychowanie–praca. W podejmowanych dociekaniach badawczych (aczkolwiek jest ich niewiele i tylko w niewielkim stopniu ich wyniki wyjaśniają istotę i uwarunkowania tego rozwoju) rozwój zawodowy najczęściej ujmowany jest jako długotrwały i kierunkowy proces przemian, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania generującego konkretne zmiany rozwojowe świadczące o tym, że jednostka podlegająca temu rozwojowi zmierza w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia uwikłanego w różnorakie związki ze światem zewnętrznym. Oznacza to, że jednostka funkcjonująca w nieustannie zmieniającym się świecie ciągle poszukuje zarówno sensu w działaniach własnych czy swojego szeroko rozumianego otoczenia, jak i sensu swojego istnienia. Nie ulega zatem wątpliwości, że procesowi temu towarzyszą wytyczone przez siebie cele, plany, dążenia, bliższe i dalsze zadania, jawiące się nowe doświadczenia czy różnego rodzaju problemy, ale również cały szereg okoliczności niezależnych od woli jednostki. Wszystkie te okoliczności sprawiają,

że mimo nieustannego odkrywania różnorodnych prawidłowości procesu rozwojowego, nadal jeszcze przez długi czas będzie on przedmiotem licznych badań i analiz.

Zaprezentowany w niniejszej publikacji fragment wyników badań przeprowadzonych w środowisku wybranych grup pracowniczych współczesnego rynku pracy ma na celu wgląd w te uwarunkowania, które w opiniach tych pracowników w różny sposób rzutowały na ich rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach biegu ich dotychczasowego życia.

Głównym celem zaprojektowanych i przeprowadzonych badań była chęć porównania sądów, jakie na temat uwarunkowań własnego rozwoju zawodowego mają poszczególne osoby będące w różnym wieku, które wcześniej przebyły określoną drogę swojej edukacji, aby następnie podjąć pracę zawodową. Chciałem dowiedzieć się, jak osoby te postrzegają to wszystko, co w ich dotychczasowym życiu mogło sprawić, że ich obecny poziom rozwoju zawodowego jest taki, a nie inny. Między innymi dlatego szczególnie zainteresowania skierowano na chęć poznania tych uwarunkowań rozwoju zawodowego (głównie uwarunkowań zewnętrznych nazywanych przedmiotowymi), które w poszczególnych okresach dotychczasowego biegu ich życia (okres dzieciństwa – a więc wpływ wychowania w rodzinie, okres preorientacji zawodowej, a następnie orientacji zawodowej i później uczenia się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach, a skończywszy na trzech podokresach – adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji społeczno-zawodowej i stabilizacji społeczno-zawodowej – pracy zawodowej) w specyficzny dla każdej z badanych osób rzutował na tempo, strukturę i poziom ich rozwoju zawodowego. Odwołanie się do takiej biograficznej perspektywy będącej subiektywnym wymiarem życia i wynikających z niego konsekwencji dla własnego rozwoju poszczególnych jednostek daje możliwość wglądu w sposób, w jaki owa jednostka interpretuje swoje doświadczenia i ocenia jego efekty (w tym przypadku dotyczące uwarunkowań własnego rozwoju zawodowego). Oznacza to, że nawiązując do doświadczeń J. Włodarka i M. Ziółkowskiej, przyjęto założenie, iż rozwój zawodowy, zachowanie i doświadczenie danej jednostki powinno być badane i rozumiane z perspektywy osoby, której owe procesy dotyczą²⁰. Zatem przyjmując takie założenie, uznano, że sądy wyrażone przez osoby, które będą brały udział w tak zaprojektowanej procedurze badawczej należy traktować jako sytuacyjny zbiór podmiotowych i przedmiotowych czynników rzutujących w sposób zróżnicowany na przebieg, tempo i jakość zawodowego rozwoju osób stanowiących próbę badawczą. Oznacza to, że w innych sytuacjach wynikających z biegu życia konkretnej jednostki bądź w odniesieniu do innych osób przebieg i rezultaty ich zawodowego rozwoju mogą być zupełnie inne. W konsekwencji tak sformułowanego założenia nie można sądów wyrażonych przez pojedynczą osobę czynić przedmiotem uogólnień i wyprowadzać wnioski, które wprost można byłoby przenieść na całą próbę badawczą bądź szerzej całą populację. Można je jedynie traktować jako subiektywny obraz uwarunkowań rozwoju zawodowego określonej próby badawczej i w połączeniu z badaniami literaturowymi wykorzystywać w doszukiwaniu się takich uwarunkowań, które w każdym

²⁰ Zob. *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa – Poznań 1990.

okresie życia jednostek danej próby badawczej miały istotny wpływ na ich rozwój zawodowy, jak również takie, których wpływ ten był niewielki.

Chcąc osiągnąć założone cele przedmiotu badań, zdecydowałem się na celowy dobór próby badawczej. Kierowałem się głównie potrzebą dotarcia do maksymalnie zróżnicowanego środowiska, w którym spotkam osoby pracujące o różnym stażu pracy zawodowej, wywodzące się z różnych rodzin. Chciałem również, żeby były to osoby o różnym poziomie wykształcenia (osoby, których droga edukacji była zróżnicowana), a także osoby pracujące w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy. Stąd po niezwykle wnikliwej analizie rynku pracy województwa zachodniopomorskiego (na terenie którego owe badania zostały przeprowadzone) dokonałem wyboru 90 podmiotów (30 szkół i placówek oświatowych, 30 podmiotów gospodarczych oraz 30 instytucji użyteczności publicznej zatrudniających pracowników administracji), które w mojej ocenie są reprezentatywne dla struktury wojewódzkiego rynku pracy. Koncentrując się na doborze osób, które stanowić będą próbę badawczą, przyjęto (jak wcześniej wspomniałem), że będą to osoby różnej płci, o różnym wykształceniu i o zróżnicowanym stażu pracy zawodowej. Ostatecznie, korzystając z pomocy kierownictwa podmiotów, w których badania te zostały przeprowadzone (łącznie 82 jednostki) wyłoniono próbę badawczą liczącą 140 osób reprezentujących trzy grupy zawodowe (47 nauczycieli, 48 pracowników administracji oraz 45 osób pracujących w szeroko rozumianym sektorze gospodarki).

Przy doborze osób badanych przyjęto dodatkowo, że z jednego podmiotu (szkoła, biuro, instytucja, przedsiębiorstwo itp.) nie będzie więcej niż dwie osoby.

Poszukując tych uwarunkowań, które w opiniach respondentów stanowiły określone źródło (mające zarówno najsilniejszy, jak i najslabszy wpływ) ich rozwoju zawodowego, w sposób następujący sformułowano główny problem badawczy: Co w opiniach wyrażonych przez poszczególne osoby pracujące, z różnych grup zawodowych, wywarło największy wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach ich życia, i czemu bądź komu zawdzięczają możliwość osiągnięcia obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego?

Wcześniej poczynione założenia dotyczące przedmiotu badań skłoniły mnie do sformułowania następujących problemów szczegółowych:

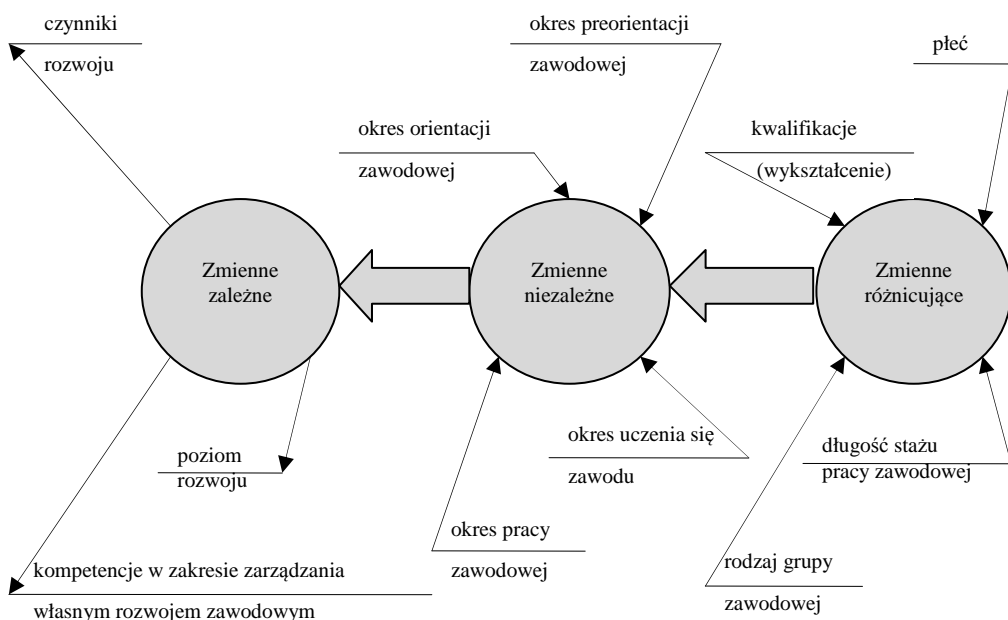
1. Który z okresów dotychczasowego rozwoju zawodowego respondentów pracujących w różnych grupach zawodowych i legitymujących się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej miał w ich subiektywnej ocenie największy wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego?
2. Jak respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej postrzegają wpływ, jaki w ich dotychczasowym rozwoju zawodowym wywarły różne procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia?
3. W jakim stopniu respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej w ujawnionych przez siebie opiniach zawdzięczają obecny poziom swoje-

go rozwoju zawodowego wybranym czynnikiem prorozwojowym mającym miejsce w dotychczasowym biegu ich życia?

Poszukując odpowiedzi na pytania o czynniki, które w mniejszym lub większym stopniu rzutowały na całościowy rozwój zawodowy respondentów, zdecydowałem się na podjęcie badań o charakterze ilościowo-jakościowym z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. W badaniach tych w pewnym stopniu skorzystałem z metody triangulacji, czyli „łączenia odmiennych metod, teorii, danych i/lub ujęć badawczych podczas badania jednego zagadnienia”²¹. Decydując się na metodę sondażu diagnostycznego wpisaną w perspektywę biograficzną poszczególnych osób badanych (respondentów), przyjęto, że badania zostaną przeprowadzone z wykorzystaniem techniki ustrukturalizowanego wywiadu indywidualnego przeprowadzonego indywidualnie z każdym z respondentów w oparciu o wcześniej zaprojektowany (dla celów tych badań) kwestionariusz wywiadu²².

Respondenci, odpowiadając na kolejne z 10 pytań zawarte w kwestionariuszu, wyrażone przez siebie opinie sytuowali na pięciu poziomach (przyjmując, że „1” stanowi wartość najniższą, a „5” najwyższą przyznaną każdemu z twierdzeń wpisanych w treść pytania).

Pozyskany materiał badawczy poddano zarówno analizie ilościowej, jak i jakościowej, uwzględniając związki i zależności między klasami zmiennych ukazanymi na rys. 1.



Rys. 1. Związki i zależności między klasami zmiennych

Źródło: opracowanie własne.

²¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 197.

²² Dokładniejszy opis procedury badawczej i kwestionariusza wywiadu zob. Cz. Plewka, *Całościowy rozwój...*, op.cit.

Analiza i interpretacja wyników badań. Po przeprowadzeniu badań okazało się, że opinie, które wyrażali respondenci z poszczególnych grup próby badawczej sytuowane były na wszystkich z pięciu przyjętych poziomów, przy czym dało się zaobserwować pewną tendencję, której istota sprowadzała się do sytuowania zdecydowanej większości wyrażanych opinii na poziomie czwartym i piątym, aczkolwiek postrzegając je z perspektywy zmiennych różnicujących można mówić o większym zróżnicowaniu poziomów, na których opinie te były sytuowane. Nie oznacza to jednak, że owa tendencja w równym stopniu dotyczyła wszystkich procesów, czynników i działań prorozwojowych, które w opiniach poszczególnych respondentów wywarły największy wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia.

Poddając szczegółowej analizie opinie dotyczące pierwszego problemu szczegółowego, okazało się, że respondenci wszystkich grup próby badawczej zgodnie ocenili, że największy wpływ (ranga „5”) na ich dotychczasowy rozwój zawodowy wywarły te procesy, czynniki i działania prorozwojowe, które miały miejsce we wszystkich trzech podokresach dotyczących pracy zawodowej (tab. 1).

Tabela 1. Wpływ, jaki wywarły procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w kolejnych okresach rozwoju na poziom rozwoju zawodowego respondentów poszczególnych grup próby badawczej

Lp.	Okres rozwoju	Procentowy rozkład deklaracji dla rangi „4” i „5”			
		ogółem	w tym wg zmiennej rodzaj grupy zawodowej		
			nauczyciele	administracja	sektor gospodarczy
		%	%	%	%
1	Okres dzieciństwa	60,1	64	60	58
2	Preorientacja zawodowa	20,7	34	13	15
3	Orientacja zawodowa	28	32	31	21
4	Uczenie się zawodu	65,3	70	60	66
5	Adaptacja społeczno-zawodowa	67,3	81	62	59
6	Identyfikacja społeczno-zawodowa	80,3	83	80	78
7	Stabilizacja społeczno-zawodowa	80,7	85	78	79

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość respondentów uznała, że największy wpływ na jej rozwój zawodowy wywarły okresy dotyczące pracy zawodowej (w tym głównie identyfikacji społeczno-zawodowej – 80,3% wszystkich osób próby badawczej oraz stabilizacji społeczno-zawodowej – 80,7% próby badawczej). Pracownicy administracji i sektora gospodarczego uznali, że najmniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy wywarł okres preorientacji zawodowej mającej miejsce w szkole podstawowej. Tylko nieco większy zdaniem respondentów był wpływ okresu orientacji zawodowej, mającej miejsce w późniejszym okresie edukacji szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej). Zdaniem respondentów wszystkich grup zawodowych znaczący wpływ na ich rozwój zawodowy wywarł okres pracy zawodowej (w tym głównie etap identyfikacji społeczno-zawodowej i etap stabilizacji społeczno-zawodowej).

W celu pełniejszej ilustracji rozkładu deklaracji dotyczącej tego problemu wyrażonych przez poszczególnych respondentów grup zawodowych zamieszczam rozkład deklaracji pracowników sektora gospodarczego ujęty w perspektywie zmiennych różnicujących. Podobnie wygląda rozkład tych opinii wyrażony przez pozostałe dwie grupy respondentów.

Tabela 2. Deklaracje respondentów dotyczące wpływu jaki miały procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w kolejnych okresach ich rozwoju na obecny poziom ich rozwoju zawodowego

GRUPA: PRACOWNICY SEKTORA GOSPODARCZEGO

Lp.	Okres rozwoju	R a n g a	Procentowy rozkład deklaracji wg zmiennych												
			Ogółem	Płeć			Wykształcenie				Staż pracy				
				K	M	Śr	Sz	L	W	1-5 lat	6-10 lat	11-20 lat	21-30 lat	ponad 30 lat	
				%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
a	Okres dzieciństwa (wpływ wychowania w rodzinie)	1	11	-	11	2	5	-	4	-	2	2	7	-	
		2	13	2	11	-	6	-	7	2	7	2	-	2	
		3	16	5	11	2	7	-	7	-	4	-	4	8	
		4	31	5	26	-	13	4	14	4	4	10	4	9	
		5	29	13	16	-	9	2	18	4	4	12	2	7	
b	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej – edukacja wczesnoszkolna	1	31	7	24	2	9	-	20	2	13	7	7	2	
		2	31	5	26	2	14	4	11	2	2	16	7	4	
		3	24	7	17	-	13	-	11	2	4	-	4	14	
		4	11	5	6	-	4	2	5	5	2	2	-	2	
		5	2	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
c	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od klasy 4 szkoły podstawowej)	1	31	5	26	2	9	-	20	2	14	4	9	2	
		2	22	5	17	2	11	2	7	2	-	12	4	4	
		3	16	5	11	-	7	2	7	2	4	5	-	5	
		4	27	7	20	-	11	2	14	2	4	5	5	11	
		5	4	4	-	-	2	-	2	-	-	-	-	2	
d	Przygotowanie się do rozpoczęcia pracy zawodowej – uczenie się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach	1	7	-	7	2	-	-	5	-	-	2	2	3	
		2	9	-	9	2	-	2	5	-	2	5	-	2	
		3	24	7	17	-	11	2	11	4	4	4	12	-	
		4	29	11	18	-	16	-	13	7	11	4	-	7	
		5	31	7	24	-	13	2	16	-	4	9	4	14	
e	Adaptacja społeczno-zawodowa w początkowym okresie pracy zawodowej	1	7	-	7	-	-	2	5	-	-	5	2	-	
		2	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	2	-	
		3	29	5	24	5	11	2	11	7	7	6	7	2	
		4	33	13	20	-	16	-	17	2	11	9	2	9	
		5	29	7	22	-	11	2	16	2	4	4	5	14	
f	Identyfikacja społeczno-zawodowa po okresie adaptacji społeczno-zawodowej	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		3	20	-	20	-	9	2	9	2	2	7	9	-	
		4	58	20	38	4	24	2	28	8	16	16	2	16	
		5	22	5	17	-	7	2	13	-	4	2	7	9	
g	Stabilizacja społeczno-zawodowa po okresie identyfikacji społeczno-zawodowej	1	2	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	
		2	2	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	
		3	18	2	16	-	11	-	7	2	4	2	10	-	
		4	47	13	34	4	13	2	28	10	11	11	4	11	
		5	31	9	22	-	16	2	13	-	7	9	2	13	

Źródło: badania własne.

W sposób niezwykle zróżnicowany respondenci poszczególnych grup próby badawczej wyrażali swoje opinie na temat tego, w jakim stopniu wyniki (efekty ich właściwego rozwoju zawodowego mającego miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia) zależały od pewnych czynników mających miejsce w ich dotychczasowym życiu. Najczęściej wskazywano, że efekty swojego rozwoju zawodowego zawdzięczają przede wszystkim: 1) własnym ambicjom i swojemu uporowi (84,4% osób stanowiących próbę badawczą); 2) kształtowaniu się własnego stosunku do pracy (73% w próbie badawczej); 3) własnej aktywności (80% próby badawczej) oraz 4) odpowiedzialności za efekty swojej pracy (93,3% osób w całej próbie badawczej). Szczegółowy rozkład wyników badań będących niejako odpowiedzią na drugi szczegółowy problem badawczy ilustrują dane zawarte w tabeli 3.

W podobny sposób respondenci poszczególnych grup próby badawczej postrzegają te czynniki, procesy i działania prorozwojowe, które w poszczególnych okresach biegu ich życia miały największy wpływ na ich rozwój zawodowy. W tym przypadku uznali, że: 1) w okresie preorientacji zawodowej największy wpływ miała obserwacja i naśladowanie czynności zawodowych osób dorosłych; 2) na etapie orientacji zawodowej największy wpływ miała ich własna aktywność, którą wyrażali w zakresie nabywania wiedzy dotyczącej specyfiki pracy w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy; 3) samokształcenie w zakresie zgłębiania wiedzy dotyczącej problematyki podejmowanej z własnej inicjatywy pracownika bądź jego przełożonego to ten czynnik, który w opiniach respondentów miał największy wpływ na rozwój zawodowy w okresie uczenia się zawodu; 4) natomiast na etapie pracy zawodowej tym czynnikiem w opinii respondentów było samodoskonalenie i samokształcenie podejmowane w trosce o swój permanentny rozwój zawodowy. Szczegółowy rozkład deklaracji dotyczących tego problemu ilustruje tabela 4.

Zaprezentowane wyniki stanowią jedynie niewielką część pogłębionej analizy czynników, które w subiektywnej ocenie respondentów całej próby badawczej miały określony wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach ich życia. Osoby zainteresowane zgłębieniem tej niezwykle złożonej problematyki odsyłam do wspomnianej wcześniej monografii mojego autorstwa, która zawiera szczegółową analizę empiryczną przeprowadzonych badań uzupełnioną o literaturowe badania owej problematyki. Sądzę jednak, że już na podstawie tej z natury rzeczy niepełnej prezentacji wyników przeprowadzonych badań można sformułować co najmniej trzy istotne spostrzeżenia, które powinny być wykorzystane zarówno w dalszych badaniach dotyczących owej problematyki, jak również wszelkiego rodzaju działaniach natury praktycznej. Oto one:

1. Wyniki przeprowadzonych badań i dokonana ich analiza potwierdza, że rozwój zawodowy człowieka jest całożyciowym procesem, który rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa i trwa przez cały okres biegu życia każdego człowieka. Jednak rozwój ten w przypadku każdej osoby w zależności od nieskończonej liczby czynników w różny sposób rzutujący na ten rozwój, w rzeczywistości różni się tak pod względem tempa, jak również struktury i poziomu. Stąd

Tabela 3. Procentowy rozkład tych wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Twoje wyniki (efekty) własnego rozwoju zawodowego mającego miejsce w kolejnych okresach biegu życia zależały od:

Lp.	Okres rozwoju	Obszary wskazań	Procentowy rozkład wskaźników respondentów																													
			Ogółem dla rangi					w tym w grupach próby badawczej dla rangi															Sektor gospodarczy									
			1	2	3	4	5	Nauczyciele					Administracja					Sektor gospodarczy														
1	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (edukacja wczesno-szkolna)	a) własnych zainteresowań i marzeń zawodowych	5	9	21	40,7	24,3	–	4	11	40	45	8	19	25	38	10	7	4	27	44	18	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		b) własnej aktywności	1,3	6,3	15,3	40,7	30,3	–	4	9	40	47	2	8	17	60	13	2	7	20	40	31	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		c) motywacji zewnętrznej (rodzice, nauczyciele, otoczenie społ-zawod.)	3,7	19,3	26,3	42,3	9	–	11	19	55	15	4	25	29	34	8	7	20	31	38	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		d) własnych ambicji i uporu	1,3	2,7	11,7	41,7	42,7	–	–	6	40	54	–	8	25	35	32	4	–	4	50	42	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej)	a) rozwoju własnych zainteresowań i zamiłowań zawodowych	5	9,7	11,7	41,3	32,3	–	–	6	36	58	2	20	13	50	15	13	9	16	38	24	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		b) ujawniania się zdolności i uzdolnień zawodowych	5	7,3	21	43,7	23	–	–	17	47	36	6	13	24	40	17	9	9	22	44	16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		c) własnej świadomości dot. wyboru dziedziny i zawodu	2,7	7	19,3	41,7	29,3	–	–	17	45	38	4	12	21	40	23	4	9	20	40	27	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		d) szkoły podstawowej, która w sposób właściwy przygotowuje do wyboru zawodu	27,3	26,7	24	17,3	4,7	17,3	15	39	23	6	30	38	15	13	4	35	27	18	16	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	Przygotowanie się do rozpoczęcia pracy zawodowej (uczenie się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach)	e) kształtowania się własnego stosunku do pracy	1,3	9,7	16	44,7	28,3	–	6	9	59	26	2	10	21	44	23	2	13	18	31	36	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		f) mojej rodziny i panujących w niej tradycji zawodowych	13,7	14,7	32,3	25	14,3	4	15	32	30	19	20	13	38	21	8	17	16	27	24	16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		a) trafnego wyboru zawodu i szkoły zawodowej	7,7	16,7	26,3	35	14,3	2	9	23	47	19	13	23	27	29	8	8	18	29	29	16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		b) miałem/miałam różne formy zajęć	9,7	15	26	31,3	18	2	6	18	44	30	15	21	33	23	8	12	18	27	27	16	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		c) własnej aktywności	2	4,3	13,7	42	38	–	–	6	34	60	4	6	15	52	23	2	7	20	40	31	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		d) wpływu, jaki miał okres zawodowego uczenia się na mój rozwój zawodowy	3,3	6	23,7	37,7	29,3	–	2	17	28	53	6	12	27	40	15	4	4	27	45	20	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Lp.	Okres rozwoju	Obszary wskaźników	Procentowy rozkład wskaźników respondentów																								
			Ogółem dla rangi															w tym w grupach próby badawczej dla rangi									
			Nauczyciele					Administracja					Sektor gospodarczy														
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								
4	We wszystkich trzech podokresach dotychczasowej pracy zawodowej	a) dobrego przygotowania zawodowego z okresu szkolnej nauki zawodu (nabytej wiedzy i umiejętności)	9,3	15,7	24	38,3	12,7	-	4	26	53	17	15	23	17	35	10	13	20	29	27	11					
			1,3	2,7	13	40,3	42,7	-	-	9	34	57	2	6	23	40	29	2	2	7	47	42					
		c) własnej aktywności zawodowej i uświadomionej potrzeby całonocnego rozwoju zawodowego	-	2	9,7	38,7	49,7	-	-	2	24	74	-	-	4	15	48	33	-	2	12	44	42				
			-	0,7	6	27,3	66	-	-	6	11	83	-	-	2	8	42	48	-	-	4	29	67				
		e) właściwego klimatu w środowisku pracy	3,3	3	15	35	43,7	2	-	19	23	56	4	-	12	40	44	4	4	9	14	42	31				
		f) motywacji ze strony kierownictwa zakładu pracy	11,3	10,7	17	34	27	4	13	11	38	34	12	6	13	42	27	18	13	27	22	20					

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Procentowy rozkład deklaracji respondentów dotyczący wpływu, jaki wywarły poszczególne procesy, czynniki i działania prorozwojowe na ich rozwój zawodowy w kolejnych okresach biegu ich życia

Lp.	Okres rozwoju	Procesy, czynniki i działania prorozwojowe	Procentowy rozkład wskazań respondentów w tym w grupach próby badawczej dla rangi																								
			Ogółem dla rangi					Nauczyciele					Administracja					Sektor gospodarczy									
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (edukacja wczesnoszkolna)	obserwacja i naśladowanie czynności zawodowych osób dorosłych gromadzenia wiadomości o pracy osób dorosłych (ich zawodowych czynności i specyfiki pracy) naśladowania w czasie zabaw zachowań zawodowych osób dorosłych majsterkowanie na zajęciach szkolnych i w czasie wolnym	6,3	8,4	28,3	40,3	16,7	4	6	23	41	26	8	10	40	29	13	7	9	22	51	11					
			10	15,3	30,4	28,3	16	4	9	23	38	26	13	19	35	27	6	13	18	33	20	16					
	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej)	konfrontowanie własnych uzdolnień, predyspozycji i możliwości zawodowych w toku nauki szkolnej własna aktywność w zakresie nabywania wiedzy dot. specyfiki pracy w różnych zawodach i na różnych stanowiskach wykonywanie różnego rodzaju czynności domowych związanych z pracą zawodową swoich rodziców	7	19,3	31	33	9,1	4	13	23	39	21	6	23	40	4	11	22	43	20	4						
			10,7	14,3	30,3	28,7	1,6	6	9	40	28	17	13	23	29	31	4	13	11	22	27	27					
2		mój własny udział w kołach zainteresowań i innych zajęciach umożliwiających poznanie różnych zawodów	3,3	10,6	39,4	36	10,7	-	6	28	51	15	8	13	42	33	4	2	13	48	24	13					
			2	3,3	20,7	48,7	25,3	2	-	13	53	32	4	6	29	46	15	-	4	20	47	29					
		systematyczne wypełnianie obowiązków szkolnych związanych z nabywaniem wiedzy i umiejętności udział w praktykach zawodowych wynikających z programu kształcenia samokształcenie w zakresie zgłębiania wiedzy dot. problematyki związanej z kierunkiem nauki szkolnej (studiów) dodatkowe pozaszkolne formy aktywności zawodowej (podyplomowe, z własnej inicjatywy, np. wolontariat, praca zawodowa) itp.	13,7	21	30	27	8,3	6	13	38	32	11	19	23	25	27	6	16	27	27	22	8					
			16,3	16	21,7	23	23	4	15	17	30	34	23	20	17	23	17	23	17	22	13	31	16	18			
3	Przygotowanie się do rozpoczęcia pracy zawodowej (uczenie się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach)		6	10,8	26,7	36,1	20,4	4	4	26	28	38	6	17	23	44	10	8	11	31	36	13					
			12,3	10,6	19	31,7	26,3	6	-	20	36	38	15	21	19	28	17	16	11	18	31	24					
			5	8	12	43,3	31,7	-	2	8	45	45	8	15	15	45	17	7	7	13	40	33					
			9,3	15,4	19,7	25,3	30,3	2	9	15	28	46	15	21	13	30	21	11	16	31	18	24					

Lp.	Okres rozwoju	Procesy, czynniki i działania prorozwojowe	Procentowy rozkład wskazań respondentów w tym w grupach próby badawczej dla rangi																								
			Ogółem dla rangi					Nauczyciele					Administracja					Sektor gospodarczy									
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
4	We wszystkich trzech podokresach dotychczasowej pracy zawodowej	realizacja zadań zawodowych	–	3,3	16,7	44,7	35,3	–	–	11	47	42	–	6	23	40	31	–	4	16	47	33					
		wynikających z przyjętych na siebie obowiązków zawodowych	2	5,7	25,7	41,3	25,3	2	–	21	36	41	2	10	25	44	19	2	7	31	44	16					
		aktywny udział w różnego rodzaju inicjatywach podejmowanych przez współpracowników bądź przelożonych	3,3	11	18,3	41	26,4	–	9	9	54	28	6	15	17	33	29	4	9	29	36	22					
		udział w wewnątrzzakładowych formach doskonalenia i dokształcania zawodowego	3,3	9,3	16	37,4	34	–	4	11	45	40	6	15	23	25	31	4	9	14	42	31					
		podjęcie inicjatywy lub przelożonych różnych pozazakładowych form doskonalenia i dokształcania zawodowego	0,7	4	7	32,6	55,7	–	–	4	26	70	–	8	8	36	48	2	4	9	36	49					
		samodoskonalenie i samokształcenie podejmowane w trosce o swój permanentny rozwój																									

Źródło: badania własne.

dociekania badawcze winny głównie dotyczyć przebiegu rozwoju poszczególnych osób, aby na tej podstawie podejmować próbę ostrożnego formułowania wniosków uogólniających.

2. Wielce niepokojącym faktem jest to, że niezwykle duża część osób próby badawczej orzekła, iż zarówno działania podejmowane w okresie ich preorientacji zawodowej, jak i orientacji zawodowej (okresów, które powinny stanowić swoistego rodzaju fundament pod rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach ich życia) miała niewielki wpływ na efekty ich rozwoju zawodowego. Jest to sygnał, który powinien być wzięty pod uwagę w dalszych pracach dotyczących reformowania systemu szkolnego.
3. Po raz kolejny okazało się (co nie jest szczególnym zaskoczeniem), że największy wpływ na rozwój zawodowy człowieka mają wszelkiego rodzaju procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w okresie jego pracy zawodowej. Stąd wynika wniosek zarówno dla pracujących zawodowo, jak również dla ich pracodawców, że ten okres rozwoju powinien stanowić szczególną ich troskę. Dotyczy to wszystkich faz tego okresu aktywności zawodowej człowieka.

Bibliografia

1. Flick U., *Projektowanie badań jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2010.
2. *Metoda badawcza w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa – Poznań 1990.
3. Plewka Cz., *Całozyciowy rozwój człowieka*, Koszalin 2015.
4. Plewka Cz., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2015.
5. Plewka Cz., *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2009.

dr hab. Czesław PLEWKA, prof. PK

Politechnika Koszalińska
Wydział Technologii i Edukacji
ul. Śniadeckich 2
75-453 Koszalin

Nieoczywiste konsekwencje zwiększania poziomu kwalifikacji pracowników z wyższym wykształceniem

Not obvious consequences of increasing the level of qualifications among employees with higher education

Słowa kluczowe: zwiększanie kwalifikacji, pracownicy z wyższym wykształceniem, Diagnoza Społeczna, wynagrodzenia.

Keywords: increasing the qualifications, employees with higher education, Social Diagnosis, wages.

Abstract: Lifelong learning is primarily associated with the perspective of the employment situation which is connected with the issue of matching competencies, but also improvement of the employee's individual situation. However, research carried out in Poland indicate a continuing low activity of adult education. Using data of "Social Diagnosis" from the years 2005-2015 the situation of a selected group of respondents - employees with higher education was analyzed. Among them consistently in all analyzed rounds of testing employees increasing their skills significantly more often declared to take better paid or extra work and promotion. However, these workers do not obtain an income significantly higher as compared to workers with higher education who did not improve their qualifications, while their expectation of future income was significantly higher. Thus, the obtained results show not only benefits of further education such as a wage rise, but also a potential problem which may be a result of a failure to meet those hopes and lead to the resignation of educational activity.

Wprowadzenie. Wprawdzie w odniesieniu do kształcenia ustawicznego brakuje spójności w zakresie definicji czy założeń, a istotne są zarówno tradycje poszczególnych kultur i społeczeństw, jak i propagowane przez międzynarodowe podmioty interpretacje i wytyczne, to jednak dokumenty programowe, np. publikacje UNESCO (por. Solarczyk-Ambrozik 2013), wskazówki, wytyczne czy strategie Unii Europejskiej nie pozostawiają wątpliwości co do ogromnego znaczenia, jakie ma współcześnie kształcenie ustawiczne, które ma stanowić czynnik istotny nie tylko dla zatrudnialności, ale i dla rozwoju osobowości (Bohlinger i van Loo 2010), jakości życia (Tsai 2012; Ionela 2012), a w skali makrospołecznej – dla zrównoważonego rozwoju

czy spójności społecznej (Sachs-Israel 2015). Niemniej dominującą perspektywą pozostaje praca – Holford (2008) analizując dokumenty UNESCO i Komisji Europejskiej wskazuje, że chociaż od lat 70. XX wieku zmieniły się w nich akcenty, to jednak nadal najistotniejsze pozostaje przygotowanie obywateli do (zmieniających się) zadań zawodowych. Wyraża się to poprzez idee zatrudnialności i dopasowania (kompetencji potencjalnych i faktycznych pracowników do wymogów gospodarki, np. oczekiwanej kreatywności – Tsai 2012), nadążania (obywateli i pracowników za przemianami – szczególnie technologii, – Jolanta Grotowska-Leder 2014, Tomczyk 2015, Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski 2013, ale i ogólniej – warunków funkcjonowania współczesnych przedsiębiorstw i zglobalizowanej gospodarki, chociażby – rosnącej złożoności pracy – Nedelkoska i Patt 2015), ale też mobilności zawodowej (por. Cęcelek 2012, Kowal-Orczykowska, Pabiańczyk 2013; Szłapińska, Bartkowiak 2013) czy utrzymywania aktywności zawodowej i społecznej osób starszych (Bohlinger i van Loo 2010). Zadanie wspierania jednostki w jej przygotowaniu do aktywności zawodowej (por. Baraniak 2012), dotąd jedno z licznych zadań edukacji, obecnie ma status dominującego. Przejawem tego jest chociażby „paradygmat dopasowania” (por. Kozek 2014) czy zgoda na uznawanie sukcesu zawodowego absolwentów za miarę jakości kształcenia szkoły. Chociaż kształcenie ustawiczne okazuje się odpowiedzią na oddziaływanie czynników o charakterze zewnętrznym wobec pracownika, to nie należy też zapominać o czynnikach wewnętrznych – dążeniu do profesjonalizacji czy rozwoju zawodowego, ciekawości, poszukiwaniu nowych aktywności i rozwoju osobistym. Obok kształcenia ustawicznego bezpośrednio związanego z wymaganiami rynku pracy istotne są także obszary kształcenia niededykowane pracy – jak wskazują Manninen i pozostali (2014), obok korzyści związanych ze wzrostem poczucia kontroli, poprawą zdrowia czy relacji w rodzinie lub rozbudową sieci społecznej jednostki mają one także pośredni wpływ na jakość pracy i na gotowość do podejmowania kolejnych aktywności edukacyjnych.

W Polsce diagnozy poziomu aktywności edukacyjnej w wymiarze edukacji ustawicznej prowadzone są przez różne podmioty i wg różnych metodologii – realizuje je chociażby GUS (2013), stanowiły część projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (Szczucka, Turek, Worek 2012) czy Diagnozy Społecznej (Grabowska, Kotowska 2014). Mimo odmiennych metodyk realizacji badania, w tym – inaczej definiowanej podstawowej kategorii, tj. kształcenia ustawicznego, a więc w efekcie nieco odmiennych wyników ilościowych, badania te prowadziły do wzajemnie spójnych wniosków obejmujących m.in. wskazanie niskiego ogólnego udziału dorosłych Polaków, którzy pozostają aktywni edukacyjnie oraz dużej selektywności podejmowania kształcenia ze względu na wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania czy status na rynku pracy. Istotne jest przy tym wskazanie, że dominacja liberalnego i rynkowego modelu sprawia, że kształcenie traktowane jest w kategoriach indywidualnej inwestycji (Przybylska 2015), zatem zależy także od możliwości w zakresie sfinansowania podejmowanego szkolenia (jest to albo kwestia własnych środków jednostki albo sfinansowania szkolenia ze środków np. urzędu pracy lub UE za pośrednictwem Europejskiego Funduszu Społecznego lub innych źródeł, stosunkowo rzadko są to bezpośrednio środki przedsiębiorstwa/pracodawcy).

Założenia analizy. Wspomniana „Diagnoza Społeczna” jest cyklicznym, ogólnopolskim i reprezentatywnym badaniem, realizowanym przez Radę Monitoringu Społecznego. W roku 2015 badanie obejmowało 11740 gospodarstw domowych i 24324 respondentów indywidualnych (osoby w wieku powyżej 16 lat). Wykorzystując bazę danych udostępnianą przez realizatorów badania (www.diagnoza.com), przeprowadzono analizę obejmującą sześć kolejnych edycji badania, tj. od 2005 do 2015 roku. Jej zasadniczym celem było pełniejsze scharakteryzowanie osób, które podnoszą swoje kwalifikacje, a więc uczestniczą w kształceniu ustawicznym, a kluczowe wykorzystywane pytanie kwestionariusza indywidualnego brzmiało: „Czy w okresie minionego roku zdobył/a Pan/i nowe kwalifikacje lub umiejętności z myślą o możliwości lepszych zarobków?” To inne pytanie niż analizowane w raporcie *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych* (Grabowska, Kotowska 2014) – ma ono krótszą perspektywę, ale jest też szerokie w zakresie definicji kształcenia ustawicznego (może to być kształcenie formalne, jak i nieformalne czy pozaformalne). Jednocześnie pytanie to przywołuje wprost motywację zwiększania kwalifikacji czy umiejętności, odwołując się do instrumentalnego względem pracy traktowania kształcenia. Kierując się wynikami wskazującymi na selektywność procesów kształcenia ustawicznego, dokonano dwóch ograniczeń analizowanych podgrup. Po pierwsze wybrano tylko odpowiedzi respondentów, którzy w chwili badania mieli status pracowników (sektora publicznego lub prywatnego). W drugim kroku z grupy tej wybrano tylko osoby, które jednocześnie miały wykształcenie wyższe.

Wyniki – charakterystyka pracowników zwiększających kwalifikacje w latach 2005–2013. Pomiedzy rokiem 2005 a 2015 sześć tur badania pozwoliło odnotować pewne niewielkie wahania udziału pracowników, którzy podejmowali w ciągu roku poprzedzającego badanie aktywność zwiększającą ich kompetencje – ich udział był najwyższy w roku 2007 (tabela 1).

Tabela 1. Udział pracowników deklarujących, że w okresie poprzedniego roku zdobyli nowe kwalifikacje lub umiejętności z myślą o możliwości lepszych zarobków

Rok badania	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Zdobył nowe kwalifikacje lub umiejętności [w %]	20,8	22,5	20,9	18,9	18,2	17,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

Pod względem podstawowych cech społeczno-demograficznych pracownicy doszkalający się różnią się istotnie od pozostałych (tabela 2), są istotnie młodsi od niezwiększających swoich kompetencji (przeciętnie o około 5–6 lat, istotność różnicy potwierdzono testem U Manna-Whitneya, przy $p < 0,001$ dla każdej tury badania), ale z dłuższym okresem kształcenia się (różnica wynosiła około 2 lat, dla każdej tury badania różnice są istotne statystycznie – test U Manna-Whitneya, przy $p < 0,001$). Jednocześnie pracownicy zwiększający swoje kwalifikacje rzadziej byli mieszkańcami wsi niż pozostali (test chi-kwadrat, przy $p < 0,001$). Wyniki te potwierdzają wysoką selektywność kształcenia się ze względu na miejsce zamieszkania, wykształcenie i wiek.

Tabela 2. Udziały podgrup o wyróżnionych cechach wśród pracowników zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w minionym roku

Cechy demograficzne	Zdobycie nowych kwalifikacji lub umiejętności	Rok badania					
		2005	2007	2009	2011	2013	2015
mężczyzna [w %]	tak	50,3	49,4	48,5	48,4	46,4	48,4
	nie	51,0	51,9	51,0	51,2	50,5	50,4
zamieszkiwanie na wsi [w %]	tak	27,5	27,1	26,1	31,2	31,8	34,7
	nie	33,0	36,3	36,9	40,8	42,2	44,6
średni wiek [w latach]	tak	35,1	34,6	35,7	36,2	36,8	36,1
	nie	40,1	40,0	41,1	41,8	42,5	42,9
wyższe wykształcenie [w %]	tak	51,2	48	51,4	53,6	56,5	53,5
	nie	23,3	22,1	26,0	26,5	28,5	26,8
średnia liczba lat nauki [w latach]	tak	14,7	14,7	14,8	14,9	15,0	14,0
	nie	12,7	12,7	12,9	12,9	13,1	13,5

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

Zadawane respondentom pytanie odnosiło się wprost do celu, w jakim zwiększali swoje kwalifikacje i umiejętności, dlatego analizie poddano także rozkład wysokości dochodów oraz udziały pracowników wskazujących, że w ciągu tego samego roku podjęli lepiej płatną lub dodatkową pracę oraz wskazujących, że w tym okresie awansowali (tabela 3). Konsekwentnie we wszystkich turach badania od roku 2005 pracownicy zwiększający swoje kwalifikacje i umiejętności częściej deklarowali podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy niż pozostali (różnica około 20 p.p.), częściej też deklarowali, że w minionym roku spotkał ich awans (różnica najwyższa w roku 2007, w obu przypadkach wykorzystano test chi-kwadrat, przy $p < 0,01$). Pracownicy ci deklarowali także istotnie wyższy poziom wynagrodzeń, zarówno z okresu minionych 3 miesięcy, jak i spodziewanych w perspektywie następnych dwóch lat (test U Manna-Whitney'a, $p < 0,001$).

Tabela 3. Zróżnicowanie zadowolenia z pracy i wykształcenia oraz zarobków wśród pracowników zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w minionym roku

Charakterystyka	Zdobycie nowych kwalifikacji lub umiejętności:	Rok badania					
		2005	2007	2009	2011	2013	2015
podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy (w minionym roku) [w %]	tak	33,2	36,6	35,7	31,4	33,4	36,6
	nie	11,5	14,9	12,4	10,9	9,2	10,2
awans (w minionym roku) [w %]	tak	18,9	21,1	14,5	15,7	14,9	17
	nie	6,3	6,0	6,2	3,4	2,7	3,3
średni dochód na rękę [w zł]	tak	1484	1675	2269	2351	2459	2341
	nie	1244	1381	1845	1957	2092	2274
średni dochód spodziewany za 2 lata [w zł]	tak	2230	2642	3361	3406	3367	3391
	nie	1686	1993	2546	2544	2640	2853

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

Pomimo ograniczenia analizy do osób pracujących nadal wyraźna okazała się selektywność ze względu na wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania, chociaż udziały kobiet i mężczyzn były dosyć wyrównane. W przypadku wynagrodzeń należy wskazać, że ich wyższy poziom zarówno w wymiarze dochodów bieżących, jak i oczekiwanych może być wyrazem ogólnie lepszej sytuacji na rynku pracy (pozwalającej na podjęcie kształcenia), a może obrazować skutki – zwiększanie kwalifikacji podjęte z nadzieją na lepsze wynagrodzenie, powinno faktycznie prowadzić do uzyskania wyższego wynagrodzenia. Niewątpliwie wyniki okazują się zgodne z oczekiwaniami inwestycyjnych efektów zwiększania kwalifikacji, jednak interpretując je w ten sposób, należy uwzględnić, że zdiagnozowane współwystępowanie zjawisk, nawet potwierdzone istotnością statystyczną i zidentyfikowane konsekwentnie w sześciu kolejnych turach badania, nie przesądza o związku przyczynowo-skutkowym i jego kierunku. Ponadto aktywność związana ze zwiększaniem kwalifikacji jest wyraźnie zróżnicowana ze względu na poziom wykształcenia i częstsza wśród osób z wykształceniem wyższym, a jednocześnie ten sam czynnik różnicuje poziom wynagrodzeń – być może zatem wyższy poziom wynagrodzeń wśród pracowników zwiększających swoje kwalifikacje oddaje tylko wyższy poziom ich wykształcenia. Dążąc do uzyskania bardziej rozstrzygających wyników, podjęto kolejną analizę, która wprowadziła następne ograniczenie w zakresie objętych nią grup pracowników, tj. byli to tylko pracownicy charakteryzujący się wyższym wykształceniem (w chwili badania w danej turze) – wśród nich udział osób, które zwiększały swoje kwalifikacje zmniejszał się w kolejnych turach badania z niemal 40 do 29% (tabela 4).

Tabela 4. Udział pracowników z wyższym wykształceniem deklarujących, że w okresie poprzedniego roku zdobyli nowe kwalifikacje lub umiejętności z myślą o możliwości lepszych zarobków

Rok badania	2005	2007	2009	2011	2013	2015
zdołał nowe kwalifikacje lub umiejętności [w %]	39,9	39,9	36,2	33,6	32,0	29,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

Z podstawowych zróżnicowań pod względem cech społeczno-demograficznych istotnie odmienny okazuje się tylko wiek (tabela 5). Pracownicy z wyższym wykształceniem zwiększający swoje kwalifikacje są istotnie młodsi od pracowników, którzy nie zwiększali kompetencji, różnica ta wynosi przeciętnie około 4 lat (test U Manna-Whitney'a, $p < 0,001$), natomiast płeć i zamieszkiwanie na wsi nie różnicowały obu podgrup.

Pod względem demograficznym obie podgrupy są więc dosyć podobne. Jednak w zakresie sytuacji zawodowej występują pewne różnice (tabela 6) – pracownicy z wyższym wykształceniem zwiększający swoje kwalifikacje istotnie częściej deklarowali podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy – udział udzielających tu

Tabela 5. Udziały podgrup o wyróżnionych cechach wśród pracowników z wyższym wykształceniem zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w minionym roku

Cechy demograficzne	Zdobycie nowych kwalifikacji lub umiejętności	Rok badania					
		2005	2007	2009	2011	2013	2015
mężczyzna [w %]	tak	41,1	35	37,3	37,2	34,9	35,8
	nie	39,9	38,1	38,1	36,4	36,1	37,2
zamieszkiwanie na wsi [w %]	tak	19,5	17,6	20,2	23,3	23,7	27,1
	nie	20,9	18,7	23,2	24,9	28,3	27,8
średni wiek [w latach]	tak	35,8	34,29	35,89	35,48	36,77	36,76
	nie	39,3	39,3	39,6	40,2	40,2	40,7

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

odpowiedzi pozytywnej oscylował wokół 30% w pięciu turach badania, ale wśród tych, którzy kwalifikacji nie zwiększyli – malał w kolejnych badaniach, w efekcie rozbieżność tego udziału rosta i w roku 2013 odsetek podejmujących lepszą lub dodatkową pracę był wśród zwiększających swoje kwalifikacje już prawie trzykrotnie wyższy niż wśród niezwiększających. Podobnie kształtowały się udziały wskazujących na uzyskanie awansu, co niemal trzykrotnie częściej wskazywali pracownicy podnoszący swoje kwalifikacje. Ponownie należy zastrzec, że na podstawie tych wyników nie można ocenić, czy podjęcie lepszej lub dodatkowej pracy albo awans zadeklarowane w tym samym okresie co zwiększenie kwalifikacji z myślą o lepszych zarobkach faktycznie jest skutkiem zwiększenia kwalifikacji (może być przyczyną lub tylko współwystępować). Niemniej o ile ten wynik jest otwarty na interpretacje, a jednocześnie wydaje się wskazywać na pewną spodziewaną prawidłowość, o tyle porównanie wysokości dochodów w obu grupach pracowników prowadzi do mniej oczywistego wyniku. Okazuje się bowiem, że wskazana wcześniej (wyznaczona dla wszystkich pracujących) istotna różnica w poziomie dochodów w grupach zwiększających swoje kwalifikacje i niezwiększających, po ograniczeniu analizy do pracowników z wyższym wykształceniem nie wystąpiła – średnie uzyskiwane dochody nie różniły się istotnie w obu grupach (dotyczy to wszystkich badań od 2005 do 2015 roku), natomiast od 2011 roku istotna stała się różnica w poziomie dochodów oczekiwanych w perspektywie dwóch lat (test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$). Pracownicy z wyższym wykształceniem zdobywający nowe kwalifikacje wprawdzie nie uzyskiwali istotnie wyższych dochodów w porównaniu z pracownikami z wyższym wykształceniem, którzy takiego zwiększenia kwalifikacji nie deklarowali, ale ich oczekiwania w zakresie wysokości dochodów w perspektywie dwóch kolejnych lat prowadziły do istotnie wyższego ich poziomu.

Tabela 6. Różnicowanie zadowolenia z pracy i wykształcenia oraz zarobków wśród pracowników z wyższym wykształceniem zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w poprzednim roku

Charakterystyka	Zdobycie nowych kwalifikacji lub umiejętności:	Rok badania					
		2005	2007	2009	2011	2013	2015
podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy (w minionym roku) [w %]	tak	28,6	33,5	32,8	31,6	32,7	34,0
	nie	16,3	15,1	14	12,9	10,1	11,5
awans (w minionym roku) [w %]	tak	21,2	29,8	23,9	17,9	17,2	18,1
	nie	15,0	10,4	9,6	6,9	5,0	6,3
średni dochód na rękę [w zł]	tak	1701	1967	2695	2677	2790	3024
	nie	1783	2103	2594	2767	2888	2875
średni dochód spodziewany za 2 lata [w zł]	tak	2501	2991	3947	3850	3716	4152
	nie	2392	2827	3485	3481	3507	3597

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [24.12.2015].

Podsumowanie. Uzyskany obraz aktywności pracowników w zakresie kształcenia ustawicznego, zawężony do grupy pracowników legitymujących się wyższym wykształceniem, oddaje złożoność ich sytuacji, a zarazem – pewną powtarzalność

w kolejnych edycjach badania. Wśród pracowników z wyższym wykształceniem ci, którzy podjęli doksztalcenie częściej deklarowali podjęcie w tym samym roku lepiej płatnej lub dodatkowej pracy i częściej awansowali. Jednocześnie dla uzyskiwanego osobistego dochodu fakt doksztalcenia się okazał się nie mieć znaczenia (w sensie istotności statystycznej). Dodatkowo doksztalcący się okazują się nieco młodszy niż pozostali pracownicy. Z pewną ostrożnością można się więc zastanawiać, na ile jest to przejaw swoistego „doganiania” przez tych pracowników statusu i poziomu dochodów pracowników nieco starszych. Inaczej mówiąc – w przypadku tej grupy dodatkowe kształcenie nie przekłada się na wzrost wynagrodzenia, ale na zmianę sytuacji zawodowej – awans lub podjęcie lepiej płatnej czy dodatkowej pracy. Podobny proces zauważyli autorzy analizy w raporcie Diagnozy Społecznej (choć analizie podlegało pytanie obejmujące kształcenie się w perspektywie dwuletniej), zdaniem których można mówić o *relatywnym spadku korzyści z poprawy kapitału ludzkiego przy pewnym poziomie jego nasycenia* (Strzelecki, Sączuk, Grabowska, Kotowska 2013, s. 160).

W tym kontekście warto rozważyć potencjalne społeczne konsekwencje tej sytuacji. Z jednej strony w dyskursie o kształceniu, w tym o kształceniu ustawicznym, wyraźny jest nurt instrumentalnego jego traktowania, co pośrednio przekłada się na oczekiwania społeczne podsycane dodatkowo przekazem promocyjnym instytucji edukacyjnych i dominacją neoliberalnego, rynkowego podejścia do edukacji, zwiększania kwalifikacji czy wprost – zwiększania kapitału ludzkiego. Z drugiej jednak strony – dostrzegalny efekt inwestycyjny może nie występować, przynajmniej po

osiągnięciu pewnego poziomu kwalifikacji. Inaczej mówiąc, kształcenie się może się przekładać na wyższe kompetencje, a jednocześnie dla indywidualnej sytuacji pracownika może mieć znaczenie raczej jako czynnik podtrzymujący jego „wartość rynkową” niż ją zwiększający, tzn. nie przełoży się na wzrost wynagrodzenia. Taka sytuacja, choć z punktu widzenia przytaczanych przesłanek upowszechniania kształcenia ustawicznego, nie jest zaskakująca czy niepokojąca, może jednak mieć (a być może już ma w postaci niskich wskaźników aktywności w ramach kształcenia ustawicznego Polaków) istotne konsekwencje dla nadziei, motywacji i oczekiwań podejmujących trud zwiększania własnych kwalifikacji i umiejętności pracowników. Jeśli rozbudzone nadzieje awansu, podwyżki czy zmiany pracy na lepszą jako konsekwencji doksztalcenia nie znajdują (w indywidualnym doświadczeniu) potwierdzenia, to efektem może być poczucie zawodu i rezygnacja z kolejnych szkoleń czy kursów jako niespełniających inwestycyjnej funkcji. Fakt podtrzymywania wartości na rynku pracy jest dużo trudniejszy do rozpoznania w indywidualnej perspektywie. Pełniejsze rozpoznanie występowania tych mechanizmów wymagałoby pogłębionych badań umożliwiających identyfikację oczekiwań podejmujących doksztalcenie pracowników czy ich subiektywną ocenę w zakresie efektywności doksztalcenia. Jednak z przeprowadzonej analizy wyłania się niepokojący obraz – pracownicy z wyższym wykształceniem, którzy zadeklarowali podjęcie kształcenia się w celu zdobycia lepszych zarobków nie uzyskują wyższych dochodów niż ci pracownicy, którzy tego nie zrobili.

Bibliografia

1. Baraniak B. (2012), *Wymagania procesu pracy wobec człowieka – pracownika i jego zatrudnienia*, [w:] B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Difin, Warszawa, s. 171–195.
2. Bohlinger S., van Loo J. (2010), *Lifelong learning for ageing workers to sustain employability and develop personality*, [w:] *Working and ageing. Emerging theories and empirical perspectives*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI: 10.2801/2277, s. 28–57.
3. Cęcelek G. (2012), *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 83–90.
4. Grabowska I., Kotowska I.E. (2014), *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych*, [w:] I.E. Kotowska (red.), *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków*. Diagnoza Społeczna 2013. Raport tematyczny, MPiPS i CRZL, Warszawa, s. 55–80.
5. Grotowska-Leder J. (2014), *Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Sociologica”, nr 50, s. 117–135.
6. GUS (2013), *Kształcenie dorosłych 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
7. Holford J. (2008) *Explaining European Union Lifelong Learning Policy: Globalisation and Competitiveness or Path Dependency and Citizenship?* Adult Education Research Conference. Paper 26, <http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/26> (2016.01.29).
8. Ionela A.M. (2012), *The role of lifelong learning in the growth of employment and labour efficiency. The case of Romania*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 46, DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.262, s. 4399–4403.

9. Jurgiel-Aleksander A., Jagiełło-Rusiłowski A. (2013), *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?* „Rocznik Andragogiczny”, t.20, DOI: 10.12775/RA.2013.002, s. 65–73.
10. Kowal-Orczykowska A., Pabiańczyk A. (2013), *Wykształcenie a konkurencyjność na rynku pracy. Odniesienia na przykładzie aktywności edukacyjnej studentów pedagogiki KA im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie i PWSZ im. Witelona w Legnicy*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, DOI: 10.12775/RA.2013.004, s. 91–108.
11. Kozek W. (2014), *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
12. Manninen J. i in. (2014) *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project. Research Report, Bonn*, <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (2016.01.29).
13. Nedelkoska L., Patt A. (2015), *Job Complexity and Lifelong Learning. Thematic Report, proceedings of LLLight in Europe research project*, <http://www.lllightineurope.com/publications> (2016.01.28).
14. Przybylska E. (2015) *Adult education in Poland: an attempt to outline a few main threads* [w:] Gartenschlaeger U., Hirsch E. (red.), *Adult education in an interconnected world*, DVV International, Bonn, s. 260–268.
15. Sachs-Israel M. (2015), *The post-2015 education agenda and youth and adult literacy in a lifelong learning perspective*, [w:] Gartenschlaeger U., Hirsch E. (red.), *Adult education in an interconnected world*, DVV International, Bonn, s. 14–24.
16. Solarczyk-Ambrozik E. (2013), *Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 35–44.
17. Strzelecki P., Sączuk K., Grabowska I., Kotowska, I.E. (2013), *Warunki życia gospodarstw domowych. Rynek pracy*, [w:]. „Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport. [Special issue]. Contemporary Economics”, nr 7, DOI: 10.5709/ce.1897-9254.105, s. 132–162.
18. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa.
19. Szłapińska J., Bartkowiak M. (2013), *Determinanty aktywności edukacyjnej absolwentów szkół wyższych*, „Studia Edukacyjne” nr 24, s. 271–287.
20. Tomczyk W. (2015), *Warto studiować, by mieć dobrą pracę*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, s. 115–123.
21. Tsai K.C. (2012), *The Necessity of Creativity Development in Adult Learners for Lifelong Learning*, “International Journal of Learning & Development”, vol. 2, nr 4, DOI:10.5296/ijld.v2i4.2114, s.170–181.

dr Agnieszka JERAN

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Institut Socjologii

a.jeran@wp.pl

Edukacja ludzi starszych i ich opiekunów

Aleksandra LITAWA

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Společnościowy aspekt zespołowej działalności artystycznej dorosłych

The social aspect of a team artistic
activity of adults

Słowa kluczowe: uczestnictwo w kulturze, zespołowość, przynależność społeczna, uznanie społeczne, więzi międzyosobowe.

Key words: participation in culture, team work, social affiliation, social appreciation, interpersonal relations.

Abstract: The author's intention was to present some social aspects of a team artistic activity based on the example of choristers of an amateur chore. Being a part of an amateur choir community satiates some relevant social and emotional needs of the adult people. The article also answers the question about the types of these needs.

*„Droga do kultury prowadzi przez szukanie więzi,
przez dorastanie do wspólnoty”
B. Suchodolski*

Wprowadzenie. Wszelka aktywność (społeczna, oświatowa, kulturalna) podejmowana przez człowieka dorosłego determinuje jego rozwój osobowy, wpływa na styl i jakość życia, na pozycję w rodzinie, w miejscu pracy, w najbliższym środowisku¹. Systematyczne kontakty społeczne będące rezultatem obecności jednostki we wspólnocie społecznej stanowią dla niej źródło identyfikacji społeczno-kulturowej, źródło

¹ A. Fabiś, S. Kędziora, *Wprowadzenie*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora, *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Mysłowice – Zakopane 2009, s. 7.

udzielanego i uzyskiwanego wsparcia, „(...) co powinno przekładać się zarówno na poczucie bezpieczeństwa, jak też poczucie własnego sprawstwa i podmiotowości oraz (...) na poczucie własnej wartości, poczucie bycia *dobrym obywatelem*, członkiem lokalnej społeczności lub choćby *dobrym sąsiadem*”².

Dla człowieka jednym z głównych obszarów nawiązywania interakcji międzyludzkich jest kultura. Uczestnictwo w kulturze (aktywność kulturalna) to nie tylko „(...) przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale też tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przekształcanie istniejących”³, wszelki kontakt jednostki z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni bądź pośredni kontakt z innymi ludźmi⁴.

Współcześnie aktywność kulturalną określa się jako silnie zindywidualizowaną⁵. Jednostka w imię swojej autonomii (do której dąży zgodnie z założeniami obowiązującego w dzisiejszej rzeczywistości społeczno-kulturowej kultu indywidualizmu) emancypuje się od tradycyjnych zależności społecznych⁶, swój czas wolny planuje i spędza głównie w samotności⁷. Udział w życiu zbiorowym, jeśli już się pojawia, przyjmuje postać ulotnych (często wirtualnych) kontaktów. Najważniejsze są pragnienia i potrzeby jednostki, zaś relacje z innymi ludźmi – jeśli tylko nie służą realizacji jej osobistego planu rozwoju – schodzą na dalszy plan.

W obliczu wspomnianych tendencji zespołowa działalność kulturalna nabiera szczególnie znaczenia, a jej społecznościowy aspekt (dotyczący kontaktów międzyludzkich, obecności w życiu społecznym, zaangażowania w życie towarzyskie i wynikających z tego dla jednostki korzyści psychospołecznych) niewątpliwie wart jest wypuklenia.

Podstawy metodologiczne badań własnych. W prezentowanych rozważaniach, stanowiących wycinek szerszych badań autorki nad amatorską aktywnością śpiewającą dorosłych, skupiono się na społecznościowych aspektach zespołowej działalności artystycznej wynikających z deklarowanej przez badanych motywacji do jej kontynuowania.

Celem badań było poznanie społecznych motywów uczestnictwa osób dorosłych w chórach amatorskich. Motywy społeczne powstają z chęci przystosowania się jednostki do środowiska społecznego, wyrażają się m.in. poprzez dążenie do dorównania innym, uzyskania korzystnej pozycji społecznej, zdobycia uznania i szacunku ze strony otoczenia⁸. Problem badawczy koncentrował się na zagadnieniu motywacji skłania-

² K. Mudyń, A. Weiss, *Satysfakcja z życia u osób w wieku senioralnym a orientacje życiowe i deklarowane wartości*, „Społeczeństwo i Rodzina” nr 22/2010, s. 6, dostępne na: <http://www.uj.edu.pl/documents/1749407/959bdbfb-9940-4072-b8f2-663dd2087168> [otwarto: 6 I 2016].

³ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 54.

⁴ M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 122.

⁵ D. Jankowski, op.cit., s. 134.

⁶ Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007, s. 77.

⁷ R. Konieczna-Woźniak, *Uczenie się ludzi dorosłych poprzez ich zainteresowania wolnoczasowe*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(65)/2011, s. 122.

⁸ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973, s. 84.

jącej śpiewaków do utrzymywania aktywności artystycznej w zespołach. Materiał badawczy zgromadzono dzięki użyciu techniki wywiadu pogłębionego mieszczącego się w ramach jakościowej metody badań terenowych⁹. Celem badań jakościowych jest zwykle dogłębne, autentyczne zrozumienie ludzkich doświadczeń, czemu służy niewątpliwie zastosowanie pytań otwartych¹⁰. Wywiad jakościowy jest rozmową, której prowadzący nadaje określony kierunek i kładzie szczególny nacisk na pewne tematy poruszane przez badanego, mając możliwość pogłębiania interesujących go zagadnień¹¹. Uczestników badania zapytano o powody, dla których zdecydowali się kontynuować swoją aktywność śpiewaczą w zespole.

Analizę materiału badawczego rozpoczęto od wyodrębnienia z niego fragmentów wypowiedzi nawiązujących do grupy motywów natury społecznej. Uzyskane treści przyporządkowano kategoriom odpowiadającym rodzajowi potrzeb generujących motywy społeczne: przynależności oraz szacunku i uznania¹². W artykule zamieszczono jedynie kilkanaście wybranych wypowiedzi narratorów (ośmiu kobiet i siedmiu mężczyzn), cytowanie pełnego materiału było niemożliwe ze względu na ograniczoną objętość tekstu.

Charakterystyka terenu badań i grupy badawczej. Terenem badań było 17 wybranych krakowskich chórów amatorskich – pięć parafialnych, sześć akademickich i sześć środowiskowych¹³. Chóry różniły się między sobą pod wieloma względami. Różnice dotyczyły m.in. wielkości poszczególnych zespołów (od 14 do 70 osób), wieku śpiewaków (od 19 do 89 lat), składu chórów (jednorodne lub mieszane), dominującego repertuaru, poziomu wykonawstwa (niektóre zespoły prezentowały poziom chórów zawodowych), liczby odbywających się w tygodniu prób (od jednej do dwóch) i czasu ich trwania (od 1,5 do 2,5 godziny).

W związku z przyjętą strategią badawczą dobór badanych miał charakter celowy, odbywał się na zasadzie ochotniczych zgłoszeń (N = 45). Uczestnikami badań były 23 kobiety i 22 mężczyzn, w wieku od 20 do 83 lat, o stażu członkostwa w chórze wynoszącym od pół roku do 59 lat. Średnia wieku dla badanej grupy śpiewaków to 41 lat.

Większość (30 osób) legitymowała się wykształceniem wyższym, 13 osób posiadało wykształcenie średnie, dwie – zasadnicze zawodowe. Przeważały osoby aktywne zawodowo (21 śpiewaków), wśród nich znalazło się czterech nauczycieli akademickich, dwóch nauczycieli szkoły średniej, jeden nauczania początkowego i jeden przedszkolny. Dwie osoby prowadziły działalność gospodarczą. Pozostałe wykonywane przez chórzystów profesje to: inżynier elektryk, stomatolog, tłumacz, bibliotekarz, inżynier mechanik, filolog angielski, administrator wyceny, menadżer w firmie produkcyjnej, pracownik socjalny w domu pomocy społecznej, kierownik administracyj-

⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 309.

¹⁰ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 40–41.

¹¹ Ibidem, s. 327–328.

¹² A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 68–70.

¹³ Organizatorami chórów zazwyczaj są uczelnie wyższe, parafie oraz ośrodki kultury. Rodzaj chóru określa się ze względu na mecenat, jakim zespół jest objęty.

ny w Galerii Sztuki Współczesnej, informatyk programista. Drugą pod względem liczebności grupę stanowili studenci (13 osób, w tym dwóch doktorantów), kolejną – emeryci (dziewięć osób). Dwie osoby były bezrobotne.

Zaspokojenie potrzeby przynależności. Istotną przyczyną trwania w zespołowej aktywności kulturalnej może być chęć zaspokojenia potrzeby przynależności (afiliacji). Człowiek, jako istota społeczna, dąży do tego, by znaleźć swoje określone miejsce w grupie, pragnie nawiązywać więzi, mieć poczucie zakorzenienia w rzeczywistości. Każde społeczeństwo, by przetrwać i prawidłowo funkcjonować, musi zaspokajać te potrzeby¹⁴.

Śpiewacy zdecydowali się kontynuować swoją aktywność artystyczną w chórze ze względu na relacje towarzyskie łączące ich z innymi członkami zespołu. W wywiadach wielokrotnie podkreślano wyjątkowość kolegów z chóru, określano ich jako ludzi wartościowych. Uczestnicy badań postrzegali zespół jako zgraną grupę przyjaciół. *To przyjaźnie, to wieloletnie przyjaźnie [...] – stwierdził jeden z narratorów – Te najbardziej rozgadane osoby [...] traktują to stricte towarzysko. Przychodzą dla przyjaźni. Ja też oczywiście przychodzę z tego powodu, wiele osób bardzo lubię, z nowymi się już zdążyłem zaprzyjaźnić, jestem w bardzo dobrych relacjach, także jest to frajda bycie w męskim gronie, gdyż człowiek wypada z układów rodzinnych, do których jest przyzwyczajony i można powiedzieć trochę znudzony, no a jak przyjdzie to czyste, męskie towarzystwo to jest takie odreagowanie wspaniałe, tu można sobie czasami zakląć otwarcie, zaśpiewać sprośną piosenkę, nie patrzy się na wnuki, na dzieci. Człowiek może być sobą¹⁵ (Mężczyzna, 62 l., nauczyciel akademicki, 23 lata śpiewu w chórach, chór środowiskowy). Poczucie swobody i chwilowej wolności od pełnienia ról społecznych czy zawodowych z pewnością nie mogłoby u śpiewaków zaistnieć bez panującej w zespole atmosfery wzajemnej akceptacji. Wszak na komfort bycia sobą, o którym wspomniał chórzysta, jednostka może sobie pozwolić tylko w takim środowisku, w którym czuje się w pełni akceptowana i rozumiana.*

Na skutek uczestnictwa w zajęciach i zaangażowania we wspólną pracę pomiędzy śpiewakami rodziła się więź emocjonalna, często bardzo silna: *Jest to niesamowite zjawisko – przyznała jedna z chórzystek – takie poczucie przynależności do danej grupy, za którą od pewnego czasu czuję się odpowiedzialna, o którą chcę dbać i robić wszystko, by się rozwijała [...] Wszyscy się równo traktujemy, nie ma czegoś takiego jak małe grupki adoracji, nie ma podziałów (Kobieta, 24 l., bezrobotna, dziewięć miesięcy śpiewu w chórze akademickim). Jak widać, dla chórzystów koledzy z zespołu to osoby ważne. Społeczności śpiewaków nie łączą interesy, lecz pasja, z dużą dozą prawdopodobieństwa można więc przyjąć, że relacje międzyosobowe nawiązane w zespole są bezinteresowne i szczerze.*

O tym, jak duże znaczenie dla chórzystów miały względy towarzyskie i jakość kontaktów budowanych w zespole dobitnie mogła świadczyć wypowiedź jednej z osób: *Gdyby było jakieś niemiłe towarzystwo, to myślę, że z tego powodu mogłabym*

¹⁴ A. Maslow, *Teoria ...*, s. 69.

¹⁵ Zachowano oryginalny styl wszystkich cytowanych w pracy wypowiedzi.

zrezygnować z chóru (K., 38 l., tłumacz, 18 l. śpiewu w chórach, chór parafialny). Inny chórzysta potwierdził: *To chyba kwestia koleżeńska, są koledzy, chcą, żeby się chodziło, żeby być razem [...], bo pośpiewać to ja mogę sobie gdziekolwiek, nawet sam albo w innym towarzystwie [...]* (M., 74 l., emerytowany konserwator sztuki, 59 lat śpiewu w chórach, chór środowiskowy). Wyraźnie widać, że w przypadku niektórych śpiewaków społeczny aspekt uczestnictwa w zespole jest ważniejszy od artystycznego. Dla tych osób chór to przede wszystkim ludzie, a dopiero w drugiej kolejności umożliwiające samorealizację miejsce kontaktu ze sztuką. Wspólne doświadczenia bardzo mocno integrują chórzystów, jednak nie bez znaczenia jest również atmosfera panująca w zespole. Amatorska działalność ma to do siebie, że jest dobrowolna, uczestnictwo w niej powinno wiązać się przede wszystkim z przyjemnością. Jeśli ktoś nie czuje się komfortowo w danym zespole z uwagi na towarzystwo, po prostu z niego rezygnuje.

Identyfikacja z grupą bywała bardzo silna, chórzyści często określali siebie mianem jednej, wielkiej rodziny. Niektórzy przyznawali, że w momencie przybycia do chóru byli wręcz zaskoczeni tym, z jak dużą życzliwością zostawali przyjęci. Jedna z narratorek tak opowiadała o serdeczności kolegów z zespołu: *Zawsze znalazł się ktoś, kto się nami zaopiekował, kto nas poinstruował, zaraz mieliśmy nuty – macie, kserujcie, bo potrzebujecie. [...] to takie wzajemne pomaganie, wspieranie się, takie motywowanie, bo zdarza się, prawda, kryzys, już nie mogę, już nie dam rady, tutaj praca, tutaj studia, nie wiem, sesja i jeszcze na tę próbę... no to co, automatycznie telefony – chodź, przyjdź, potrzebujemy cię, koło ciebie się fajnie śpiewa...* Zdaniem chórzystki w zespole każdy czuł się doceniony, a w gronie śpiewaków nie brakowało osób, na które zawsze można było liczyć: *[...] ludzie bardzo chętnie dysponują swoją osobą, swoim czasem [...]* (K., 27 l., nauczycielka wychowania przedszkolnego, 15 lat śpiewu w chórach, chór akademicki).

Dla niektórych osób chór przeradzał się w swoistą grupę wsparcia. Jeden z chórzystów długo nie mógł dojść do siebie po śmierci swojej żony. Śpiew i regularne kontakty z kolegami z zespołu stanowiły dla mężczyzny swoistą terapię. O roli, jaką w tym trudnym dla niego czasie odegrało jego członkostwo w zespole mówił następująco: *[...] śpiewanie w tym chórze na pewno pozwoliło mi wyjść z dołka psychicznego. Ja byłem w fatalnym stanie. Był taki okres, że śpiewałem w tym chórze, na drugi dzień w mieszanym chórze, a potem jechałem do Asi [dyrygentka] do Dębnik [chór parafialny], żeby śpiewać. Ta muzyka była dla mnie taką odskocznią, takim antidotum, wspinałym antidotum, w ogóle przebywanie z ludźmi* (M., 62 l., nauczyciel akademicki, 23 lata śpiewu w chórach, chór środowiskowy). Wśród życzliwych sobie osób łatwiej uporać się z problemami życiowymi, przetrwać trudny dla siebie czas. Śpiewacy w zespole otrzymują niezwykle silne wsparcie.

Uczestnictwo w chórze może okazać się pomocne w powrocie do aktywnego życia, jak to miało miejsce w przypadku emerytowanego nauczyciela historii, który przyznał, że zajęcia chóru motywowały go do wyjścia z domu, a dzięki zespołowi czuł się bardziej potrzebny: *[...] nie jest się takim skapcianałym – a, już właściwie swoje zrobiłem, 40 lat przepracowałem, to już mogę tylko po Rynku chodzić [...]* – nie, to [członkostwo w zespole] *mnie pod tym względem podciąga, podtrzymuje* (68 l., pięć

lat śpiewu w chórze środowiskowym). U osób, które stosunkowo niedawno przeszły na emeryturę (w przypadku cytowanego mężczyzny stało się to najprawdopodobniej trzy lata wcześniej), członkostwo w zespole artystycznym może spełniać rolę pewnego rodzaju bufora ułatwiającego odnalezienie się w nowej, związanej z nagłą zmianą stylu życia, a więc trudnej, sytuacji.

Podobnego zdania był inny mężczyzna, również emeryt, dla którego receptą na dobre samopoczucie było znalezienie sobie zajęcia: *To jest ważne, żeby coś robić. I to mi wypełnia czas i bardzo dobrze* (79 l., emerytowany inżynier, 27 lat śpiewu w chórze parafialnym). Dla starszych osób uczestnictwo w życiu chóru i wynikające z niego spotkania z kolegami to sposób na radzenie sobie z doskwierającą samotnością, ucieczka przed marazmem i bezczynnością, a także przed innymi problemami będącymi nieodłącznym elementem podeszłego wieku, jak na przykład niskim świadczeniem emerytalnym czy pogarszającym się zdrowiem.

Śpiewacy (niezależnie od wieku), chodząc na próby nadają swojemu życiu pewien stały rytm (uczestnictwo w próbach jest obligatoryjne), stają się obowiązkowi, lepiej zorganizowani, chętni do działania. Jeden z narratorów wprost przyznał, że gdyby nie chór, jego studencka „kariera” mogłaby się różnie potoczyć: *Prawdę powiedziawszy chór nieraz mnie na studiach trzymał, to znaczy ja się trzymałem chóru, powtarzałem dwa razy rok, w pewnym momencie już miałem przechodzić na zaoczne, to by się wiązało z przeniesieniem do Tarnowa, ale stwierdziłem, że zostanę dla chóru – między innymi* (M., 24 l., student budownictwa, pięć lat śpiewu w chórze akademickim). Przypadek mężczyzny świadczy o sile, z jaką zespół, a dokładniej poczucie przynależności do niego może oddziaływać na pozamuzyczne sfery życia swoich członków.

Kolejną istotną dla chórzystów rzeczą związaną z uczestnictwem w zespole był proces tworzenia czegoś w grupie. Jedna z chórzystek stwierdziła: *[...] śpiew na głosy – wspaniała rzecz, jak się słyszy, gdy powstaje coś po kawaleczku, z wielu elementów [...]* (K., 38 l., nauczyciel akademicki, 15 lat śpiewu w chórach, chór parafialny). Śpiewacy, ćwicząc na próbach, mieli poczucie, że wkładają cząstkę siebie do pewnej całości. Jak przyznała inna osoba: *[...] po prostu ciągnie mnie do tego, żeby śpiewać, żeby śpiewać w otoczeniu innych głosów, żeby słyszeć tę harmonię i samej w tym uczestniczyć* (K., 26 l., studentka, siedem lat śpiewu w chórze akademickim). Praca nad wykonawstwem muzycznym niewątpliwie uświadamia chórzystom, jak duże znaczenie dla realizacji wspólnego celu ma umiejętność współpracy i współdziałania w grupie. Śpiewacy wykształcają w sobie poczucie odpowiedzialności zespołowej, zdają sobie bowiem sprawę z tego, że bez kolegów z zespołu i zbiorowego działania nie mieliby możliwości doświadczać pewnych przeżyć estetycznych.

Zaspokojenie potrzeby szacunku i uznania. „Najbardziej stabilne, a zatem najzdrowsze poczucie własnej wartości bazuje na zasłużonym szacunku ze strony innych ludzi (...)”¹⁶. Wobec chórzystów ów szacunek i uznanie wyrażany bywa poprzez oklaski publiczności nagradzające udany występ. Jak przyznał jeden z chórzystów: *[...] to*

¹⁶ A. Maslow, *Teoria...*, s. 70.

jest ta frajda, gdy na końcu są te oklaski, wiadomo, że nie dla mnie, ale dla całego zespołu, to jest miłe dla ucha i przyjemne (M., 68 l., emerytowany nauczyciel historii, pięć lat śpiewu w chórze środowiskowym). Udział w występach stanowiących nieodłączny element pracy zespołu chóralnego to dla śpiewaków okazja, by pochwalić się swoim talentem, osiągnięciami, efektem wielu prób i żmudnych ćwiczeń przed większym audytorium.

Śpiew w chórze wiąże się z uczestnictwem w ciekawych projektach artystycznych, wśród których wymienić można koncerty, konkursy, festiwale oraz inne atrakcyjne i doniosłe przedsięwzięcia muzyczne, takie jak nagrywanie płyt, współpraca z profesjonalnymi zespołami (chóralnymi i instrumentalnymi) czy występy na ważnych uroczystościach państwowych. Udział w ambitnych zadaniach, podobnie jak świadomość ciągłego rozwoju zespołu, dla wielu śpiewaków stanowiły źródło satysfakcji i powód do dumy: *Dużo koncertujemy, w Polsce, ale również poza granicami naszego kraju* – stwierdziła jedna z narratorek – *W ciągu ostatniego roku nagraliśmy dwie płyty. Pierwszą z muzyką Henryka Mikołaja Góreckiego i drugą – Stanisława Moniuszki* (K., 23 l., studentka, cztery lata śpiewu w chórze akademickim). Chórzyści poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju projektach nie tylko doskonalą swój warsztat artystyczny (niektóre zespoły prezentują na tyle wysoki poziom wykonawstwa, że mogą mierzyć się z utworami przeznaczonymi dla zespołów zawodowych), ale również obcują z dziełami muzycznymi najwybitniejszych twórców, co, jak pokazała cytowana wypowiedź, nie pozostaje dla nich bez znaczenia.

Inna chórzystka również podkreślała fakt, że dzięki chórowi miała możliwość wzięcia udziału w wydarzeniach wagi państwowej: *Śpiewałam w chórze na pogrzebie pary prezydenckiej, na Wawelu, po katastrofie samolotu pod Smoleńskiem. To chyba największe przeżycie do tej pory. Oczywiście do tych ważniejszych można zaliczyć śpiewanie na Festiwalu Muzyki Filmowej, też dzięki uczestnictwu w chórze* (K., 22 l., studentka, trzy lata śpiewu w chórze akademickim). Działalność amatorskich zespołów śpiewaczych ma szeroki zasięg, wykracza poza środowisko muzyczne i towarzyszące mu imprezy. Realizując program artystyczny zespołu, śpiewacy biorą czynny udział w życiu społecznym, trafiają do szerokiego grona odbiorców, współtworząc w ten sposób kulturę regionu.

Chórzyści, mimo tego, że śpiewali w zespołach amatorskich, cenili sobie profesjonalizm dyrygentów i ich troskę o to, by zajęcia były utrzymane na najwyższym możliwym poziomie: *Nie lubię marnować czasu* – przyznała jedna z osób – *a jeśli będąc na próbie czuję, że wszyscy tak samo pracujemy, że dyrygent wyciąga z nas to, co najlepsze, że potrafimy się wspólnie bawić muzyką i szybko się uczymy, to jest dla mnie poświadczenie właśnie wysokiego poziomu* (K., 22 l., studentka, 12 lat śpiewu w chórach, chór akademicki). Śpiewacy podchodzą do swojej pracy z dużym zaangażowaniem. Zależy im na tym, by się rozwijać i osiągnąć poziom zaawansowania umożliwiający wykonywanie klasycznych dzieł muzycznych, wszak jednym z wyznaczników poziomu artystycznego zespołu jest śpiewany repertuar. Swoim zdyscyplinowaniem i ciężką pracą chórzyci zyskują uznanie w środowisku muzycznym, z czego bez wątplenia są dumni.

Poczucie dumy z przynależności do zespołu może również wynikać ze świadomości tego, z kim się śpiewa. Możliwość obcowania z autorytetami tworzenie wspólnego dzieła z ludźmi, którzy z różnych względów jednostce imponują to dla niej zaszczyt. Jak przyznał jeden z chórzystów: [...] *daje mi to też satysfakcję, że mogę przebywać z ludźmi szalenie przyjemnymi i kulturalnymi, wśród inteligencji muzycznej, to jest dla mnie bardzo istotne* (M., 68 l., emerytowany nauczyciel historii, pięć lat śpiewu w chórze środowiskowym). Inny mężczyzna z kolei wspominał pewne zdarzenie z czasów studenckich: [...] *to mi strasznie zaimponowało, jako studentowi pierwszego roku, że siedząc w chórze akademickim po prawej stronie miałem profesora, który mnie uczył matematyki, a z lewej strony miałem wybitnego muzyka, który później zresztą był założycielem i po dziś dzień jest dyrygentem chóru Organum*. Na skutek zaistniałej sytuacji chórzysta poczuł, że śpiew w zespole jest dla niego nobilitacją, jak przyznał: *Ja poczułem się kimś, po raz pierwszy właściwie* (62 l., nauczyciel akademicki, 23 lata śpiewu w chórach, chór środowiskowy). Będąc członkiem społeczności ludzi, których darzy się szacunkiem, zyskuje się szacunek dla samego siebie. Przytoczony przykład dowodzi, że uczestnicząc w zespołowej działalności artystycznej dorośli pozbywają się kompleksów, zaczynają postrzegać siebie w bardziej korzystny sposób, co powoduje, że poczucie własnej godności u nich wzrasta.

Niektórzy traktowali uczestnictwo w chórze jako pewnego rodzaju powołanie. Osoby te deklarowały, że najważniejszą wartością wynikającą dla nich z członkostwa w zespole było to, że swoim śpiewem mogły nieść radość innym. Jak przyznał jeden ze śpiewaków: *To jest takie, wie pani, w pewnym sensie posłannictwo. Jak się to mówi, człowiek śpiewa Bogu na chwałę i ludziom na pociechę* (M., 69 l., emerytowany zegarmistrz, 46 lat śpiewu w chórach, chór parafialny). Szerzej na ten temat wypowiedział się inny chórzysta: *Udaje nam się czasem zaśpiewać w jakimś miejscu... udało nam się zaśpiewać w domu starców, w szpitalach, w więzieniu, w kościołach, na ślubach, imprezach okolicznościowych, wyzwani było wiele i przekonanie o tym, że to ma sens, że to jest owocne, przydatne innym, to jest coś, co sprawia, że jestem tutaj* (M., 49 l., własna działalność gospodarcza, 18 lat śpiewu w chórze środowiskowym). Wypowiedzi mężczyzn dowodzą, że chórzyści o swojej działalności artystycznej myślą również w kontekście jej potencjalnych odbiorców. Śpiew w chórze traktują nie tylko jako swoje hobby, ale również jako służbę innym. Można zaryzykować stwierdzenie, że podejmowana przez nich działalność kulturalna w pewnym stopniu nadaje ich życiu sens. W postrzeganiu swojej aktywności wychodzą poza krąg własnych potrzeb, swoim działaniem nadają ponadindywidualne znaczenie.

Podsumowanie. Rozpoczynając daną aktywność, człowiek zwykle posiada na jej temat pewne wyobrażenia. W toku prowadzonej działalności owe wyobrażenia zostają poddane weryfikacji, oczekiwania związane z podjętą aktywnością potwierdzają się lub nie. Pojawia się też wiele nowych czynników, których wcześniej jednostka nie przewidziała, a które mogą okazać się dla niej z pewnych względów istotne. Stąd równie ważne jak to, jakimi pobudkami kieruje się jednostka w momencie podejmowania decyzji o rozpoczęciu działalności artystycznej i co sprawia, że daną aktywność kontynuuje.

Jak wynika z badań, amatorska, zespołowa działalność artystyczna umożliwia zaangażowanym w nią osobom zaspokojenie pewnych istotnych potrzeb społecznych i emocjonalnych. Będąc częścią społeczności chórzystów, niewątpliwie noszącej znamiona wspólnoty, śpiewacy zaspokajali swoją potrzebę przynależności. Kwestie towarzyskie (przyjaźń, życzliwość, wsparcie, więź emocjonalna nawiązana z kolegami z chóru) były dla badanych na tyle istotne, że niejednokrotnie decydowały o ich pozostaniu w zespole.

Wzajemność w stosunkach z innymi, identyfikacja z grupą oraz świadomość, że jest się akceptowanym i rozumianym przez kolegów z zespołu niewątpliwie wpływały na śpiewaków budująco. Wypowiedzi nauczyciela akademickiego (62 l.), bezrobotnej kobiety (24 l.), tłumaczki (38 l.), emeryta (74 l.) i nauczycielki wychowania przedszkolnego (27 l.) dowiodły, że chęć nawiązywania i utrzymywania relacji międzyosobowych występowała u badanych bez względu na wiek, płeć, status społeczny czy rodzaj chóru, w którym śpiewali.

Pozytywne uczucia, które wyzwalaly się w chórzystach na skutek uczestnictwa w życiu zespołu wpływały na wzrost ich pewności siebie, zaufania we własne siły, prowadząc tym samym do zaspokojenia potrzeb szacunku i uznania. Jednak satysfakcja i poczucie dumy wynikające z zespołowej działalności artystycznej miały u śpiewaków różne podłoże. Dla jednej ze studentek (23 l.) powodem do dumy była możliwość wykonywania ambitnego repertuaru oraz uczestnictwo w doniosłych wydarzeniach kulturalnych kraju, dla innej studiującej (22 l.) fakt, że zajęcia, w których bierze udział, prowadzone są na wysokim poziomie. Przedsiębiorcy (49 l.) i emerytowanemu zegarmistrzowi (69 l.) postrzegających swoją działalność w kategorii posłannictwa, satysfakcji dostarczało poczucie, że robią coś dla innych, z kolei nauczycielowi akademickiemu (62 l.) i emerytowanemu nauczycielowi historii (68 l.) – przebywanie w towarzystwie, które cenili i szanowali.

Warto wspomnieć, że śpiew w chórze nie należy do powszechnych form spędzania czasu wolnego. Świadomość bycia w elitarnym gronie osób współtworzących kulturę muzyczną regionu sprawiała, że wielu uczestników badań swoje członkostwo w zespole postrzegało jako prestiżowe, co z kolei przekładało się na wzrost ich poczucia własnej godności.

Bycie częścią chóru to zarazem jego kształtowanie. Kompetencje społeczne zdobyte w zespole, takie jak poczucie solidarności koleżeńskiej, umiejętność współpracy i współdziałania, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych, otwartość, komunikatywność, aktywność, chęć do działania, samodyscyplina i wiele innych równie wartościowych cech bądź zdolności oddziałują również na pozamuzyczne sfery życia jednostki, z korzyścią nie tylko dla niej, ale i dla całego społeczeństwa. Zaangażowanie w działalność zespołową bynajmniej nie oznacza rezygnacji z własnego ja, wręcz przeciwnie, może dowartościowywać jednostkę, umacniać w przekonaniu, że jest potrzebna i ważna dla innych. Wszystko to za sprawą bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, który często staje się źródłem wiedzy o samym sobie.

Bibliografia

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004.
2. Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007.
3. Fabiś A., Kędziora S., *Wprowadzenie*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora, *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Mysłowice – Zakopane 2009.
4. Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
5. Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.
6. Konieczna-Woźniak R., *Uczenie się ludzi dorosłych poprzez ich zainteresowania wolnoczasowe*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(65)/2011.
7. Litawa A., *Rola amatorskiego ruchu artystycznego w kształtowaniu kompetencji społecznych człowieka dorosłego – na przykładzie zespołów chóralnych*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian* red. E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Warszawa – Bydgoszcz 2014.
8. Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
9. Mudyń K., Weiss A., *Satysfakcja z życia u osób w wieku senioralnym a orientacje życiowe i deklarowane wartości*, „Społeczeństwo i Rodzina” nr 22/2010, s. 6, dostępne na: <http://www.uj.edu.pl/documents/1749407/959bdbfb-9940-4072-b8f2-663dd2087168> [otwarcie: 6 I 2016].
10. Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa 2009.
11. Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, „Raj”, Warszawa 1937, [w:] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006.
12. Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971.
13. Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973.

dr Aleksandra LITAWA

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

alitawa@wp.pl

Pozaszkolne formy upowszechniania wiedzy rolniczej wśród gospodyń wiejskich 1918–1939

Non-school forms of disseminating agricultural knowledge among housewives in 1918–1939

Słowa kluczowe: kształcenie, andragogika, oświata rolnicza.

Key words: education, andragogy, agricultural education.

Abstract: In times of the Second Republic the interest in non-school forms of adult education has significantly increased. Much attention began to be applied to the agricultural education by organizing competitions, courses, exhibitions, shows and trips. Some theorists and practitioners of education expressed their opinion about involving housewives into these activities. The press of the interwar period contained a lot of information about the methods of education of housewives as well as their effects. There is no doubt that much has been done in the education of housewives in the field of housekeeping and rural life. This article gives a semblance of knowledge about the poorly-known pedagogical work performed in the interwar period.

Zagadnieniem dotychczas niewystarczająco zbadanym jest pozaszkolne kształcenie gospodyń wiejskich w okresie II Rzeczypospolitej. To wówczas głębiej zrozumiano potrzebę edukacji i podjęto pionierskie prace nad popularyzacją wśród wiejskich kobiet wiedzy gospodarskiej i nauką ich gospodarstwa domowego oraz wiejskiego. Ustalenia wymaga, jakie czynniki determinowały rozwój pozaszkolnej oświaty, co było dla kobiet wiejskich silnym impulsem do uczestniczenia w niej oraz jakie formy kształcenia były szczególnie preferowane i jakie były ich efekty. Bogatym źródłem wiedzy o tej problematyce jest przede wszystkim prasa rolnicza okresu międzywojennego. Szczegółowa jej kwerenda i analiza treści artykułów oraz korespondencji pozwala na zgromadzenie interesującego materiału badawczego, który niewątpliwie rzuca nowe światło na tę dotychczas mało znaną a interesującą formę edukacji w Polsce międzywojennej.

Ogólna charakterystyka zagadnień związanych z poradnictwem dla gospodyń wiejskich. Polskie rolnictwo okresu II Rzeczypospolitej nie było dobrze rozwinięte. Zaniedbania czasów niewoli narodowej (na ziemiach polskich zaboru austriac-

kiego i rosyjskiego), a także skutki kryzysu gospodarczego były trudne do przeciężenia. Skomplikowaną sytuację w rolnictwie pogarszały klęski elementarne. Pogłowie zwierząt dziesiątkowały groźne choroby, w tym księgoszusz¹. Znaczną część upraw zniszczyła bardzo mroźna zima w roku 1929². Ogromne szkody w rolnictwie wyrządziła powódź z 1934 r.³ Zalane zostały grunty uprawne i zniszczone plony, a także odnotowano straty w inwentarzu żywym⁴. Polska produkcja roślinna i zwierzęca stała na o wiele niższym poziomie niż w krajach skandynawskich czy w Niemczech⁵.

W tym niełatwym okresie zaczęło się rodzić coraz głębsze przekonanie, że zapóźnienie gospodarcze polskiej wsi jest rezultatem nieracjonalnej pracy oraz braku oświaty⁶. Pomimo wprowadzenia obowiązku szkolnego, a także tworzenia szkół średnich i wyższych ogromna część społeczeństwa pozostawała poza zasięgiem oświaty⁷. Wiktor Bronikowski pisał na łamach „Rolnictwa” – czasopisma miesięcznego poświęconego zagadnieniom polityki rolnej, leśnej i weterynaryjnej: „Warunki rozwoju stosunków wiejskich na ziemiach polskich sprawiły, że ogół naszych włościan przedstawia masę zacofaną, nieufną i ostrożną (...) Chłop zna swoją biedę, ale boi się zmiany, w tym przekonaniu, że położenie jego może doznać pogorszenia. Wprawdzie poziom oświaty ogólnej podnosi się stale na wsi, ale równocześnie wzmagają się odpływ umysłów ruchliwych i bardziej przedsiębiorczych do miast, co osłabia wieś”⁸. Na wsi, a szczególnie na wschodnim obszarze państwa polskiego, utrzymywał się analfabetyzm. To wszystko blokowało progres gospodarczy, a upowszechnianie wiedzy rolniczej za pomocą słowa pisanego nie mogło być skuteczne.

Lektura polskiej prasy rolniczej z okresu międzywojennego nie pozostawia wątpliwości, że popularyzowano w niej idee zmiany starych form gospodarowania⁹, czytania książek i artykułów rolniczych¹⁰, apelowano do pozostałych warstw społecznych o wspieranie rolników, wspólnej pracy „nad usprawnieniem i ucywilizowaniem życia wiejskiego”¹¹. W polskim piśmiennictwie rolniczym z lat 1918–1939 zawarte zostały różne rozważania i koncepcje odnośnie do wdrażania w życie oświaty rolniczej i za jej pomocą podnoszenia bytu materialnego chłopów. Objęte oświatą kobiety miały być na

¹ J. Wnęk, *Walka z chorobami zwierząt w Polsce w latach 1918–1925*, „Życie Weterynaryjne” 2012, nr 4, s. 328–333.

² J. Brzeziński, *Zima tegoroczna*, „Ogrodnictwo” 1929, s. 50 i n.

³ *Gdy rozszalały się wodne żywioły...*, „Głos Podhala”, 1934, nr 30, s. 1; *Jak się istotnie przedstawiają straty powodziowe w powiecie nowosądeckim?* „Głos Podhala” 1934, nr 36, s. 1.

⁴ *Klęski żywiołowe, przebieg pogody*, „Rocznik Gospodarski na rok 1936”, Warszawa, s. 233.

⁵ M. Mieszczankowski, *Rolnictwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1983.

⁶ Praca włościanki, „Gospodyni Wiejska” 1930, nr 17–18, s. 17.

⁷ T. Wieczorek, *Historia szkół rolniczych w Polsce*, Warszawa 1969; J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1918–1939 – jego rozwój, organizacja i funkcje*, Wrocław 1988; S.I. Mozdzeń, *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz 2006.

⁸ W. Bronikowski, *Gospodarstwa wzorowe w Polsce*, „Rolnictwo” 1929, t. 3, s. 85.

⁹ W. Wesołowski, *Wycieczki rolnicze*, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1926, nr 24, s. 386.

¹⁰ F. Wesoliński, *W sprawie podniesienia wiedzy rolniczej na wsi*, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1919, nr 35–37, s. 4–5.

¹¹ W. Chmielecki, *Wytyczne dla kół porad sąsiedzkich w zakresie pracy na terenie gospodarstw małych i metody doradztwa rolniczego na wsi*, Warszawa 1936, s. 12.

wsí przodowniczkami postępowej pracy rolniczej¹². Wiedza o pracy w gospodarstwie wiejskim i umiejętności praktyczne miały – w opinii znawców problemów ekonomicznych wsi – przyspieszyć jej rozwój gospodarczy, a tym samym poprawić byt ludności.

Często dyskutowanym problemem było znaczenie pedagogiczne pozaszkolnej oświaty rolniczej¹³. Wówczas pozaszkolna edukacja dorosłych była koordynowana przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej działający przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W porównaniu z czasami zaborów w okresie międzywojennym zwrócono większą uwagę na potrzebę kształcenia kobiet. Wówczas po raz pierwszy w tak dużym zakresie analizowano rolę kobiet w gospodarstwie wiejskim¹⁴, znaczenie ich pracy dla rodziny i przyszłości kraju¹⁵. W prasie rolniczej sugerowano wyrabianie w gospodyniach wiejskich przekonania o ich misji do spełnienia w rzetelnej pracy w domu i na roli¹⁶.

Prasa była bez wątpienia ważnym medium popularyzującym zagadnienia związane z kształceniem gospodyń, a także wartościowym źródłem wiedzy gospodarskiej. Treść pedagogizującą czytelniczki miały takie pisma jak m.in.: „Głos do Kobiet Wiejskich” (Warszawa 1921–1934, dodatek „Poradnika Kótek i Stowarzyszeń Rolniczych”); „Głos Gospodyń Wiejskich” (Lwów 1934–1939); „Gospodyni Wiejska” (Poznań 1916–1934, dodatek „Poradnika Gospodarskiego”); „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (Warszawa 1926–1929, dodatek „Przewodnika Gospodarskiego”); „Przewodnik Gospodyń” (Kraków 1921–1924); „Przewodnik Kótek Rolniczych – Zagroda Wzorowa” (Kraków 1918–1939); „Przodownica” (Warszawa 1930–1939)¹⁷. Zajęcia z zakresu pozaszkolnej oświaty rolniczej prowadzili instruktorzy izb rolniczych¹⁸, instruktorzy Kół Gospodyń¹⁹, a także przedstawiciele kótek i stowarzyszeń rolniczych. Ta działalność pedagogiczna była wspierana przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, Związek Spółdzielni Spożywców oraz instytucję Korespondencyjnych Kursów Rolniczych im. Stanisława Staszica.

W omawianym okresie wzrastała liczba Kół Gospodyń Wiejskich²⁰. Były one organizacjami społecznymi kobiet stawiającymi sobie za cel przede wszystkim rozwijanie pracy kulturalnej i społeczno-gospodarczej na wsi poprzez organizowanie wykładów, kursów oraz konkursów. Organizacja Kół Gospodyń Wiejskich powstała w la-

¹² A. Ciemniewska, *Kształcenie gospodarze przyszłych gospodyń wiejskich*, „Agronomia Społeczna i Szkolnictwo Rolnicze” 1939, nr 6, s. 168.

¹³ A. Stopińska-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej: warunki rozwoju, problematyka, koncepcje*, Katowice 1994; T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik dla studentów szkół wyższych*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.

¹⁴ K. Próchnicka, *Rola kobiety w gospodarstwie*, „Gospodyni Wiejska” 1929, nr 19–20, s. 19.

¹⁵ M. Rewakowicz, *Stanowisko kobiety*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich”) 1925, nr 15, s. 57.

¹⁶ Neyman, *Nieco o pracy gospodyń wiejskich*, „Gospodyni Wiejska” 1929, nr 31–32, s. 31.

¹⁷ T. Wieczorek, *Bibliografia oświaty rolniczej w Polsce 1918–1939*, Warszawa 1969.

¹⁸ J. Mikułowski-Pomorski, *Rozświata rolnicza pozaszkolna w programie działalności Izb Rolniczych*, Poznań 1934, s. 470.

¹⁹ Konferencja instruktorów rolnych i instruktorów Kół Gospodyń w Poronieniu, „Życie Rolnicze” 1939, nr 9, s. 31.

²⁰ H.W., *Z prac nad organizacją Kół Gospodyń Wiejskich*, „Rolnik” 1934, nr 20, s. 315.

tach 1923–1924. Początkowo była sekcją Centralnego Towarzystwa Rolniczego, a w późniejszych latach działała także przy Centralnym Związku Kółek Rolniczych. W latach trzydziestych, tj. po utworzeniu Centralnego Towarzystwa Organizacji i Kółek Rolniczych, powołano Wydział Kół Gospodyń Wiejskich. W 1938 r. pod jego patronatem działało w Polsce 2853 kół, które zrzeszały 52 658 członkiń²¹. Zrozumienie potrzeby organizacji i pracy oświatowej było wśród części gospodyń spore. Genowefa Słupecka pisała na łamach „Przodownicy”: „My, gospodynie własnych ognisk, nie mamy tej sposobności, by pójść do szkół rolniczych i tam się dokształcać. Lecz mamy możność tworzyć swe własne koła przy pomocy powiatowej instruktorki. Mamy możność w kołach G. W. urabiać się i kształcić na uspołecznione oraz wzorowe gospodynie, w nich znajdujemy nie tylko zaspokojenie potrzeb, ale więz duchową, gdyż każde poszczególne koło tworzy jakoby zgodną rodzinę społeczną”²². Wśród gospodyń umacniało się przekonanie o konieczności organizowania się dla wspólnej pracy²³, podejmowania akcji oświatowych²⁴.

Zainteresowanie formami pracy oświatowo-kulturalnej realizowanymi przez Koła wzrosło w latach trzydziestych²⁵. Prasa informowała o licznych zjazdach powiatowych Kół Gospodyń Wiejskich, dużym zaciekawieniu kobiet wiedzę teoretyczną i praktyczną upowszechnianą podczas wspólnych spotkań²⁶. Na kartach wydawnictw rolniczych kreślono obraz idealnej gospodyni, która poprzez zdobywaną wiedzę dzięki przynależności do Koła Gospodyń Wiejskich wzorowo spełnia swe obowiązki związane z pracą w domu i na roli²⁷.

Znaczną rolę w popularyzacji idei rozbudowy organizacji kobiet wiejskich odgrywali instruktorzy kółek rolniczych, którzy zachęcali gospodynie do udziału w zebraniach, pogadankach i kursach²⁸. Praca oświatowa wśród gospodyń miała charakter doradztwa, udzielania praktycznych wskazówek w prowadzeniu gospodarstw²⁹. Często stosowaną formą kształcenia były konkursy³⁰ i kursy gospodarstwa wiejskiego. Znaczną ich część urządzano w okresie zimowym, kiedy gospodynie nie musiały wykonywać pilnych prac polowych. Dostrzegano pedagogiczny aspekt kursów i konkursów aktywizujących wiejską społeczność, dających impuls do wytężonej pracy, uczą-

²¹ *Mała encyklopedia rolnicza*, Warszawa 1964, s. 293.

²² G. Słupecka, *Przez oświatę do rozwoju wsi*, „Przodownica” 1934, nr 1, s. 5.

²³ W. Kacprzakowa, *Dlaczego gospodynie wiejskie powinny być zorganizowane*, „Przodownica” 1932, nr 4, s. 25–26.

²⁴ H. Homolacs, *Konkursy wśród gospodyń wiejskich*, „Przewodnik Gospodyń” (dodatek do „Zagrody Wzorowej – Przewodnika Kółek Rolniczych” 1937, nr 43–44, s. 623.

²⁵ A. C., *Wiejski ruch kobiecy*, „Agronomia Społeczna” 1933, nr 10, s. 209; M. Kozłowska, *Czym jest program pracy w kołach gospodyń wiejskich i jak go tworzyć należy*, [w:] „Praca Wśród Kobiet Wiejskich” 1934, nr 1, s. 25.

²⁶ A. Czerwińska-Rychterowa, *Prace naszych siostr na Zachodzie*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1938, nr 12, s. 189.

²⁷ Z. Łosiowa, *Pieśń o gospodyni*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1937, nr 1, s. 3.

²⁸ *Praca wśród kobiet*, „Poradnik Kółek i Stowarzyszeń Rolniczych” 1923, nr 20–21, s. 217–218.

²⁹ B. Żmijewski, *Oświata rolnicza*, [w:] *Jutro rolnika śląskiego*, pod red. E. Horaka, Katowice 1937, s. 12.

³⁰ H. Romanowski, *Uwagi o konkursach*, „Agronomia Społeczna” 1933, nr 4, s. 97.

cych współzawodnictwa³¹. Na niektóre kursy przybywali gościnnie reprezentanci duchowieństwa oraz lokalnych władz. Zwyczajem było śpiewanie na koniec kursów pieśni patriotycznych, religijnych, recytowanie wierszy czy też wznoszenie okrzyku na cześć państwa i prezydenta Ignacego Mościckiego oraz marszałka Józefa Piłsudskiego.

Gospodynie brały udział w pokazach i wystawach rolniczych³² prezentujących owoce trudu pracy rolnika. Wystawy i pokazy organizowane w różnych regionach kraju były odświętnym wydarzeniem dla miejscowej ludności, która miejsca pokazu dekorowała zielenią oraz chorągwiami o barwach narodowych³³. Rozgłos zyskała pierwsza Powszechna Polska Wystawa Krajowa zorganizowana w Poznaniu w 1929 r.³⁴ Jej celem było zobrazowanie dziesięcioletniego dorobku odrodzonej po okresie niewoli narodowej Polski³⁵. Do Poznania przybyły liczne rzesze zwiedzających. Nie zabrakło wśród nich także gospodyń. Staraniem Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, „Gazety Rolniczej”, Towarzystwa Oświaty Rolniczej Księgarnia Rolnicza w Warszawie, „Poradnika Gospodarskiego”, Instytutu Filmowego i Korespondencyjnych Kursów Rolniczych im. Stanisława Staszica przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie zorganizowany został pawilon oświaty rolniczej, w którym odbył się pokaz książek, czasopism rolniczych, a także filmów o treści rolniczej³⁶.

W pracy pedagogicznej wśród gospodyń wiejskich nie zyskała większej popularności akcja organizowania praktyk w przodujących gospodarstwach kobiecych na wsi³⁷. W tamtym okresie coraz bardziej doceniano wycieczki rolnicze, widząc w nich skuteczną metodę krzewienia oświaty. W „Zagrodzie Wzorowej” wykazywano: „Szczególnie przy nauczaniu rolnictwa, jako wiedzy polegającej przede wszystkim na rozumnym zużytkowaniu doświadczenia własnego oraz innych ludzi, uczenie przez obserwację prowadzenia gospodarstwa u drugich daje doskonałe rezultaty. Nic tak rolnika nigdy nie przyciąga, jak żywy przykład, gdyż na nim rolnik nie tylko przekonuje się i uczy, lecz także nabiera chęci do naśladownictwa”³⁸. Pedagogiczne znaczenie miały wycieczki gospodarzy do gospodarstw mogących być wzorem do naśladowania. Na wycieczki rolnicze wykorzystywano przerwę między pracami wiosennymi a sianokosami³⁹. Nie jest łatwo ocenić, jaką rolę w popularyzacji wiedzy ogrywały pokazy filmów rolniczych. Z inicjatywy Muzeum Przemysłu i przy wsparciu

³¹ *Konkursy przysposobienia rolniczego*, Poznań 1928, s. 11; W. Oleksy, *O nagrodach i konkursach*, „Agronomia Społeczna” 1934, nr 10–11, s. 281.

³² *II-ga Wszechpolska Wystawa Drobiu, Gołębi i Królików w Poznaniu odbyta w dniach 4, 5 i 6-tym stycznia 1924 r.*, „Polski Drób” 1924, nr 2–3, s. 17–19.

³³ *Pokazy hodowlane*, „Biuletyn Wołyńskiego Towarzystwa Rolniczego” 1927, nr 1, s. 10–11.

³⁴ M.R. Bombicki, *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu 1929*, Poznań 1992.

³⁵ *Powszechna Wystawa Krajowa*, „Gospodyni Wiejska” 1929, nr 21–22, s. 21; *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu z roku 1929*. Dzieło zbiorowe pod kierownictwem S. Wachowiaka, t. 1, Poznań 1930, s. 411.

³⁶ J. Rapacki, *Szkolnictwo i oświata rolnicza na Powszechnej Wystawie Krajowej*, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza” 1929, nr 7–10, s. 82.

³⁷ M. K., *Praktyki w gospodarstwach kobiecych na wsi*, [w:] „Praca Wśród Kobiet Wiejskich” 1934, nr 1, s. 64.

³⁸ M. N., *Wycieczki rolnicze*, „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych” 1932, nr 25, s. 391.

³⁹ W. Tarkowski, *Wycieczki rolnicze*, „Gazeta Gospodarska” 1927, nr 19, s. 523.

Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych nakręcono filmy traktujące o rasach bydła rogatego w Polsce, hodowli owiec, pracy w sadzie, suszeniu siana⁴⁰. Filmy ukazujące technikę rolną były wyświetlane na niektórych powiatowych zebraniach gospodarzy lub podczas konkursów.

Kształcenie w zakresie gospodarstwa domowego. Kształcenie gospodyń w zakresie gospodarstwa domowego było realizowane na kilku płaszczyznach. Podczas odczytów i zajęć praktycznych usiłowano im wpoić przekonanie, że metody pracy domowej można skutecznie ulepszać, a tym samym zwiększać efektywność codziennych zajęć⁴¹. W prasie, której czytelnikami były kobiety wiejskie upowszechniano podstawowe informacje o zasadach higieny, potrzebie stosowania mydła i proszku do prania⁴². W czasopiśmie „Gospodyni Wiejska” pouczano: „Każda gospodyni winna dbać o to, żeby całe mieszkanie, meble, sprzęty i naczynia były utrzymane w porządku i to nie tylko dla samego wyglądu, lecz przede wszystkim dla zdrowia. Bardzo źle robią te gosposie, które pozwalają, że po izbie chodzą kury”⁴³. W prasie, a szczególnie w czasopiśmie „Przodownica” – ilustrowanym dwutygodniku dla kobiet wiejskich, popularyzowano idee organizowania konkursów zdrowia mających na celu podniesienie warunków zdrowotnych i kultury wsi⁴⁴. Konkursy nosiły nazwę „Zdrowie w chacie wiejskiej”⁴⁵. Wykłady wygłoszone podczas kursów dla gospodyń uwzględniały również informacje o wychowaniu i macierzyństwie⁴⁶.

Formy kształcenia gospodyń obejmowały naukę gotowania⁴⁷ i pieczenia⁴⁸, wykłady oraz pokazy z zakresu żywienia rodziny⁴⁹. Członkinie Kół Gospodyń Wiejskich biorący udział w tej pracy pedagogicznej chętnie dzieliły się swymi wrażeniami z odbytych kursów, podkreślając przydatność zdobytych umiejętności w codziennej pracy w gospodarstwie domowym. W niektórych kursach udział brało nawet kilkadziesiąt gospodyń. Do nauki gotowania i pieczenia wykorzystywano tanie produkty pochodzące z gospodarstwa, instruktorki zwracały uwagę na znaczenie warzyw i owoców w codziennej diecie⁵⁰. Kazimiera Pomian przekonywała na łamach „Przysposobienia Rolniczego”, że każda gospodyni „musi nauczyć się dobrze gotować zdrowie i siły dające potrawy z jarzyn. Musi rozumieć, dlaczego warzywa są zdrowe, zdrowsze od mięsa. Musi rozumieć, że trzeba obiady gotować z różnych rzeczy – dla ich różno-

⁴⁰ *Propaganda filmowa techniki rolnej*, „Życie Rolnicze” 1936, nr 2, s. 25.

⁴¹ B., *Nowe drogi dla gospodyń*, „Gospodyni Wiejska” 1927, nr 15–16, s. 15; *Praktyczne rady dla gospodyń*, „Gospodyni Wiejska” 1930, nr 21–22, s. 22.

⁴² *Ważne dla gospodyń*, „Poradnik Ogrodniczy” (dodatek do „Poradnika Gospodarskiego”) 1925, nr 1, s. 7.

⁴³ M., *Więcej porządku – mniej gruźlicy!*, „Gospodyni Wiejska” 1931, nr 4, s. 13.

⁴⁴ W. Radziejowska, *Co nam dały konkursy zdrowia*, „Przodownica” 1931, nr 2, s. 8–9; W. Baranowska, *Konkursy „zdrowia w chacie wiejskiej” w woj. łódzkim*, „Przodownica” 1931, nr 5, s. 42.

⁴⁵ M. Kacprzak, *Nasze konkursy*, „Przodownica” 1931, nr 16, s. 127.

⁴⁶ *Kurs dla gospodyń wiejskich*, „Przodownica” 1931, nr 7, s. 59.

⁴⁷ G. Mazurówna, *Kurs gotowania w Bujakach*, „Przodownica” 1931, nr 11, s. 92.

⁴⁸ E. Antoniowa, *Moje kochane gosposie!*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1937, nr 7, s. 110.

⁴⁹ Konferencja instruktorek Kół Gospodyń Wiejskich, „Życie Rolnicze” 1937, nr 51, s. 31.

⁵⁰ W. Smoliczowa, *Konkurs ogródków warzywnych w woj. lubelskim*, „Przodownica” 1931, nr 5, s. 41.

rodnych odżywczych wartości (...) Dobra gospodyni zawsze znajdzie czas na ugotowanie śniadania, obiadu i kolacji”⁵¹. Popularne wśród gospodyń były kursy krótkotrwałe prowadzone bezpłatnie przez instruktorkę Koła Gospodyń Wiejskich⁵².

Rezultaty szkoleń gospodyń w zakresie przetwórstwa owocowego i warzywnego, gotowania, pieczenia, przygotowywania konfitur można było podziwiać podczas wystaw organizowanych przez Koła Gospodyń Wiejskich⁵³. We wrześniu 1938 r. otwarta została kilkudniowa wystawa w Łańcucie. W „Głosie Gospodyń Wiejskich” napisano z uznaniem: „Było tam co patrzeć! Po prawej stronie od miejsca ciągnęły się długie półki i stoły, zastawione mnóstwem słoików i flaszek, z różnymi przetworami. Były droższe przetwory, jak konfitury z malin, wiśni, brzoskwiń, agrestu, truskawek, były soki, dżemy, kompoty na zimę, nie brakło galaret, przecierów owocowych na zupy słodkie i sery”⁵⁴. Program kursów przerobów jarzynowo-owocowych obejmował również takie prace, jak sprzątanie, nakrywanie do stołu oraz podawanie potraw.

W okresie międzywojennym urządzano dla gospodyń wiejskich kursy kroju, szycia i trykotarstwa⁵⁵. Nauka trykotarstwa miała zachęcić gospodynie do racjonalnego użytkowania wełny w gospodarstwie domowym i dać im umiejętności wyrobu pończoch, rękawiczek, szali, kamizelek, swetrów oraz bielizny⁵⁶. W 1938 r. członkinie Koła Gospodyń Wiejskich w Raclawicach przekazały swe wyroby wykonane podczas kursu kroju i szycia pracownikom zakładów przemysłowych Centralnego Okręgu Przemysłowego⁵⁷. W tym samym roku zorganizowano kursy trykotarstwa w Łososinie Dolnej. Jego zakończenie połączone było z wystawą trykotarską. Śpiewano wówczas pieśni oraz odegrano przedstawienie pt. *Cztery córki młynarza*⁵⁸.

Gospodynie, uczestnicząc w kształceniu z gospodarstwa domowego pogłębiały swoją wiedzę i praktyczne umiejętności. Z zachowanych źródeł wynika, że istniało zainteresowanie udziałem w kursach gotowania, pieczenia, szycia, trykotarstwa. To zainteresowanie podsyciła chęć doksztalcenia się w tych tak potrzebnych gospodyni umiejętnościach. Ułatwiały one prowadzenie gospodarstwa domowego i służyły całej rodzinie. Podczas kształcenia z zakresu gospodarstwa domowego przekazywano gospodyniom również wiedzę z rolnictwa, hodowli, ogrodnictwa, pszczelnictwa i o Polsce współczesnej. Te wiadomości zdobywały gospodynie w trakcie wieczornych wykładów wygłaszanych po praktycznych zajęciach z gotowania i szycia⁵⁹.

⁵¹ K. Pomian, *O czym musi wiedzieć przyszła gospodyni?*, „Przysposobienie Rolnicze” 1934, nr 1, s. 17.

⁵² B. Żakówna, *Praca w Kole Gospodyń*, „Przewodnik Gospodyń” (dodatek do „Zagrody Wzorowej – Przewodnika Kótek Rolniczych” 1937, nr 49, s. 703.

⁵³ S. Konieczko, *Jakie myśli nasunęły mi Kursa gotowania*, „Przodownica” 1931, nr 3, s. 27.

⁵⁴ J. Kulza, *Wystawa Kół Gospodyń Wiejskich w Łańcucie*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1938, nr 21, s. 314.

⁵⁵ *Zakończenie kursu gospodyń wiejskich w Krynicy Szlacheckiej*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1937, nr 11, s. 174.

⁵⁶ *Zużytkowanie wełny w gospodarstwie domowym*, „Gospodyni Wiejska” 1933, nr 8, s. 16.

⁵⁷ *Członkinie Koła, Gospodynie przyczyniają się do rozwoju C.O.P.*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1938, nr 8, s. 123.

⁵⁸ *Jeden z obecnych, Ożywiona działalność Koła T. S. L. w Łososinie Dolnej*, „Głos Podhala” 1938, nr 1, s. 4.

⁵⁹ *Zakończenie kursu dla gospodyń wiejskich w Perespie*, „Przodownica” 1930, nr 13, s. 107.

Kształcenie w dziedzinie gospodarstwa wiejskiego. Produkcja roślinna i zwierzęca stanowiła podstawę bytu polskich rodzin mieszkających na wsi. Po trudnym okresie niewoli narodowej zachodziła konieczność odbudowy gospodarczej wsi, usunięcia skutków pierwszej wojny światowej. Priorytetem stawało się wdrożenie do gospodarstw elementów postępu technicznego. Ówczesne piśmiennictwo rolnicze, a także pozaszkolne formy kształcenia były bez wątpienia najważniejszymi źródłami wiedzy i umiejętności praktycznych dla gospodyń. Podobnie jak w przypadku kształcenia w zakresie gospodarstwa domowego gospodynie wykazywały zainteresowanie pogłębianiem wiedzy o gospodarstwie wiejskim.

W prasie rolniczej popularyzowano wiedzę związaną z hodowlą najważniejszych zwierząt gospodarskich. Instruowano gospodarzy i gospodynie odnośnie do racjonalnego chowu sztuk młodych i dorosłych, karmienia i zużytkowaniu płodów pochodzenia zwierzęcego, utrzymania czystości w oborze⁶⁰. Autorzy krytykowali często praktykowane wówczas utrzymywanie w zagrodzie zbyt dużej ilości bydła, niedożywionego, o niskiej wydajności mlecznej⁶¹. W artykułach prasowych radzono gospodyniom, jak należy prawidłowo doić krowy, zachowując przy tej czynności zasady higieny. W „Chłopie Polski” – naczelnym organie „Zjednoczenia Ludu” stwierdzano: „Często się widzi, że dojarki, chcąc sobie pomóc, maczają palec podczas dojenia w skopcu z mlekiem. Tego powinna się wstydzić każda porządna gospodyni, bo w ten sposób zakaża się mleko, a zwilżając palce, obciera się naskórek na strzykach, które później łatwo puchną i krowę niepotrzebnie drażnią. Należy więc bezwarunkowo doić czysto i na sucho”⁶². Organizowano kursy dojarzy, w których brała także udział służba folwarczna⁶³. Gospodynie pedagogizowano, jak należy postępować z mlekiem po udaju⁶⁴, jak żywić krowy dojne⁶⁵.

Realizacja pozaszkolnej oświaty rolniczej pozytywnie wpływała na upowszechnianie wiedzy o chowie świń. Te zwierzęta stanowiły dla mieszkańców wsi podstawę bytu, dostarczając pożywienia, a także środki pieniężne. Piszący w prasie rolniczej o trzodzie chlewnej przekonywali, że świnię „chować może każde gospodarstwo rolne duże i małe, a nawet bezrolne, o ile tylko posiada chlew i dostateczną ilość paszy”⁶⁶. W publikacjach skierowanych do gospodyń traktowano o wychowie prosiąt, żywieniu sztuk dorosłych⁶⁷. Ciekawość rolników wzbudzały konkursy tuczu słoninowego czy

⁶⁰ O. Wojtowicz, *Przypomnienia dla gospodyń*, „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych” 1937, nr 2, s. 23.

⁶¹ B. Staniszewski, *Dziesięć przykazań dla gospodarzy*, „Małopolski Tygodnik Rolniczy” 1937, nr 34, s. 479.

⁶² *Wiadomości gospodarcze*, „Chłop Polski” 1929, nr 9, s. 9.

⁶³ *Kurs dojarzy*, „Gazeta Rolnicza” 1928, nr 44–45, s. 1590.

⁶⁴ Z. Prażmowska, *Co powinna każda gospodyni wiedzieć o mleczarstwie*, „Przodownica” 1932, nr 10, s. 73–75; Z. Buczyński, *Udział Kół Gospodyń Wiejskich w akcji mleczarskiej*, „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych” 1935, nr 44, s. 597.

⁶⁵ *Zadania kobiety w gospodarstwie*, „Gospodyni Wiejska” 1930, nr 31–32, 32.

⁶⁶ J. Basza, *Dlaczego należy chować trzodę chlewną?* „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1929, nr 21, s. 405.

⁶⁷ W. Żebrowska, *Wychów prosiąt*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich”) 1924, nr 9, s. 33; J. Stec, *Poznajmy tajniki umiejętnego żywienia świń!* „Hodowca Trzody Chlewnej” (dodatek do „Małopolskiego Tygodnika Rolniczego”), 1937, nr 6, s. 3–4.

też wychowu knurów. Konkursy sprzyjały poprawie stanu chlewów i utrzymania zwierząt. W chlewach montowano okna, bielono ściany, czyszczono koryta, myto świnie. Podczas konkursów odstępowano od wiązania świń podczas ważenia, a zaczęto je ważyć w klatkach⁶⁸.

Silnie popularyzowaną gałęzią produkcji zwierzęcej był chów drobiu. Ideolodzy pracy gospodarczej na wsi uważali, że to gospodynie powinny odgrywać wiodącą rolę w hodowli tych zwierząt. To do nich przede wszystkim kierowano publikacje upowszechniające informacje o możliwościach udoskonalenia chowu kur, kaczek, gęsi, uchronienia ich przed chorobami⁶⁹. Dla piszących o tych problemach priorytetem było przekazanie gospodyniom wiadomości odnośnie do żywienia kur zapewniającego dobrą nieśność. W „Poradniku dla Gospodyń Wiejskich” zauważano, że nawet „najlepsza kura nie będzie niosła jaj, o ile nie damy jej w karmie materiału na wytworzenie jaja. Jeżeli hodowca będzie pamiętał o dwóch zasadach, a mianowicie: kury swoje żywić dobrze i usuwać każdą źle niosącą się, to hodowla drobiu u nas szybko się podniesie”⁷⁰.

Gospodynie wiejskie brały udział w konkursach chowu drobiu⁷¹. Trwały one zazwyczaj jeden rok i były nadzorowane przez instruktora z Okręgowego Towarzystwa Rolniczego, który przyjeżdżał do gospodarstw i udzielał gospodyniom rad i wskazówek. W takim konkursie brało zazwyczaj udział 20–30 osób (gospodarstw). „Musi taka konkursista” – pisano w „Zagrodzie Wzorowej” – „prowadzić zeszyt konkursowy, który nauczy ją rachunkowości i przekona, że jednak chowanie kur się opłaca. Nauczy się gospodyni myśleć o kurach nie tylko z dnia na dzień, ale będzie się starać już w lecie i to, aby miała kurom co dać w zimie. Nauczy się gospodyni porządnie chować i żywić młody drób, zrozumie, że opychanie młodych kurcząt ziemniakami i otrębami nie da dobrej nioski w przyszłości”⁷². W różnych miejscowościach kraju organizowano kursy nieśności⁷³. W listach do prasy gospodynie wyrażały przekonanie o przydatności kształcenia kursowego, jego pozytywnym wpływie na ulepszanie hodowli kur⁷⁴.

Raczej skromne ilościowo były artykuły dla gospodyń popularyzujące wiedzę o chowie kaczek⁷⁵. Inaczej rzecz się miała, jeśli chodzi o chów gęsi⁷⁶. W Polsce istnia-

⁶⁸ K. Krzyżak, *Konkurs wychowu knurów – jego organizacja i cel*, „Skiba” 1935, nr 6, s. 85–86.

⁶⁹ Alski, *Wszehpolska Wystawa Drobiu*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich”) 1924, nr 3, s. 9.

⁷⁰ *Żywienie kur*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich”) 1924, nr 17, s. 65.

⁷¹ M. Olechowa, *Moje wrażenia z konkursu producentów drobiu*, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1935, nr 24–25, s. 381–382.

⁷² *Konkursy producentów drobiu*, „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych” 1935, nr 8, s. 569–570.

⁷³ *Drugi ogólnokrajowy konkurs nieśności kur*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstw Wiejskich”) 1925, nr 2, s. 5.

⁷⁴ M. Resztakowa, *Co mi dał kurs hodowli drobiu*, „Przodownica” 1930, nr 10, s. 83.

⁷⁵ *Chów kaczek*, „Gospodarz” 1921, nr 9, s. 34; *Jak się obchodzić z kaczkami rozplodowymi w zimie?* „Gospodyni Wiejska” 1930, nr 41–42, s. 42.

ły tradycje hodowli tych zwierząt dostarczających wartościowego mięsa i piór⁷⁷. W czasopiśmie „Gospodyni Wiejska” zwracano czytelniczkom uwagę na znaczenie stosowania odpowiedniej karmy w tuczeniu gęsi: „Nie ma pewno gospodyni w kraju, któryby nie znała wartości dobrze utuczonej gęsi. Niełatwo jednak otrzymać i smaczne mięso i dużo tłuszczu i w dodatku jeszcze olbrzymią wątrobę, tak konieczną do dobrego pasztetu”⁷⁸. Zalecano tuczenie w okresie od października do grudnia.

Gospodynie chętnie odwiedzały wystawy drobiu i brały w nich udział⁷⁹. Jesienią 1926 r. staraniem Okręgu Kół Ziemianek w Rawie zorganizowano pokaz ptactwa domowego⁸⁰. Najlepsze gospodynie biorące udział w wystawach i pokazach nagradzono żywym inwentarzem, tj. kurami, kaczkami, a także wręczano im książki o tematyce rolniczej. Wiedzę gospodyń o hodowli drobiu uzupełniały wycieczki do szkół rolniczych oraz wzorowo prowadzonych gospodarstw hodowlanych⁸¹. Korzyści ze zwiedzania wzorowych gospodarstw były spore. Wzbogacały gospodynie o nowatorskie wiadomości i uczyły organizacji pracy w gospodarstwie⁸².

Podobnie jak w przypadku hodowli zwierząt pedagogiczną rolę w kształtowaniu u gospodyń wiedzy o produkcji roślinnej pełniły kursy i konkursy⁸³. Ich uczestnicy poznawali potrzeby roślin, zdobywali wiedzę, jak walczyć ze szkodnikami, umiejętnie zwiększać i przechowywać plony⁸⁴. Konkursy dostarczały rolnikom praktycznych umiejętności i wiadomości o uprawie zbóż⁸⁵, kukurydzy⁸⁶, kapusty⁸⁷, ogórków⁸⁸, marchwi⁸⁹, ziemniaków⁹⁰, buraków⁹¹. Organizowane przez Koła Gospodyń Wiejskich konkursy ogródków warzywnych miały na celu nie tylko naukę uprawy warzyw, ale także spopularyzowanie zagadnień związanych ze zdrowym odżywianiem⁹².

⁷⁶ M. Trybalski, *Kilka uwag o wychowie gęsi*, „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich” (dodatek do „Poradnika Gospodarstwa Wiejskich”) 1926, nr 10, s. 39; W. S., *Wskazówki z dziedziny wylęgu kaczek, gęsi i indyków*, „Życie Rolnicze” 1939, nr 15, s. 29.

⁷⁷ J. Wnęk, *Gęś w dawnej literaturze rolniczej*, „Hodowca Drobiu” 2011, nr 11, s. 49–51.

⁷⁸ L. R., *Tucz gęsi*, „Gospodyni Wiejska” 1933, nr 22, s. 43.

⁷⁹ *Sprawozdanie z Wszechpolskiej Wystawy Drobiu*, „Kłosa” 1924, nr 3, s. 29–30; E. Schayer, *Wystawa drobiu w Stanisławowie*, „Młoda Polska” 1927, nr 17, s. 14–15.

⁸⁰ W. Bogusławska, *Pokaz w Rawie Mazowieckiej*, „Ziemiańska Polska” 1926, nr 22, s. 21–22.

⁸¹ T. Twardowski, *Z kursu hodowli drobiu Wielkopolskiej Izby Rolniczej*, „Gospodyni Wiejska” 1933, nr 10, s. 20.

⁸² H. Byczyńska, *Korzyści ze zwiedzania wzorowych gospodarstw*, „Przodownica” 1930, nr 15–16, s. 120.

⁸³ W. Goralewski, *Trochę o konkursach rolniczych*, „Zagroda Wzorowa. Przewodnik Kółek Rolniczych” 1933, nr 37, s. 517.

⁸⁴ S. Cybulska, *Konkurs uprawy kapusty*, Warszawa 1930, s. 3.

⁸⁵ K. Turkowski, *Konkurs uprawy żyta*, Warszawa 1929.

⁸⁶ *Wskazówki ogólne dla biorących udział w konkursie uprawy kukurydzy*, Poznań 1930; *Konkursy kukurydziane na terenie Wielkopolski*, „Poradnik Gospodarski” 1932, nr 43, s. 573–574.

⁸⁷ P. Dąbrowski, *Konkurs uprawy kapusty*, Lwów 1930.

⁸⁸ *Wskazówki ogólne dla biorących udział w konkursie uprawy ogórków*, Poznań 1930.

⁸⁹ F. Gajewski, *Instrukcja dla uczestników jak należy uprawiać marchew pastewną?* Kraków 1930.

⁹⁰ *Konkurs uprawy ziemniaków*, Wilno 1929; K. Jędrzejewski, *Konkurs uprawy ziemniaków*, Warszawa 1930; F. Wroński, *Konkurs uprawy ziemniaków w pow. częstochowskim*, „Przewodnik Gospodarski” 1930, nr 1, s. 29–30.

⁹¹ A. Witkiewicz, *Konkurs uprawy buraków pastewnych*, Lwów 1930.

⁹² W. Tarkowski, *Konkurs ogródków warzywnych*, „Przodownica” 1931, nr 15, s. 120.

Gospodynie z uprawą zbóż oraz ziemniaków zapoznawały się w trakcie wycieczek rolniczych. Zwiedzano gospodarstwa, w których stosowano nawozy sztuczne oraz dokładano starań do likwidacji chwastów⁹³. Na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w 1929 r. pokazywano m.in. róże oraz inne kwiaty, a także warzywa, rośliny szklarniowe. Owoce niełatwej pracy stanowiły wymowny dowód, że solidna praca w gospodarstwie rolnym daje odpowiednie rezultaty.

Podsumowanie. Pozaszkolne formy kształcenia gospodyń wiejskich należą do zagadnień rzadko do tej pory poruszanych w literaturze historyczno-pedagogicznej. Zachowane źródła nie pozostawiają wątpliwości, że w II Rzeczypospolitej uczyniono wiele w pedagogizacji gospodyń w zakresie produkcji roślinnej i zwierzęcej. Dla większości z nich zdobyta wiedza i umiejętności praktyczne były pierwszymi, jakie zdobyły w ramach planowo prowadzonej akcji oświatowej. Znaczna bowiem część wiejskich kobiet nie uzyskała wykształcenia w średnich szkołach rolniczych.

Prasa rolnicza okresu międzywojenna obfitowała w rozważania o ówczesnej trudnej sytuacji w rolnictwie, środkach, jakie można wykorzystać w poprawie kondycji ekonomicznej wsi. Charakterystyczne dla ówczesnych rozważań były przypisywanie dużej roli kobietom w działalności gospodarczej i społecznej⁹⁴. Artykuły prasowe stanowiły gorącą zachętę skierowaną do gospodyń o organizowanie się i doksztalcanie⁹⁵. Gospodynie-matki miały być dla swych dzieci wzorem nowoczesnej pracy w gospodarstwie⁹⁶. Miały one również rozumieć potrzebę posyłania swych córek po naukę do szkół rolniczych⁹⁷.

Gospodynie zdobywały teoretyczną i praktyczną wiedzę dzięki lekturze prasy rolniczej, uczestnictwie w kursach, konkursach, wystawach i wycieczkach. Efektywna działalność oświatowa w tym zakresie nie byłaby możliwa bez osobistego zaangażowania gospodyń oraz instruktorek dzielących się swym doświadczeniem i wiedzą z uczestniczkami zajęć z gospodarstwa domowego i wiejskiego. Praca oświatowa wśród gospodyń wiejskich stanowi piękny przykład realizacji w okresie międzywojennym idei rozwijania pedagogiki rolniczej.

dr hab. Jan WNEK

Krakowska Akademia

im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

j.wnek@interia.pl

⁹³ Jedna z uczestniczek, *Wycieczka rolnicza do Gałowa*, „Poradnik Gospodarski” 1926, nr 28, s. 427–428.

⁹⁴ H. Radlińska, *Rola kobiety w życiu społecznym*, „Przodownica” 1934, nr 1, s. 1–2.

⁹⁵ *Udział kobiet w organizowaniu wsi wzorowych*, „Głos Gospodyń Wiejskich” 1938, nr 5, s. 71.

⁹⁶ Z. Kobyliński, *Jak pracuje przysposobienie rolnicze?* „Rocznik Gospodarski na rok 1938”, s. 155.

⁹⁷ A. Gadzalancka, *Młode gospodynie do szkół rolniczych po wiedzę*, „Gospodyni Wiejska” 1934, nr 15, s. 29–30.

Kompetencje opiekuna osoby starszej – implikacje europejskie

A senior carer`s competences – European implications

Słowa kluczowe: kompetencje, starość, projekt Edu.Care, opiekun osoby starszej.

Key words: competences, old age, Edu.Care project, a senior carer.

Abstract: This article shows competences, primarily professional ones, for a senior carer as a certain type of desirable skills of every human striving to perform professional, but also family and social activities effectively. It emphasizes the fact of becoming very or even strategically important, the competences enabling efficient and innovative use of knowledge and professional skills in a difficult environment and specific conditions/circumstances, frequently accompanying the processes entailed in senior caregiving and, simultaneously, leading to empowerment in the activities and tasks making up this processes. Caregiving is perceived as a peculiar relationship facilitating the development and change of the participants of this process, that is a carer and a senior.

Referring to the studies and activities carried out within Edu.Care project, besides the key competences, specific competences and those significant for a senior carer profile were defined and named.

Wstęp. Z jednej strony dynamiczny, szeroko pojmowany rozwój cywilizacyjny (rynek, technologii, życia społeczeństwa) zmusił organizacje i instytucje, w tym instytucje oświatowe/edukacyjne do zmian w kierunku większej elastyczności w zakresie podejmowanych działań i przyświecającym im celów. Z drugiej wymusiło to reorganizację struktur pracy (despecjalizacja i deregulacja) oraz przejście od zarządzania opartego o pojęcie zawodu i stanowiska pracy do systemów opartych na kompetencjach. (Juchnowicz, Sienkiewicz, 2006). F. Civelli stwierdził że: „nowe formy organizacji pracy, sposób, w jaki traktowana jest praca, era gospodarki opartej na wiedzy, rynek – który zmienił się z „rynku pracy” na „rynek kompetencji” – wszystko to wymaga nowych narzędzi, wrażliwości, planowania w czasie i elastyczności różnych od wcześniejszych rozwiązań.”(Civelli, 1998, s. 48). Zmiany te pociągnęły za sobą implikacje dla profilu kompetencji, inaczej rodzaju pożądanych umiejętności człowieka chcącego żyć, pracować i rozwijać się. Wpisuje się to w dyskusję na temat kształcenia

zawodowego i ogólnego, a także generowaną zmianami demograficznymi, koniecznością poszukiwania nowych zawodów odpowiadających na potrzeby określonych grup społecznych, w tym seniorów.

Starzenie się społeczeństw całej Europy ujawnia silną potrzebę kształcenia wykwalifikowanych kadr mających profesjonalne przygotowanie do pracy z seniorami. Tym bardziej że przemiany demograficzne nieuchronnie pokazują, że seniorzy stają się obecnie ogromną grupą konsumentów, klientów, wyborców, pacjentów i uczestników życia kulturalnego. W wielu krajach, szczególnie w wysoko rozwiniętych, obserwuje się trend demograficzny, który ma fundamentalne znaczenie dla życia społecznego – populacja osób 65+ przewyższyła populację najmłodszych członków społeczeństwa. Prognozy demograficzne przewidują, że około 2025 roku ta sytuacja będzie dotyczyć również krajów słabiej rozwiniętych (<http://www.prb.org/Articles/2011/>). W wielu krajach odsetek osób starszych w całej populacji wynosi około 20% – Japonia 23%, Finlandia 18%, Niemcy 21%, Grecja 19%, Włochy 21%, Portugalia 18, Hiszpania 17%, Szwecja 19% (Raport Banku Światowego 2001). Według Banku Światowego odsetek osób po 65. roku życia w Polsce wynosił 14% w roku 2011 (tamże). Średnia długość życia w Polsce w 2010 roku wyniosła 76,6 dla ogółu populacji (71,17 dla mężczyzn, 79,85 dla kobiet), co dało Polsce 55 pozycję (na 198) w rankingu UN World Population Prospects 2010 (United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA), Population Division, World Population Prospects, 2011). Seniorzy i ich potrzeby stają się ogromnym wyzwaniem dla wszystkich obszarów życia – konsumpcji, rynku pracy, technologii, oferty kulturalnej i turystycznej, prawa oraz ochrony zdrowia, a także edukacji.

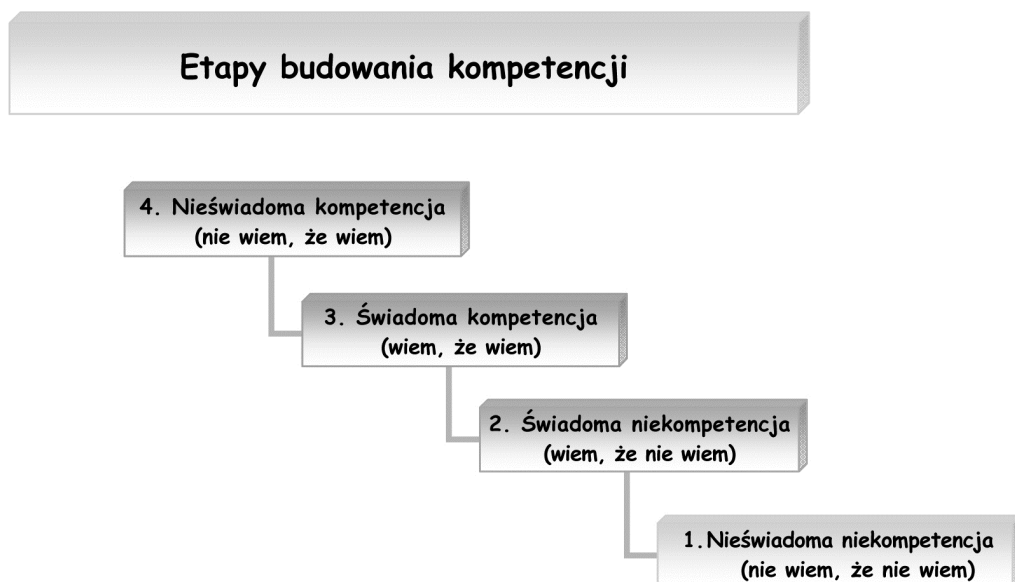
Stąd też w wielu krajach Europy, w tym w Polsce, podnosi się **konieczność kształcenia kadr do pracy z seniorami** co ma odzwierciedlenie w wielu zrealizowanych i realizowanych projektach naukowo-badawczych, celem których jest wypracowanie nowej/innowacyjnej formuły kształcenia/szkolenia do pracy z osobami starszymi ze szczególnym uwzględnieniem ich kompetencji. Do takich projektów należy też zrealizowany w UJK Kielce projekt naukowo-badawczy Edu.Care.

Ogromnego znaczenia nabierają kompetencje, które umożliwiają skuteczne i innowacyjne wykorzystywanie specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności zawodowych w trudnym otoczeniu nacechowanym silną presją wyników, czasu, oczekiwań, złożonością okoliczności i brakiem przewidywalności wyników, nagłym obniżeniem możliwości realizacji zadań, w środowisku wymagającym i złożonym, gdzie konieczna jest współpraca wielu osób, gdyż wiedza i umiejętności jednostki nie wystarczają do rozwiązywania wielu złożonych problemów, w otoczeniu coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo, w którym trzeba chcieć i potrafić porozumieć się z innymi uczestnikami przestrzeni społecznej, wreszcie otoczeniu, które umożliwia jednostce dużą wolność w zakresie kreacji i autokreacji, zarządzania zasobami innych i samorealizacji, jednak pozostawia ją w dużej mierze osamotnioną. To powoduje, że kluczowego znaczenia nabierają *umiejętność budowania relacji w płaszczyźnie współakceptującego uczestnictwa, ale i odpowiedzialność za własny rozwój oraz samodzielność w zakresie zarządzania własnym życiem.*

Etapowe i warstwowe budowanie sprawności kompetencyjnych. W przestrzeni europejskiej dokonano redefinicji umiejętności podstawowych. Zdefiniowano nowe, jako te „które są niezbędne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie i gospodarce opartych na wiedzy – na rynku pracy i podczas wykonywania zawodu, w prawdziwym życiu i w społeczności wirtualnej, a także w systemie demokratycznym dla osoby o spójnym poczuciu tożsamości i określonych dążeniach życiowych” (Memorandum on lifelong learning. Bruksela 2000).

Tak rozumiane nowe umiejętności podstawowe korelują z rozumieniem globalnych kwalifikacji i kompetencji współczesnego człowieka – Europejczyka. Kompetencje to umiejętności odpowiedniego stosowania efektów uczenia się w określonym kontekście (w nauce lub pracy, w rozwoju zawodowym lub osobistym). Definiując kompetencje, można przyjąć, że jest to zdolność do wykorzystania wszystkich posiadanych kwalifikacji, czyli wiedzy, umiejętności i predyspozycji osobowościowych, charakterologicznych w skutecznym działaniu. Inaczej mówiąc, kompetencja to praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś lub zdolność do wykonywania czegoś (łącząca w sobie powyższe komponenty). Niezależnie od różnic w pojmowaniu kompetencji należy uznać je za pewne właściwości, walory lub wartości, które warunkują efektywność funkcjonowania jednostki.

Indywidualny potencjał kompetencyjny powinno budować się poprzez zamierzone i celowe przechodzenie określonych etapów i doskonalenie własnej świadomości i sprawności. Potencjał nabywania, utrwalania i wykorzystania kwalifikacji i kompetencji umożliwia efektywny rozwój, natomiast ich brak może spowodować blokadę lub barierę, utrudniającą albo uniemożliwiającą adaptację i rozwój w obecnym świecie.



Rys. 1. Etapy budowania kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe etapy przedstawiają proces dochodzenia do pełnej sprawności posługiwania się kompetencjami. Pierwszy etap określany jako *nieświadoma niekompetencja*, może być zdefiniowany hasłem: *nie wiem, że nie wiem*. Ten poziom charakteryzuje się wysokim stopniem nieświadomości kompetencyjnej. Jednostka nieświadomie niekompetentna nie wie, że nie potrafi, co więcej nie zauważa, że mogłaby czegoś się nauczyć. Nie interesuje się daną umiejętnością, gdyż w ogóle nie posiada świadomości jej istnienia lub nie odczuwa świadomie jej braku u siebie.

Drugi etap – *świadoma niekompetencja* może być określony sformułowaniem: *wiem, że nie wiem*. Ujawnia się przede wszystkim w sytuacji, gdy jednostka uzmysławia sobie, że czegoś nie wie lub nie potrafi. To sytuacja, w której tworzy się świadomość własnych deficytów. Człowiek uświadamia sobie brak pewnych umiejętności w kontekście nowej, odkrytej przez niego sprawności. Może być to wynikiem podejmowanych zadań, działań, sytuacji, jakich doświadcza lub obserwacji innych osób bądź zetknięcia się z danym tematem.

Trzeci etap określa się jako *świadomą kompetencję*, inaczej *wiem, że wiem*. Poziom ten daje możliwość poznania danego procesu, gdzie stopniowo opanowuje się kolejne elementy rozwijanej umiejętności. Zdobywając potrzebną wiedzę czy rozwijając umiejętność, dokonuje się tego w sposób kontrolowany. Posługiwanie się nową umiejętnością wymaga wysokiej koncentracji, ale na tym etapie można zaobserwować pierwsze, indywidualne sukcesy. Jednostka staje się świadoma, co już w tym zakresie potrafi, a czego nie. Ten etap pozwala człowiekowi podejmować planową decyzję, że chce rozwijać odkrytą umiejętność, co daje możliwość przejścia na kolejny poziom.

Czwarty z etapów jest etapem finalnym, określanym jako *nieświadoma kompetencja*. *Ostatni etap budowania kompetencji może określić hasło nie wiem, że wiem*. Na tym etapie kompetencyjnym jednostka zaczyna często i regularnie posługiwać się nowo nabytą umiejętnością, doskonali poziom jej opanowania. Posługuje się nią bardzo płynnie, wręcz automatycznie. Takie działanie nie wymaga od podmiotu koncentracji, następuje pewien proces automatyzacji i perfekcjonizmu. Przestaje się wówczas postrzegać tę umiejętność jako umiejętność wymagającą dodatkowego zaangażowania. Jest tak integralna i naturalna, że człowiek przestaje jej używać świadomie, a zaczyna z niej korzystać nieświadomie – w określonej sytuacji, zawsze, kiedy tego potrzebuje (Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald, 2013, s. 144–145).

Przejście od niekompetencji do kompetencji to proces postępowania oparty na czterech komponentach: *wiem – rozumiem – chcę – działam*. Proces kształcenia promujący i zaopatrujący w kompetencje tworzy nowy wymiar i nowe możliwości w dostosowaniu człowieka do życia w ponowoczesnym społeczeństwie i to nie tylko w wymiarze realizowanej aktywności życiowej, ról zawodowych i społecznych, ale też samorealizacji i samostanowienia o sobie.

Obecne warunki cywilizacyjne stwarzają pole działania dla nowoczesnego, otwartego człowieka posiadającego odpowiednie wykształcenie, wykazującego postawy przedsiębiorcze i innowacyjne, charakteryzującego się mobilnością działaniową i myślową, umiającego porozumiewać się i współdziałać z innymi aktywnymi członkami społeczeństwa, to jednocześnie cechy, które powinny charakteryzować wymaga-

jące ze swej natury działania w polu działania społecznego, jakim jest opieka nad człowiekiem starszym.

Kompetencje opiekuna osoby starszej – odniesienia europejskie – projekt Edu.Care. Projekt EduCare (Education for Care)¹ jest projektem międzynarodowym, w którym partnerami są Uniwersytet Tuscja w Viterbo (Włochy), organizacja pozarządowa Entropy Knowledge Network z Viterbo (Włochy), Uniwersytet Babes Bolyai (Rumunia), Uniwersytet Jaume (Hiszpania) oraz Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jego głównym celem było stworzenie sylwetki „nowoczesnego opiekuna współczesnego seniora” oraz opracowanie i pilotaż modelu jego szkolenia. Projekt zakłada zastosowanie nowoczesnych metod szkoleniowych, takich jak coaching, metoda projektowa i e-learning. Innowacyjny charakter Edu.Care polegał również na silnym uwypukleniu relacji opiekun–senior oraz rozwijaniu komunikacji i zrozumienia między nimi.

Kompetencje nie są stałe i obowiązujące przez wiele lat, te zakresy ewaluują i tworzą przestrzeń dla rozwoju bardziej szczegółowych. Chodzi o to, aby ludzie byli bardziej elastyczni, mieli większe zdolności dostosowawcze, cechowali się wyższym poziomem satysfakcji i motywacji. Nowoczesne społeczeństwa powinny promować i dawać okazje do ciągłego rozwijania tych zakresów kompetencji oraz zapobiegać ich dezaktualizacji i deficytom w tym zakresie.

Kompetencje kluczowe to umiejętności stanowiące podstawę dla kształtowania szeroko rozumianych kompetencji osobistych i społecznych pozwalających na „dawanie sobie rady” – tu i teraz i za kilka lat (dawanie sobie rady w sytuacjach edukacyjnych, zawodowych, rodzinnych i społecznych).

Przy zachowaniu tej wiedzy i uznaniu wyznaczonych założeń za jeden z celów projektu Edu.Care przyjęto, że w proponowanym modelu kształcenia/szkolenia potencjalnych opiekunów osób starszych chodzi nie tylko o kształcenie/formowanie określonych już kompetencji kluczowych, ale dookreślenia i wskazania **kompetencji specyficznych konstytutywnych dla profilu opiekuna osoby starszej**, które eksponowałyby zarówno jego specyfikę, złożoność i odmienność od profili zawodów pokrewnych jak pracownik socjalny, asystent rodziny czy pielęgniarka środowiskowa.

Kształtowanie kompetencji kluczowych i konstytutywnych dla opiekuna osoby starszej przebiegało w środowisku uczenia się, które łączyło to, co najlepsze, znane i zgodne z paradygmatem kształcenia formalnego dzięki wykorzystaniu podstawowych metod dydaktycznych znanych z praktyki kształcenia, łącząc je z możliwościami i wyzwaniami elektronicznych środowisk uczenia się oraz społeczeństwa sieciowego.

Poza kompetencjami kluczowymi² w projekcie zidentyfikowano i wyróżniono kompetencje szczególnie istotne i specyficzne dla profilu opiekuna osoby starszej,

¹ Projekt nr 527360-LLP-1-2012-1-IT-GRUNDTVIG-GMP (umowa nr 2012- -3762/001-001) finansowany przez Unię Europejską w ramach Programu Uczyć się przez całe życie, akcja Grundtvig, okres realizacji: XI 2012–X 2014. Dokładny opis programu szkolenia i wszystkie efekty zostaną opisane w książce *New Caregiver for New Elderly People* pod red. G. Biggio, Cluj-Napoca 2015, Risoprint.

² Zbiór wszystkich umiejętności określają wytyczne europejskie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Są to: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewa-

które łączono z wizją przyszłościowego działania społecznego ujmowanego w pojęciu opieka i wsparcie, w tym aktywizacja osób starszych. Za kompetencje specyficzne dla opiekuna osoby starszej przyjęto znane i zdefiniowane w literaturze przedmiotu kompetencje społeczne i osobiste.

Tabela 1. Efekty kształcenia opiekunów osób starszych

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<ul style="list-style-type: none"> – zna elementarną terminologię używaną w gerontologii społecznej i rozumie jej źródła oraz zastosowanie w pokrewnych dyscyplinach naukowych, – wie o związkach pomiędzy jednostkowym funkcjonowaniem człowieka starszego a jego kontekstem socjalnym, w którym jest osadzony, – definiuje teorie rozwoju człowieka w cyklu życia w aspekcie biologicznym, psychicznym i społecznym, – objaśnia funkcjonowanie różnych struktur społecznych i instytucji życia społecznego oraz zachodzące między nimi relacje. 	<ul style="list-style-type: none"> – objaśnia i interpretuje zjawiska społeczne i jednostkowe ich powiązania z różnymi obszarami działalności pedagogicznej, psychologicznej i społecznej kierowanej do seniorów, – potrafi w sposób spójny i konsekwentny interpretować zachowania osób starszych i na ich podstawie potrafi diagnozować potrzeby seniorów i w sposób załóżony i rzeczowy na nie odpowiadać, poprzez kierowanie działaniami samych seniorów i/lub opiekunów w kierunku społecznych form wsparcia dla działań nakierowanych na seniorów, – potrafi wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu gerontologii oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych różnorodnych problemów międzyludzkich, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań praktycznych. 	<ul style="list-style-type: none"> – zajmuje postawę aktywną wobec ważnych kwestii społecznych – jest otwarty na starszego człowieka i wrażliwy wobec jego potrzeb, gotowy do akceptującego współdziałania z osobami z najbliższego środowiska seniora w celu stworzenia optymalnych warunków do zaspokojenia jego potrzeb, – odznacza się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, czuje się odpowiedzialny wobec ludzi, dla których dobra stara się działać, wyraża taką postawę w środowisku specjalistów i pośrednio modeluje to podejście wśród innych.

Źródło: opracowanie własne.

nie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje międzykulturowe i międzyludzkie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. European Parliament and Council of the European Union, 2006.

Przy założeniu, że opieka to szczególnie rodzaj działania społecznego przyjmującego formę wielopoziomowej, ale równorzędnej relacji pomiędzy opiekunem i podopiecznym seniorem, seniorem i opiekunem, ale także opiekunem a rodziną seniora, opiekunem a różnorodnymi podmiotami życia społecznego służącymi organizacji i zabezpieczeniu funkcjonowania seniorów w szeroko pojmowanym życiu społecznym, wydzielono także kompetencje szczegółowe istotne z punktu *widzenia opieki jako procesu i opieki jako działania zmierzającego do rozwoju oraz zmiany w funkcjonowaniu podmiotów tejże relacji*. Stąd specyficznymi i ważnymi z punktu widzenia realizowanego działania dla opiekuna osoby starszej są zarówno kompetencje osobiste, jak i społeczne.

Tabela 2. Kompetencje osobiste i społeczne opiekuna osoby starszej

Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne
<ul style="list-style-type: none"> – wysoki poziom wiedzy o samym sobie (słabe i mocne strony, cele życiowe) i otoczeniu, – umiejętności zarządzania sobą (samokontrola, samoregulacja, samoobserwacja), – rozwinięta motywacja (m.in. do samodoskonalenia się) oraz intuicja, – umiejętności kreatywnego i strategicznego myślenia, – duży entuzjazm i determinacja, – ugruntowane wartości i zasady, życie zgodne z nimi, – duża proaktywność połączona z ciekawością świata, – efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych, – umiejętności komunikacyjne. 	<ul style="list-style-type: none"> – wysoką wrażliwość społeczną (umiejętność słuchania, empatia, identyfikacja potrzeb, celów i oczekiwań innych, tolerancja), – wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna, – umiejętność tworzenia i dzielenia się wizją, – antycypowanie zmian, – znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, – umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi, – umiejętność motywowania, angażowania i inspirowania innych, – orientację na współdziałanie (skłonność do dzielenia się władzą oraz wiedzą, wspieranie innych), – umiejętności organizacyjne.

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje osobiste stanowią podstawę świadomego oraz ukierunkowanego na przyszłość rozwoju jednostki. Poznanie i zarządzanie sobą czy umiejętność skutecznego obcowania z innymi to tylko przykłady kompetencji niezbędnych każdemu człowiekowi – wartościowych z punktu widzenia samorealizacji i odnalezienia się we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Dobrze rozwinięte wzmagają chęć samodoskonalenia się i odwagę w podążaniu w wytyczonym kierunku. Kompetencje te należy kształtować i rozwijać, gdyż są kluczowym czynnikiem samorealizacji jednostki oraz pomagają jej w zrozumieniu siebie i swojej życiowej drogi. (Karwala, 2009, s. 67).

Natomiast kompetencje społeczne dotyczą świadomości społecznej (systemu powiązań tworzących i organizujących życie społeczne) oraz zarządzania relacjami i otoczeniem. Zasadniczo dotyczy ona sposobów myślenia, a więc wartości społecznych, opinii, poglądów i postaw ludzi. Ponadto uwzględnia m.in. wrażliwość społeczną, style i formy komunikacyjne, obyczajowość itp. Im wyższa świadomość społeczna, tym sprzężenia zwrotne między ich członkami silniejsze i trwalsze. Wiedza na temat funkcjonujących w danych społeczeństwach schematów myślowych i emocjonalnych, obowiązujących norm czy występujących różnic kulturowych stanowi ważny krok w kierunku dobrego ich zrozumienia i wykorzystania w ramach porządku społecznego.

Kompetencja społeczna jest konglomeratem różnych „pomniejszych” umiejętności, które dotyczą funkcjonowania: poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz społecznego. W tym sensie to, co możemy nazwać kompetencją społeczną, zwykle będzie obejmować procesy rozumienia sytuacji społecznej, sposób zachowania oraz towarzyszące temu odczucia (Wiszejko-Wierzbicka, 2013, s. 8). Analizując rodzaje kompetencji, podkreśla się znaczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych jako złożonych umiejętności warunkujących efektywność regulacji emocjonalnych i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych (Mataczak, 2007).

Podsumowanie. Kompetencje społeczne można uznać za koherentny, funkcjonalny, wykorzystywany w praktyce (społecznej i zawodowej) oraz uwarunkowany osobowościowo zestaw wiedzy, doświadczenia, zdolności, umiejętności społecznych.

Europejski wymiar kompetencji społecznych określa pełny zakres zachowań przygotowujących jednostki do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Opiera się na współpracy, asertywności i kompromisie. Preferuje zdolności do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania oraz zdolności do empatii, ponadto radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a przede wszystkim rozróżnienia sfery osobistej, zawodowej i społecznej.

Tezy te wpisują się w działania podjęte i zrealizowane w projekcie Edu.Care. Działania te stanowią próbę odpowiedzi na potrzeby poszukiwania nowych, innowacyjnych form opieki i wspomagania osób starszych, a także konieczność wypracowania nowego modelu/strategii kształcenia/przygotowania do pracy z seniorami w warunkach współczesności. Za priorytetowy cel projektu uznano osiągnięcie/uzyskanie zmiany w różnych obszarach oglądu starzenia się i starości, jej uwarunkowań i determinantów, a także sposobów jej wspomagania.

Bibliografia

1. Civelli F., *Personal competencies, organizational competencies, and employability*, Industrial and Commercial Training, Vol. 30, No 2, 1998.
2. CEDEFOP. *Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń*. Wybór 130 najważniejszych terminów. Luxemburg 2014.
3. *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruksela 2008.
4. *European Parliament and council of the European Union*, 2006.
5. Flis A., *Manager nie musi znać się na wszystkim!* <http://manager.money.pl/strategie/zarzadzanie/artukul/manager;nie;musi;znac;sie;na;wszystkim,13,0,161805.html> z dnia 30.12.2015 r.
6. <http://www.prb.org/Articles/2011/agingpopulationclocks.aspx> [dostęp z 16.03.2013 r.].
7. Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak oceniać pracę? Wartościowanie stanowisk i kompetencji*. Warszawa 2006.
8. Karwala S., *Monitoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*. Nowy Sącz 2009.
9. Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*. Warszawa 1997.
10. Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, (wyd. 2 uzupełnione). Warszawa 2007.
11. Memorandum on lifelong learning. Bruksela 2000.
12. *Odsetek osób 65+ w całej populacji*; dane za rok 2011, szacunki Banku Światowego, <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.65UP.TO.ZS>.
13. *United Nations Department of Economic and Social Affairs* (UN DESA), Population Division, World Population Prospects, The 2010 Revision. 3 May 2011.
14. Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald, *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*. Gliwice 2013.
15. Wiszejko-Wierzbicka D., *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*; www.projektmłodziez.pl/wp-content/plugins/download.../download.php?id=5 [dostęp z 30.12.2013 r.].

dr Agata CHABIOR

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
Instytut Pedagogiki i Psychologii
e-mail: haga66@o2.pl

dr Małgorzata KRAWCZYK-BLICHARSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
Instytut Pedagogiki i Psychologii
e-mail: malgorzata.krawczyk-blicharska@ujk.edu.pl

Aktywność społeczna seniorów (z cukrzycą), w kontekście edukacji zdrowotnej

The meaning of social activity of elders with diabetes in the context of health education

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, cukrzyca, starość, aktywność społeczna, towarzyska, kulturalna, rodzinna.

Key words: health education; diabetes; old age; social, sociable, cultural and family activity.

Abstract: Chronic disease influences an everyday life. A classic example of a chronic disease is diabetes. The prevalence of diabetes increases with age. Nowadays, most of diabetic patients are over the age of 60. Dealing with its course and consequences requires the use of different remedial strategies. One of these strategies is health education. It gives the basis for disease prevention and functioning of those having diabetes in everyday life. Research shows that health education has a beneficial effect on patients dealing with the disease and functioning in everyday life.

Wprowadzenie. Rozwój społeczno-gospodarczy i cywilizacyjny, który obserwujemy w ostatnich dziesięcioleciach XX i początku XXI wieku, przynosi wiele pozytywnych jak i negatywnych konsekwencji dla człowieka. Należy do nich zaliczyć wzrost częstości występowania chorób przewlekłych określanymi mianem cywilizacyjnych, których klasycznym przykładem jest cukrzyca. Zgodnie z definicją przyjętą przez Komisję Chorób Przewlekłych (*Commission on Chronic Illness*) za choroby przewlekłe uważane są: *wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które posiadają jedną lub więcej z następujących cech charakterystycznych: są trwałe, pozostawiają po sobie inwalidztwo, spowodowane są przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagają specjalistycznego postępowania rehabilitacyjnego i według wszelkich oczekiwań wymagać będą długiego nadzoru, obserwacji czy opieki* (za: Adamczak 1988, s. 11).

Choroba przewlekła jest stresującym doświadczeniem w życiu człowieka. Radzenie sobie z jej przebiegiem i skutkami wymaga stosowania różnych strategii zaradczych. Jedną z takich strategii jest edukacja zdrowotna.

Specyfika i epidemiologia cukrzycy. Cukrzyca (*diabetes mellitus*) jest chorobą, która trwa od momentu powstania przez całe życie chorego. Jest ona jednym z głów-

nych bezpośrednich i pośrednich sprawców inwalidztwa, wcześniejszej umieralności, a więc wielkich strat indywidualnych i społecznych. Choroba ta jest jednym z głównych i wciąż narastających problemów zdrowotnych w Polsce i na świecie (Wild i in., 2004). Już ponad 371 milionów ludzi cierpi na świecie z powodu cukrzycy (*International...*). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uznaje cukrzycę za jedno z najważniejszych zagrożeń naszego wieku. Według jej szacunków między 2005 a 2030 rokiem liczba zgonów w ogólnej populacji podwoi się (WHO, 2011).

W Polsce szacowana liczba chorych na cukrzycę wynosi od 2 do 2,5 mln osób (Karnafel 2009). Ten przewidywany trend wzrostowy będzie w krajach rozwiniętych dotyczyć przede wszystkim populacji ludzi w starszym wieku (*DECODE Study Group 1998*). Obecnie większość chorych na cukrzycę jest w wieku ponad 60 lat. Zachorowalność zwiększa się wraz z wiekiem (Kim i in. 2006). Problem ten dotyczy również polskich seniorów (Szybiński 2001; Polakowska, Piotrowski 2011).

Wzrost wskaźnika zapadalności na cukrzycę przyczynił się do zmiany strategii leczenia z modelu chorobowego na model terapii własnej (Lawrence 1989), a edukacja pacjenta stała się czynnikiem terapeutycznym równie ważnym jak farmakoterapia. W żadnej innej chorobie przewlekłej nie ma tak czynnego udziału pacjenta w procesie leczenia, jak w przypadku cukrzycy (Otto-Buczowska, Jarosz-Chobot 2007).

Od edukacji zdrowotnej do edukacji terapeutycznej. Edukacja zdrowotna nie pozostaje w izolacji, lecz jest częścią wychowania ogólnego wyznaczającego cele życiowe i sposoby ich osiągania, czyli podpowiadającego, po co i jak żyć. Edukacja zdrowotna to proces, którego realizacja ma umożliwić osobie edukowanej nabywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności życiowych, przekonań i postaw niezbędnych do zachowania i doskonalenia zdrowia własnego i innych ludzi (Woynarowska, 2000). Przez rozwijanie umiejętności życiowych należy tu rozumieć interakcyjny proces nauczania i uczenia się polegający na uzyskiwaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie poprzez dokonywanie zdrowych wyborów życiowych (Woynarowska, 2001).

W edukowaniu na rzecz zdrowia można wyróżnić trzy zasadnicze podejścia: promocyjne, profilaktyczne i terapeutyczne. W pierwszym z nich edukacja zdrowotna ukierunkowana jest na zdrowie pozytywne i można ją definiować jako działania świadome i dobrowolne prowadzące do stworzenia sposobności uczenia się zachowań, które sprzyjają zdrowiu lub modyfikowaniu dotychczasowych zachowań (Charońska, 1997). Drugie podejście edukacyjne związane jest ściśle z profilaktyką chorób. Tu punktem wyjścia jest zdrowie negatywne, a celem tak rozumianej edukacji jest uniknięcie zachorowania lub przeciwdziałanie jego odległym skutkom (Woynarowska 2007).

Podejście terapeutyczne (edukacja terapeutyczna, edukacja pacjenta) *powinno umożliwić pacjentom nabycie i utrzymanie zdolności, która pozwoli im kierować własnym życiem w sytuacji choroby. Jest to proces ciągły, zintegrowany z opieką medyczną. Edukacja terapeutyczna skoncentrowana jest na pacjencie. Zawiera ona rozwijanie świadomości, autoedukację i psychospołeczne wsparcie uwzględniające stan choroby, zalecenia stosowania leków lub innych zabiegów terapeutycznych, działania*

opiekuńcze (...). Edukacja terapeutyczna zakłada pomoc pacjentom i ich rodzinom w rozumieniu choroby i terapii, rozwinięcie współpracy z pracownikami ochrony zdrowia, która umożliwi zdrowsze życie i utrzymanie lub udoskonalenie jakości życia (Cylkowska-Nowak, 2008, s. 13–16).

Edukacja zdrowotna stanowi podstawę profilaktyki chorób i funkcjonowania człowieka chorego w życiu codziennym „...*jest ważnym, wspomagającym elementem działań naprawczych (terapii chorób), zapobiegania chorobom oraz promocji zdrowia. Aby ludzie aktywnie uczestniczyli w procesie leczenia chorób, potrafili im zapobiegać oraz kontrolować swoje zdrowie i wzmacniać jego potencjał, muszą wiedzieć, rozumieć, umieć i chcieć to robić*” (Woynarowska 2007, s. 126).

Edukację zdrowotną osób z cukrzycą można określić jako proces dostarczania osobom wiedzy i umiejętności potrzebnych do opieki diabetologicznej, radzenia sobie w kryzysach oraz do wprowadzenia zmian w stylu życia, by pomyślnie radzić sobie z chorobą (Clement 1995). Zgodnie z definicją WHO edukacja terapeutyczna jest procesem ciągłym, stanowiącym integralną część leczenia, której podmiotem jest chory. Powinna umożliwić nabywanie wiedzy i umiejętności, które pozwolą chorym na utrzymanie jak najwyższej jakości życia mimo ich choroby. Obejmuje ona: informację, naukę sprawowania opieki pacjenta nad samym sobą, wspierające działania psychospołeczne dotyczące choroby (Report... 1998). Celem edukacji terapeutycznej jest pomoc chorym i ich rodzinom w utrzymaniu partnerskiej współpracy z pracownikami służb medycznych oraz społeczeństwem (Ruxer i in. 2005).

Edukacja terapeutyczna jest przykładem edukacji nieformalnej, czyli zorganizowanej formy aktywności edukacyjnej odbywającej się poza formalnym systemem instytucji oświatowych (Hejwosz, 2008a). Podejście terapeutyczne powinno być zorientowane na pacjenta, czyli charakteryzować się: partnerskim traktowaniem, respektowaniem wartości, preferencji i potrzeb pacjenta, uwzględnieniem kontekstu społeczno-ekonomicznego chorego, wspólnym określaniem celów, angażowaniem jednostki w proces podejmowania decyzji, wyzwalaniem odpowiedzialności za własne zdrowie, szeroką, rzetelną informacją, wsparciem emocjonalnym, angażowaniem rodziny pacjenta, łagodzeniem lęku, strachu (Hejwosz, 2008b).

Różne podejścia w edukacji zdrowotnej. Ewles i Simnett (2003) wyróżnili pięć podejść w edukacji zdrowotnej: podejście medyczne – eksponowanie medycznej interwencji w zapobieganiu lub zmniejszaniu skutków chorób; behawioralne – zachęcanie do zmiany postaw i zachowań w kierunku prozdrowotnego stylu życia; edukacyjne – informowanie o przyczynach i skutkach czynników zagrażających zdrowiu, kształtowanie umiejętności niezbędnych dla zdrowego życia; zorientowane na jednostkę – pomoc w identyfikowaniu własnych problemów, dokonywaniu wyborów, ponoszenie konsekwencji za swój wybór i podejmowanie działań, upodmiotowienie jednostki, kształtowanie poczucia własnej godności, rozwijanie możliwości twórczych, poczucia i potrzeby sensu godnego życia; środowiskowe – będące odzwierciedleniem traktowania zagadnień zdrowia i choroby w szerszym kontekście uwzględniającym życie rodzinne, społeczne, warunki fizyczne oraz polityczne państwa, zachęcanie do działań politycznych i społecznych w środowisku fizycznym i społecznym.

Wyżej wymienione podejścia są odzwierciedleniem procesu zmian, który przebiegał od podejścia czysto medycznego w edukacji zdrowotnej do jej „demedykalizacji” poprzez wychowanie ukierunkowane na zmianę świadomości człowieka, który jest odpowiedzialny za swoje zdrowie i kształtowanie osobowości sprzyjającej utrzymaniu zdrowia. Dwa z nich wydają się szczególnie pożądane w edukacji osób z cukrzycą: podejście zorientowane na jednostkę i podejście środowiskowe (Michałowska 2008).

Modele edukacji zdrowotnej osób przewlekle chorych. W edukacji zdrowotnej osób przewlekle chorych istotne znaczenie mają relacje między nadawcą (edukatorem) a odbiorcą (pacjentem). Kierując się powyższym kryterium, Ingrosso (1992) dokonał klasyfikacji edukacji zdrowotnej na: edukację autorytatywną, edukację uczestniczącą i edukację promującą.

Edukacja autorytarna – ma charakter instruktażowy. Ten rodzaj edukacji ma emocjonalnie neutralny klimat, a jej rezultaty są niewielkie. W efekcie realizacji tego typu edukacji jednostka zyskuje nową wiedzę, która nie prowadzi do zmian w zachowaniu.

Edukacja uczestnicząca – relacje eksperta i klienta oparte są na empatii i zaufaniu. Proces edukacji oparty na tym modelu zakłada upodmiotowienie klienta, traktowany jest on jako osoba zdolna do oceny oraz wykorzystania rady, którą otrzymał. Celem edukacji w tym modelu jest wyrabianie umiejętności współpracy w celu poprawy możliwości rozwojowych w warunkach ograniczeń jednostki.

Edukacja promująca – oparta na wzajemności i wspólnej współpracy między dwoma uczestnikami procesu edukacyjnego. Celem jest reorganizacja wiedzy osoby edukującej i doświadczeń osoby edukowanej. Ten model edukacji zakłada aktywne uczestnictwo osoby edukowanej. Edukacja odbywa się w klimacie sprzyjającym współpracy i opartym na współnocie. Ten typ edukacji ma doprowadzić do nabycia umiejętności samoorganizacji (za: Słońska 1999).

Choroba przewlekła, jaką jest cukrzyca stawia przed jednostką wiele wymagań. Dla zachowania dobrej kondycji zdrowotnej i satysfakcjonującej jakości życia nie wystarczy przestrzeganie przez pacjenta zaleceń lekarskich w zakresie stosowania leków i/lub insuliny. Prawie zawsze pacjent staje przed koniecznością modyfikacji dotychczasowego stylu życia, która szczególnie w przypadku osób dorosłych i seniorów nie jest sprawą prostą. Człowiek kształtuje swoje zachowania związane z codziennym życiem przez wiele lat. Stają się one jego drugą naturą. Wszelkie zmiany w tym zakresie wymagają zrozumienia i akceptacji jednostki. Pouczanie, instruowanie bez zaangażowania emocjonalnego nie odnosi w tej sytuacji pozytywnych efektów. Z tego właśnie powodu autorytatywny model edukacji zdrowotnej można uznać za najmniej skuteczny w grupie osób dorosłych i seniorów. Uzasadnienie znajduje wykorzystanie modelu uczestniczącego i promującego.

Krótką nota o starości w aspekcie edukacji. Seniorzy stanowią specyficzną grupę. O jej specyfice i różnorodności stanowią granice wiekowe, zmiany biopsychofizyczne w organizmie oraz indywidualne doświadczenia życiowe. Seniorem jest osoba,

która ma 60 lat oraz osoba, która ma 90 lat i więcej. Senior może być osobą niepełnosprawną fizycznie, z demencją starczą, potrzebującą całodobowej opieki oraz osobą sprawną i samodzielną. Pod względem możliwości percepcyjnych seniorzy stanowią różnorodną grupę. Zaawansowany wiek kalendarzowy nie musi oznaczać negatywnych zmian ani fizycznych, ani psychicznych. W sytuacji, gdy starość przebiega bez negatywnych zmian edukacja powinna być prowadzona podobnie jak w przypadku osób młodszych.

Chociaż proces starzenia nie musi oznaczać jednakowego poziomu zaawansowania zmian regresywnych w organizmie dla każdego, to należy pamiętać, że zachodzą one wraz z wiekiem. Często głównym problemem dla jednostki są nie tyle same zmiany starcze, co ich zrozumienie i akceptacja. Wymienione powyżej cechy starości sprawiają, że zagadnienie edukacji zdrowotnej osób starszych to problem wielowymiarowy (Kościńska, 2010).

Założenia metodologiczne badań własnych¹. Badania przeprowadzono w miesiącach czerwiec – wrzesień w 2015 roku w poradniach diabetologicznych w Toruniu. Badaniami objęto 327 osób z rozpoznaniem klinicznym cukrzycy. W grupie badanych było 178 osób uczestniczących w procesie zaplanowanej i systematycznej edukacji zdrowotnej prowadzonej przez wykwalifikowanych pracowników medycznych i 149 osób nieuczestniczących w edukacji. W celu doboru próby badawczej zastosowano dobór celowy (Babbie 2003). Głównym kryterium doboru uczyniono wiek badanych. Dokonując doboru grupy, kierowano się klasyfikacją wiekową proponowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i do badań zaproszono seniorów w wieku 60 i więcej lat.

W procesie analizy uwzględniony został aspekt obiektywny stylu życia seniorów z cukrzycą wyrażający się w aktywności społecznej, towarzyskiej, kulturalnej i rodzinnej.

Celem badań było poznanie znaczenia edukacji terapeutycznej w kształtowaniu aktywności seniorów z cukrzycą. Główne problemy badawcze określono w formie następujących pytań:

- Jaki poziom aktywności społecznej, towarzyskiej, kulturalnej i rodzinnej przejawiają seniorzy z cukrzycą?
- Jakie znaczenie w przejawianiu aktywności w powyższych aspektach życia seniorów z cukrzycą ma edukacja terapeutyczna?

W celu przeprowadzenia badania posłużono się kwestionariuszem ankiety konstrukcji własnej.

1. Aktywność społeczna osób z cukrzycą. W analizie funkcjonowania społecznego brano pod uwagę uczestnictwo badanych w różnych formach działalności społecznej. Na podstawie uzyskanych wyników badań należy stwierdzić, że respondenci

¹ Prezentowane badania są wycinkiem badań nt „Edukacja zdrowotna jako czynnik modyfikujący styl życia osób z cukrzycą typu 2”. Pierwsze badania na ten temat zostały przeprowadzone przez autorkę w 2003 roku.

wykazali niski poziom aktywności społecznej (śr. 0,33 przy max 2). W całej grupie badanych bardziej aktywni społecznie okazali się mężczyźni (śr. 0,43, kobiety 0,25). Dokonując porównania aktywności społecznej pacjentów edukowanych i nieedukowanych, stwierdzono większą aktywność społeczną wśród edukowanych (śr. 0,47) w porównaniu do nieedukowanych (śr. 0,16) zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn. Mężczyźni jednak byli bardziej aktywni społecznie niż kobiety (kolejno śr. 0,57; 0,38). Badani realizowali swoją aktywność w: Regionalnym Kole Diabetyków, Związku Emerytów i Rencistów, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Organizacjach Osób Niepełnosprawnych.

Tabela 1. Wyniki korelacji pomiędzy funkcjonowaniem w życiu społecznym kobiet i mężczyzn edukowanych i nieedukowanych a zmiennymi socjomedycznymi

Płeć Zmienne	Kobiety		Mężczyźni	
	Edukowane	Nieedukowane	Edukowani	Nieedukowani
Wiek	.19	-.15	.21	.10
Stan cywilny	-.01	.14	.09	-.13
Miejsce zamieszkania	.05	.14	-.00	.01
Wykształcenie	-.01	.14	.19	-.03
Czas trwania choroby	-.06	-.15	.35*	.06
Sposób leczenia	-.17	-.00	-.05	.08

$P < 0,05$

* Zależność istotna statystycznie.

Źródło: Badania własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje tylko jedna zależność istotna statystycznie, którą stwierdzono między aktywnością społeczną a czasem trwania choroby wśród edukowanych mężczyzn. Zależność wskazuje na to, że mężczyźni chorujący dłużej i uczestniczący w procesie edukacji zdrowotnej przejawiali większą aktywność społeczną w porównaniu z mężczyznami nieuczestniczącymi w procesie edukacji. Można zatem przyjąć, że edukacja wpłynęła korzystnie na ten rodzaj aktywności w grupie mężczyzn.

2. Aktywność towarzyska. Badając ten aspekt życia chorych, pytano o to, jak często spotykają się z rodziną, przyjaciółmi, czy i jak często organizują spotkania towarzyskie, podejmują gości, czy odczuwają potrzebę towarzystwa innych osób, czy nawiązują nowe znajomości. Z analizy uzyskanych wyników badań dotyczącej całej grupy wynika, że aktywność towarzyska badanych jest niewielka (śr. 1,10 przy max 4). W całej grupie respondentów nieco większą aktywność towarzyską zaobserwowano wśród kobiet w porównaniu z mężczyznami (kolejno: śr. 1,13; 1,08). Badani uczestniczący w procesie edukacji, w porównaniu z badanymi nieuczestniczącymi deklarowali większą aktywność w życiu towarzyskim (kobiety śr. 1,21 i 1,05, mężczyźni śr. 1,12 i 1,03).

Tabela 2. Wyniki korelacji pomiędzy funkcjonowaniem w życiu towarzyskim kobiet i mężczyzn edukowanych i nieedukowanych a zmiennymi socjomedycznymi

Płeć Zmienne	Kobiety		Mężczyźni	
	Edukowane	Nieedukowane	Edukowani	Nieedukowani
Wiek	-.30*	-.46*	-.19	-.29*
Stan cywilny	-.22*	-.32*	-.13	-.02
Miejsce zamieszkania	-.30*	.23*	.13	.15
Wykształcenie	.19	.49*	.39*	.48*
Czas trwania choroby	-.17	-.35*	-.00	.00
Sposób leczenia	.03	-.01	.19	.01

$P < 0,05$

* Zależność istotna statystycznie.

Źródło: badania własne.

Aktywność towarzyska mężczyzn w obydwu grupach i w grupie kobiet edukowanych bardzo mocno koreluje dodatnio z wykształceniem. Badani posiadający wyższy poziom wykształcenia w porównaniu z badanymi z niższym wykształceniem przejawiali większą aktywność towarzyską. Również silna, istotna statystycznie, ale ujemna korelacja występuje z wiekiem badanych. Aktywność w życiu towarzyskim maleje wraz ze wzrostem wieku respondentów. Istotne znaczenie na aktywność towarzyską kobiet ma również stan cywilny, miejsce zamieszkania i czas trwania choroby. W obydwu grupach badanych większą aktywność w życiu towarzyskim przejawiały kobiety samotne. Wyniki badań pokazują, że aktywność towarzyska kobiet nieedukowanych jest większa wśród mieszkanek miasta, a kobiet edukowanych wśród mieszkanek wsi. Czas trwania choroby ujemnie koreluje z aktywnością towarzyską kobiet. Bardziej aktywne są kobiety, które chorują krócej. Również w tym rodzaju aktywności edukacja ma pozytywne znaczenie.

3. Aktywność kulturalna. Badając aktywność w życiu kulturalnym, pytano badanych o częstość bywania w kinie, teatrze, na koncertach, w muzeach, wykładach, odczytach. Na podstawie analizy uzyskanych wyników badań należy stwierdzić, że życie kulturalne badanych osób nie jest na zbyt wysokim poziomie (śr. 1,58 przy max 4). W całej grupie badanych nieco korzystniej w tym aspekcie życia wypadli mężczyźni w porównaniu z kobietami (kolejno śr. 1,63 i 1,54). Aktywność kulturalna badanych edukowanych i nieedukowanych jest niemal identyczna, z niewielką różnicą na korzyść nieedukowanych (śr. 1,57 i 1,60). Należy zatem stwierdzić, że edukacja zdrowotna pacjentów nie ma wpływu na poziom aktywności kulturalnej badanych.

W obydwu grupach kobiet i w grupie mężczyzn nieedukowanych stwierdzono zależność istotną statystycznie między aktywnością kulturalną a poziomem wykształcenia, z której wynika, że większą aktywność kulturalną przejawiają badani z wyższym poziomem wykształcenia w porównaniu z badanymi z niższym poziomem wykształcenia. Zaangażowanie w życie kulturalne kobiet edukowanych maleje wraz z czasem trwania choroby. W grupie kobiet nieedukowanych większą aktywność kulturalną przejawiają kobiety samotne i mieszkające w mieście. Dla mężczyzn istotnym czynnikiem modyfikującym zaangażowanie w aktywność kulturalną okazał się wiek. W grupie mężczyzn edukowanych udział w tym aspekcie życia wzrasta wraz z wiekiem, a w grupie nieedukowanych maleje wraz z wiekiem.

Tabela 3. Wyniki korelacji pomiędzy funkcjonowaniem w życiu kulturalnym kobiet i mężczyzn edukowanych i nieedukowanych a zmiennymi socjomedycznymi

Płeć Zmienne	Kobiety		Mężczyźni	
	Edukowane	Nieedukowane	Edukowani	Nieedukowani
Wiek	-.10	-.13	.31*	-.33*
Stan cywilny	-.15	-.21*	.05	-.19
Miejsce zamieszkania	.15	.25*	.17	.16
Wykształcenie	.32*	.31*	.01	.33*
Czas trwania choroby	-.20*	-.04	.12	-.12
Sposób leczenia	-.08	-.08	-.09	.20

$P < 0,05$

* Zależność istotna statystycznie

Źródło: badania własne.

4. Aktywność rodzinna. Aby poznać funkcjonowanie osób z cukrzycą w życiu rodzinnym zadano badanym pytania dotyczące: ilości czasu spędzanego razem z rodziną, częstości spożywania wspólnych posiłków, wspólnego spędzania czasu wolnego i urlopu, podejmowania rozmów na temat choroby i innych trudnych tematów, wspólnego rozwiązywania problemów. Na podstawie analizy uzyskanych odpowiedzi należy stwierdzić, że w porównaniu z wcześniej omawianymi formami aktywności, badani wykazali największe zaangażowanie w życie rodzinne. Aktywność rodzinna badanej grupy jest dość intensywna (śr. 2,38 przy max 4). W całej grupie badanych mężczyźni wykazali nieco większą aktywność rodzinną w porównaniu z kobietami (kolejno: śr. 2,43 i 2,34). Edukowani wykazali większą aktywność w porównaniu z nieedukowanymi (śr. 2,49 i 2,25). W tej grupie kobiety deklarowały większą aktywność niż mężczyźni (śr. 2,52 i 2,46). Natomiast w grupie nieedukowanych sytuacja okazała się odwrotna (mężczyźni śr. 2,39, kobiety 2,15). Badani dużo czasu poświęcają swojej rodzinie. Ich zaangażowanie w życie rodzinne przejawia się troską o najbliższych. Dużo czasu spędzają z rodziną, spożywają wspólnie posiłki.

Tabela 4. Wyniki korelacji pomiędzy funkcjonowaniem w życiu rodzinnym kobiet i mężczyzn edukowanych i nieedukowanych a zmiennymi socjomedycznymi

Płeć Zmienne	Kobiety		Mężczyźni	
	Edukowane	Nieedukowane	Edukowani	Nieedukowani
Wiek	-.18	.05	.09	-.09
Stan cywilny	.60*	.52*	.45*	.31*
Miejsce zamieszkania	.03	-.48*	.03	.05
Wykształcenie	-.15	-.44*	.06	.11
Czas trwania choroby	.09	.19	.01	.12
Sposób leczenia	.10	-.06	-.16	-.19

$P < 0,05$

* Zależność istotna statystycznie

Źródło: badania własne.

W każdej grupie badanych intensywność zaangażowania w życie rodzinne uwarunkowana jest istotnie statystycznie ze stanem cywilnym. W przypadku mężczyzn nie stwierdzono istotnych statystycznie zależności z innymi zmiennymi. W grupie kobiet oprócz stanu cywilnego również miejsce zamieszkania i wykształcenie wykazują istotny statystycznie ujemny związek z aktywnością rodzinną. Kobiety mieszkające w mieście w porównaniu z mieszkankami wsi i kobiety posiadające wyższy poziom wykształcenia w porównaniu z kobietami z niższym wykształceniem wykazały mniejsze zaangażowanie w życiu rodzinnym.

Podsumowanie i rekomendacje. Głównym celem edukacji terapeutycznej jest pomoc pacjentom i ich rodzinom w rozumieniu choroby i terapii, rozwinięcie współpracy z pracownikami ochrony zdrowia, która umożliwi zdrowsze życie i utrzymanie lub udoskonalenie jakości życia. Edukacja terapeutyczna daje pacjentom możliwość panowania nad chorobą, osiągnięcia zamierzonych celów życiowych i pełnienia ról społecznych. Skuteczna edukacja to edukacja programowa obejmująca: wyznaczanie celów w oparciu o diagnozę potrzeb edukacyjnych, tworzenia planu edukacji, realizację szkolenia oraz ocenę procesu i uzyskanych wyników. Nie należy rozpatrywać celów edukacji tylko w wymiarze biologicznym, ale uwzględniać również wymiar psychospołeczny. Tak rozumiana edukacja daje osobom z cukrzycą możliwość rozwijania w sobie dynamicznego podejścia wobec choroby, kształtuje postawy odpowiedzialności za swoje zdrowie, świadomego podejmowania decyzji.

Większość badań dotyczące roli edukacji zdrowotnej w cukrzycy prowadzonych w Polsce i za granicą skupia się głównie na jej wpływie na biologiczny wymiar choroby (wyrównanie metaboliczne, profilaktyka powikłań). Istnieje wciąż potrzeba poznawania roli edukacji w wymiarze psychospołecznym, szczególnie dotyczy to seniorów.

Wyniki badań przedstawionych w tym tekście dowodzą, że edukacja zdrowotna wpływa korzystnie na różne formy aktywności starszych osób z cukrzycą. Seniorzy, którzy uczestniczyli w procesie edukacji w porównaniu z seniorami nieuczestniczącymi wykazali większe zaangażowanie w analizowanych zakresach aktywności, wyjątek stanowi aktywność kulturalna.

W związku z faktem, że wyniki badań potwierdzają pozytywny wpływ edukacji na wzrost aktywności w różnych sferach życia seniorów z cukrzycą istotne wydaje się uwzględnienie w jej procesie szerszego wskazywania na związek edukacji z aktywnością osób chorych. Autorzy programów nauczania chorych przewlekłe powinni uwzględniać informacje na ten temat. Należy również podkreślić, że oprócz edukacji także inne zmienne różnicują poziom aktywności seniorów.

Bibliografia

1. Adamczak M., *Wybrane procesy poznawcze i emocjonalne u kobiet po mastektomii*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu A.M., Warszawa 1988.
2. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
3. Clement S., *Diabetes self-management education*. *Diabetes Care* 1995; 18: 1204–1214.

4. Charońska E., *Zarys wybranych problemów edukacji zdrowotnej*, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1997.
5. Cylkowska-Nowak M., *Między promocją zdrowia, profilaktyką a terapią – zasadnicze podejścia edukacji na rzecz zdrowia*, (w:) M. Cylkowska-Nowak (red.) *Edukacja zdrowotna. Możliwości, problemy, ograniczenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2008: 13–16.
6. DECODE Study Group on behalf of the European Diabetes Epidemiology Study Group (1998): *Will new diagnostic criteria for diabetes mellitus change phenotype of patients with diabetes?* Reanalysis of European epidemiological data. *BMJ* 317: 371–357.
7. Ewles L., Simmet I., *Promoting health. A practical guide*, Edinburgh, Bailliere Tindall, 2003.
8. Hejwosz D. A., *Edukacja pacjentów a edukacja studentów. Próba zróżnicowania*, (w:) M. Cylkowska-Nowak (red) *Edukacja zdrowotna. Możliwości, problemy, ograniczenia*. Poznań 2008a: 80–91.
9. Hejwosz D. A., *Podejście zorientowane na pacjenta w procesie edukacji*, (w:) M. Cylkowska-Nowak (red.) *Edukacja zdrowotna. Możliwości, problemy, ograniczenia*. Poznań 2008b: 204–207.
10. International Diabetes Federation, *Diabetes Atlas Update 2012 5th Edition*, Brussels, Belgium. Dostęp 17.07.2013: <http://www.idf.org/diabetesatlas/5e/Update2012>
11. Karnafel W., *Przewlekle powikłania cukrzycy i ich zapobieganie*, (w:) *Roczniki Warszawskiej Szkoły Zdrowia, Rok IX*, Warszawa 2009: 73–77.
12. Kim M.J., Rolland Y., Cepeda O., Gammack J.K., Morley J.E., *Diabetes mellitus in older men*. *Aging Male* 2006; 9: 139–147.
13. Kościńska E., *Edukacja zdrowotna seniorów i osób przewlekle chorych*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2010.
14. Lawrence R.D., *The beginning of the diabetic association in England*. [In]: von Engelhardt D, ed. *Diabetes its medical and cultural history*. Springer-Verlong, Berlin-Heidelberg 1989: 451–454.
15. Michałowska D., *Edukacja prozdrowotna – podejścia, modele, metody*. Przegląd Terapeutyczny 2008; 4. Dostęp: 28.03.2016. <http://www.ptt-terapia.pl/przeglad-terapeutyczny/przeglad-terapeutyczny-4/2008>. 26.
16. Otto-Buczowska E., Jarosz-Chobot P. *Wskazówki dotyczące edukacji i samoopieki chorych na cukrzycę typu I ze szczególnym uwzględnieniem chorych młodocianych*. *Family Medicine-&Primary Care Review* 2007; 9(1): 121–125.
17. Polakowska M., Piotrowski W. *Incidence of diabetes in the Polish population: results of the Multi-center Polish Population Health Status Study – WOBASZ*. *Pol Arch Med Wewn*, 2011, 121: 156–163.
18. *Report of the Expert Committee on the Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus*. *Diabetes Care* 1998; 21(Suppl. 2): B1–B167.
19. Ruxer M., Ruxer J., Markuszewski L. *Edukacja terapeutyczna chorych na cukrzycę – rys historyczny*. *Diabetologia Doświadczalna i Kliniczna* 2005; 4(5): 183–186.
20. Słońska Z. (1999), *Edukacja zdrowotna a promocja zdrowia* (w) J.B. Karski (red) *Promocja zdrowia*, Wyd. „Ignis”, Warszawa, 1999: 304–319.
21. Szybiński Z., *Polskie Wieloośrodkowe Badania nad Epidemiologią Cukrzycy (PWBEK)-1998-2000*. *Pol Arch Med. Wewn.* 2001, 106: 751–758.
22. WHO, *Diabetes WHO Fact sheet*, 2011, N° 312, www.who.int/mediacentre/fs312/en/ (12.11.2015).
23. Wild S., Roglic G., Green A., Sicree R., King H., *Global prevalence of diabetes*. *Diabetes Care* 2004; 27: 1047–1053.
24. Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna w szkole*, (w:) B. Woynarowska (red), *Zdrowie i szkoła*, Warszawa, 2000: 417–443.
25. Woynarowska B., *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, (w:) B. Woynarowska, M. Kapica (red) *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warszawa 2001, s. 102.
26. Woynarowska B., 2007., *Edukacja zdrowotna, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2007.

dr Elżbieta KOŚCIŃSKA

UKW Bydgoszcz

Instytut Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Społecznej

ellakos@tlen.pl

Edukacja regionalna i środowiskowa

Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum, Kraków

Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

Edukacja regionalna w aktywizacji organizacji pozarządowych osób niepełnosprawnych

The regional education in local non-governmental organizations as space for social integration and professional activation of people with disabilities

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, organizacje pozarządowe, integracja społeczna, aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością.

Key words: regional education, non-governmental organizations, social integration, professional activation of people with disabilities.

Abstract: The article shows results of research conducted in three local non-governmental organizations promoting their region: An ecological and cultural Associations “On the Amber Trail”, “The four Elements” Centre and The Society of Friends of Lanckorona. The qualitative research were focused on studying the process of regional education in local association (lectures, exposition, local fair) and participation of disabled people in education. The feedback enabled to formulate a thesis about significant role of regional education in social integration and professional activation of people with disabilities in local initiatives, employment and selling handicrafts made by artists with disabilities.

Wprowadzenie. Żyjąc w społeczeństwie globalnym, człowiek szuka czegoś, co stanowi o jego odmienności, niepowtarzalności. Tym czymś jest jego tożsamość budowana na podstawie tego, kim jest i skąd pochodzi. Szukając swoich korzeni, trafia w swej pamięci do miejsc, gdzie czuł się dobrze, gdzie wszystko było znane i dawało poczucie bezpieczeństwa. To środowisko będące miejscem jego socjalizacji, miejsce, w którym mieszkała jego rodzina, gdzie uczęszczał do szkoły i bawił się na podwór-

kach. To środowisko lokalne. Wiedza o nim, tak niezwykle ważna, jest często przyślaniana przez ogrom informacji globalnych. Niegdyś, przekazywana w wielopokoleniowych rodzinach, dziś ograniczona do kilkunastu godzin ścieżek edukacyjnych w ramach programów szkolnych i kilku wycieczek edukacyjnych.

Cechą edukacji regionalnej jest jej nierozzerwalność z regionem. Stąd też najpełniej jest ona realizowana w miejscach, o których sama ona opowiada – przez tworzący się krajobraz kulturowy. Częścią tego „krajobrazu” są również organizacje pozarządowe, będąc środowiskiem edukacyjnym i pełniąc ważną rolę w edukacji równoległej, stają się aktualnie ważnymi podmiotami przekazu informacji regionalnej dla wszystkich członków społeczności lokalnej uczestniczących w edukacji nieformalnej, całonocnej¹. Edukacja ta wyraża się najpełniej w aktywności we własnym środowisku lokalnym, do czego w istotny sposób zachęcają lokalne stowarzyszenia. Regionalizm nie oznacza jednak odwrócenia się od tendencji umiędzynaradawiania organizacji i instytucji oraz unifikacji społeczności. Jak zauważa H. Voiscy, odradzania się „małych ojczyzn” czy tzw. „społeczeństw inkluzyjnych” nie można traktować jako sprzeciw wobec globalizacji, lecz jako nowe formułowanie tożsamości w ramach wielkich tożsamości, zaistniałych właśnie dzięki globalizacji².

Edukację regionalną (a także regionalizm jako tło) można definiować jako specyficzny rodzaj edukacji skoncentrowanej na organizowaniu społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych, która poprzez zróżnicowane formy sprzyja kształtowaniu tożsamości lokalnej, ogólnonarodowej, a także europejskiej³. Odkrywanie i promocja dziedzictwa narodowego i historycznego przyczynia się do aktywizacji społeczności lokalnych. Organizowanie społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych jest działaniem obejmujących wszystkich członków tej społeczności – od dzieci po osoby starsze. Zadania społeczno-wychowawcze z kolei obejmują

¹ Jak zauważa K. Przyszczykowski, „szansy zmiany zachowań społecznych często upatruje się w zmianie polityki oświatowej państwa bądź w edukacji nieformalnej”: K. Przyszczykowski, *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, [w:] K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wyd. Miscellanea, Koszalin 1995, s. 85–86.

² H. Voiscy, T. O’Riordan, *Globalization and localization*, [w:] T. O’Riordan (red.), *Globalism, Localism and identity*, Sterling, VA: Earthscan, London 2001, s. 41.

³ Por. W. Theiss, *Szkola i edukacja środowiskowa, Wychowanie Na Co Dzień 1–2/1999*, s. 15; M. Monroe, E. Andrews, K. Biedenweg, *A Framework for Environmental Education Strategies, Applied Environmental Education and Communication 6/2007*, s. 205–216; W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006, s. 13; J.A. Malinowski, *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole podstawowej i gimnazjum*, [w:] W. Theiss, *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 42; W. Brzezińska, A., Hulewska, J. Słomska, *Edukacja regionalna – czyli jak poznawać swój świat? – wprowadzenie*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006, s. 13; D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrozek, *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, s. 115–116; T. Aleksander, *Główne formy współczesnego regionalizmu w Polsce*, [w:] J. Kwiatek, E. Sapia-Drewniak (red.), *W klimacie śląskiej humanistyki. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr. hab. A. Markowi w pięćdziesięciolecie pracy dydaktycznej*, Wyd. UO, Opole 2002, s. 27; *Karta Regionalizmu Polskiego uchwalona na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury. Załącznik 1 do Dziedzictwo Kulturowe w Regionie. Założenia programowe*, MEN, Warszawa 1995, s. 15.

takie aspekty życia społeczności lokalnej, które wymagają rozwiązania (społeczne – bezrobocie, alkoholizm itp.), a także elementy wychowawcze – odkrywanie historii, zapomnianych tradycji lub/i nadawanie znaczeń dziedzictwu historycznemu i kulturowemu. Nadawanie znaczenia dziedzictwu często ma charakter wtórny, implikujący na nowo kapitał odziedziczony po przodkach. Prowadzi to do szeroko rozumianej aktywizacji społeczności lokalnych przejawiającej się w zainteresowaniu mieszkańców tematyką regionalną, włączaniu się w życie społeczne, działalności na rzecz środowiska lokalnego. Wykształcenie odpowiednich, aktywnych postaw w członkach społeczności lokalnych – tożsamości, identyfikacji, akceptacji oraz postaw wobec środowiska lokalnego sprzyja jego rozwojowi gospodarczemu (rozwój turystyki, ekonomii społecznej, przemysłu lokalnego).

Integracja społeczności lokalnej jako jeden z ważnych czynników budowy poczucia wspólnotowości, kształtowania tożsamości lokalnej i tworzenia społeczeństwa obywatelskiego jest kategorią szczególnie ważną dla osób niepełnosprawnych. Integracja osób niepełnosprawnych oznacza włączanie ich w zwykłe formy życia społecznego i odbywa się na różnych poziomach i w różnorodnym zakresie ludzkiej działalności, dając szansę pełnej samorealizacji dzięki umożliwieniu realizacji różnych funkcji⁴. Niemożność pełnienia funkcji społecznych lub ich ograniczenie może wywoływać u osób niepełnosprawnych poczucie deprivacji, „to właśnie na poziomie lokalnym dokonuje się proces wymiany różnych świadczeń obniżających poziom indywidualnej deprivacji. Dlatego projekty podejmowane w środowisku lokalnym na rzecz odbudowy więzi społecznej winny w znacznym stopniu przeciwdziałać negatywnym skutkom postępującej społecznej marginalizacji osób niepełnosprawnych. W tej kwestii tak istotne jest poczucie autonomii osób niepełnosprawnych w toku funkcjonowania w podstawowych rolach społecznych”⁵. Jak ukazują badania⁶, osoby z niepełną sprawnością chcą uczestniczyć w życiu społecznym na własnych warunkach, nie zaś zgodnie z odgórnie określonymi zasadami. Tym bardziej wzrasta rola najbliższego środowiska, które dynamicznie wpływa na udział i integrację bądź wykluczenie ich ze społeczności.

Projektami sprzyjającymi integracji i dyskusji na temat zasad udziału ich uczestników są między innymi inicjatywy lokalnych organizacji pozarządowych otwarte na osoby niepełnosprawne. Inicjatywy te stają się z kolei przestrzenią do aktywizacji całej społeczności lokalnej oraz zawodowej osób niepełnosprawnych, czyli podjęcia pracy zawodowej przez osobę z niepełną sprawnością.

W niniejszym artykule chcemy przedstawić specyficzne cechy edukacji regionalnej w lokalnych organizacjach pozarządowych, które w znacznej mierze stanowią istotną przestrzeń dla integracji społecznej i aktywizacji zawodowej osób z niepełną sprawnością.

⁴ A. Hulek, *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] red. A. Hulek *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa, 1977.

⁵ J. Stochmiątek, *Społeczna integracja dorosłych osób niepełnosprawnych*, [w:] red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 83.

⁶ J. Hammel, S. Magasi, A. Hainemann, G. Whiteneck, J. Bogner, E. Rodriguez, *What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities*, *Disability and Rehabilitation*, Vol. 30, No. 19, 2008.

Założenia metodologiczne. Badania prowadzone były na obszarach gmin leżących na małopolskim obszarze Szlaku Bursztynowego – Lanckoronie (ponad 6165 mieszkańców, gmina wiejska), Kalwarii Zebrzydowskiej (ponad 19 864 mieszkańców, gmina miejsko-wiejska), Stryszowie (ponad 6819 mieszkańców, gmina wiejska) i Mucharzu (ponad 4024 mieszkańców, gmina miejska)⁷. Dobór miejsca badań i grupy badawczej był celowy z uwagi na prężnie działające lokalne organizacje pozarządowe, z których dwie należą do LGD – Lokalnej Grupy Działania. Teren ten może być odniesieniem do innych, na których działają LGD, a jest ich w Polsce 336⁸, a w Małopolsce 41⁹ (jest to najwyższa liczba spośród wszystkich województw). Badane organizacje posiadają status stowarzyszenia¹⁰, są to: Gościniec 4 Żywiołów, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Na Bursztynowym Szlaku”, Towarzystwo Przyjaciół Lanckoronie oraz Towarzystwo Przyjaciół Kalwarii Zebrzydowskiej.

Tabela 1. Organizacje pozarządowe działające na terenie Bursztynowego Szlaku

Lp.	Organizacja	Rok założenia	Szacunkowa ¹¹ liczba członków	Zasięg działania
1	TPL	1962	60	Gmina Lanckorona
2	SEK NBS	2004	25	4 gminy
3	Gościniec 4 Żyw.	2006	110	4 gminy

Wszystkie organizacje, których działalność jest analizowana, mają status stowarzyszenia. Czasowy przekrój pracy społecznej realizowanej przez te organizacje jest bardzo rozległy i rozciąga się od lat sześćdziesiątych do ubiegłego roku. Najstarszym stowarzyszeniem jest Towarzystwo Przyjaciół Lanckoronie. Zostało założone w 1962 r. przez profesora Antoniego Krajewskiego – archeologa prowadzącego prace na zamku lanckorońskim. Skupia 60 członków zarówno z Polski, jak i z zagranicy. Przez długie lata na terenie badanych gmin nie powstały żadne organizacje pozarządowe, które miałyby charakter społeczno-kulturalny. Istniały Lokalne Kluby Sportowe, Ochotnicze Straże Pożarne oraz Koła Gospodyń Wiejskich, wciąż rzadko rejestrowane w Krajowym Rejestrze Sądowym. Włączenie Polski do Wspólnoty Europejskiej miało ważne implikacje dla organizacji pozarządowych, zwłaszcza w aspekcie finansowym. W 2004 roku powstało w Lanckoronie Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Na Bursztynowym Szlaku” skupiające aktualnie 25 członków. Na skutek doświadczeń z założenia i działalności Stowarzyszenia Ekologiczno-Kulturalnego „Na Bursztyno-

⁷ Bank Danych Lokalnych GUS, dane za 2013 r., <http://stat.gov.pl/bdl/app/strona.html>, stan na: marzec 2015.

⁸ <http://www.arimr.gov.pl/aktualnosci/artykuly/lokalne-grupy-dzialania-przyjmuja-wnioski-o-wsparcie-inwestycji-z-prow-2007-13-kopiuj-1-1.html>, [dostęp: 26 VII 2013].

⁹ <http://www.malopolskie.pl/Wydarzenia/?id=4131>, [dostęp: 26 VII 2013].

¹⁰ Tak popularne w środowiskach lokalnych Koła Gospodyń Wiejskich rzadko posiadają uregulowany status prawny, stąd nie były one brane pod uwagę w badaniach.

¹¹ Z uwagi na trudność określenia aktywnych członków, z wyłączeniem tzw. „martwych dusz”.

wym Szlaku”, również w ramach programu LEADER+ powstaje Lokalna Grupa Działania Gościniec 4 Żywiotów. Od roku 2006–2008 skupia następujące gminy symbolizujące charakterystyczne dla siebie żywioły: Lanckorona – powietrze (warunki rekreacyjne), Mucharz – woda (zbiornik „Świnna Poręba”), Stryszów – ziemia (rolnictwo ekologiczne) i Sułkowice – ogień (kowalstwo). Jednak od 2008 roku Sułkowice występują ze stowarzyszenia, ustępując miejsca Kalwarii Zebrzydowskiej symbolizującej drewno (stolarstwo). Pod względem liczebności jest to największa organizacja – w 4 gminach skupia aż 110 członków.

Filozofia badań zamyka się w ujęciu *human science* koncentrujących się na człowieku i jego świecie – tu na człowieku jako członku społeczności lokalnej, świecie – najbliższym otoczeniu, w którym ma miejsce między innymi edukacja regionalna. Takie podejście wymaga zastosowania metod jakościowych. Podstawą projektowania badań został uczyniony paradygmat interpretacyjny jako ten, który pozwala na zrozumienie i interpretację świata badanych osób.

Główny problem badawczy zamyka się w pytaniu o sposób realizacji edukacji regionalnej w działalności organizacji pozarządowych, a w ramach tej działalności o przebieg integracji osób z niepełną sprawnością ze społecznością lokalną oraz o ich aktywizację zawodową.

Metodą zastosowaną w badaniach był wywiad otwarty częściowo skategoryzowany przeprowadzony z 4 prezesami lokalnych stowarzyszeń i 3 osobami z niepełną sprawnością. Drugą z metod była obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca (obie jawne) wybranych inicjatyw, które na stałe zapisały się w kalendarzu kulturalnym badanych miejscowości, mowa tu o festiwalach¹²: „Anioł w Miasteczku”¹³, „Romantyczna Lanckorona”, „Dni Kalwarii Zebrzydowskiej” czy „Jarmark Świętojański”. Ponadto, obserwacji poddano również stałe inicjatywy lokalnych organizacji pozarządowych – działalność sklepików z produktami regionalnymi oraz lokalnych izb pamięci.

Narzędziami badawczymi były odpowiednio: dyspozycje do wywiadu pogłębionego oraz dyspozycje do obserwacji.

Cechy edukacja regionalnej w lokalnych organizacjach pozarządowych w perspektywie integracji i aktywizacji społecznej osób z niepełną sprawnością.

Partycypowanie w inicjatywach społeczno-lokalnych może mieć charakter bierny bądź czynny, jednak należy zwrócić uwagę na zyski osobiste, jakie niesie już samo wyjście z domu i obserwacja lokalnej, zorganizowanej w kierunku edukacji regionalnej, rzeczywistości. Edukacja regionalna przyjmuje tu funkcję aktywizacji i integracji – nie tylko społeczności lokalnej, ale również pozaśrodowiskowej, niestawiającej barier, akceptującej różnorodność partycypujących osób.

Przeprowadzone badania ukazują, iż różnorodność metod edukacyjnych proponowanych przez organizacje pozarządowe pozwala na wybór odpowiedniej formy dla

¹² W przypadku „Dni Lanckorony” oraz „Dni Kalwarii Zebrzydowskiej” współorganizatorami są odpowiednio urzędy gminy.

¹³ Festiwal ten jest dokładnie opisany w: M. Ciechowski, M. Rzepa, *Między sacrum a profanum, między globalizacją a glocalizacją – studium lanckorońskiego festiwalu Anioł w Miasteczku*, „KERYKS” 2011, nr 10.

każdego uczestnika, przy jednoczesnym zapewnieniu dobrego poziomu merytorycznego i dydaktycznego (dzieje się tak dzięki współpracy ze specjalistami z odpowiednich dziedzin – np. historykami sztuki, biologami, archeologami, socjologami, pedagogami – w zależności od tematyki inicjatywy). Analizując edukację regionalną realizowaną w ramach organizacji pozarządowych, można wyodrębnić następujące jej cechy sprzyjające udziałowi osób niepełnosprawnych:

- *permanencja* – przejawia się w całokształcie działalności organizacji pozarządowych, co wynika z celów statutowych lokalnych stowarzyszeń, a „dynamika procesów zachodzących we współczesnym świecie stawia problem kształcenia ustawicznego jako istotnego czynnika rozwoju społeczeństw i jednostek¹⁴. Przykładem z terenu badań mogą być kursy prowadzone przez Gościńiec 4 Żywiołów dla lokalnych wytwórców produktu regionalnego dające uprawnienia do korzystania z nowoczesnych urządzeń kuchennych sfinansowanych z funduszu norweskiego. Wiele innych inicjatyw, spełniających z kolei rolę doskonalącą też sprzyja rozwojowi wiedzy i umiejętności ich uczestników – np. warsztaty gotowania, warsztaty bibułkarskie, prelekcje czy wykłady otwarte o historii regionu;
- „*kompatybilność*”¹⁵ ze szkolnym systemem kształcenia – edukacja regionalna jest realizowana w szkołach masowych i specjalnych i zakłada dostęp do wielu przestrzeni życia lokalnego: środowiska przyrodniczego, historii i kultury. Aby proces kształcenia o tak zróżnicowanej i bogatej strukturze merytorycznej mógł być w pełni efektywny, konieczna jest różnorodna praca w terenie. Ma ona miejsce m.in. podczas analizowanych inicjatyw społecznych (wykłady otwarte, warsztaty, Rajd Szlakami Konfederacji, Festiwal „Anioł w miasteczku” i z licznymi konkursami wiedzy o regionie). Lokalni przedstawiciele trzeciego sektora stanowią niezwykle ważne ogniwo w systemie kształcenia równoległego;
- *praktyczność* – znakomita większość działań z zakresu edukacji regionalnej nastawiona jest na kształtowanie umiejętności i kompetencji. Wspomniana już zasada pogłębienia realizowana jest podczas inicjatyw społecznych, które stanowią naturalne tło dla treści nauczanych w szkole. Jak wynika z badań, biorąc w nich aktywny udział uczniowie mogą odnieść wiedzę teoretyczną do praktyki, co sprzyja kształtowaniu określonych umiejętności i kompetencji społecznych;
- *otwartość* – w edukacji regionalnej realizowanej w działalności organizacji pozarządowych mogą uczestniczyć zarówno osoby starsze, jak i młodsze (nieliczne formy są dedykowane konkretnej grupie uczestników), osoby z pełną i niepełną sprawnością. Brak rygorystycznych ograniczeń uczestników pod względem wieku, wykształcenia, stanu zdrowia czy pochodzenia skutkuje zwiększonym uczestnictwem i tworzeniem przestrzeni do integracji. Takie wymogi spełniają wszystkie wspomniane inicjatywy, wyłączając konkursy wiedzy dla uczniów będące inicjatywami towarzyszącymi Festiwalowi „Anioł w Miasteczku” czy Rajdowi Szlakami Konfederacji Barskiej;

¹⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne*, <http://www.institut.info/index.php>, [dostęp: 18 VIII 2013].

¹⁵ Ten termin – choć zaczerpnięty z informatyki – wydaje się odpowiedni do scharakteryzowania tej cechy.

- *integracyjność* – łączy uczestników bez względu na miejsce zamieszkania, narodowość, wyznanie religijne czy stan zdrowia – mieszkańców oraz turystów, osoby zdrowe i niepełnosprawne. Ten aspekt jest szczególnie ważny dla małych społeczności, wśród których wciąż nietrudno o myślenie stereotypowe, zamknięte w ścisłe ramy, często zbyt sztywne dla osób z zewnątrz.
- *międzygeneracyjność i łączność społeczna* – edukacja regionalna pełni istotną rolę w budowaniu więzi międzypokoleniowych. Niektóre zwyczaje, obrzędy i wiadomości są dostępne już tylko najstarszym członkom społeczności lokalnej. Znając je z własnego doświadczenia, mogą podzielić się nimi z młodszymi, a przez to zbudować lub odbudować autorytet nadwątlony w dobie szybkich, elektronicznych informacji. Edukacja regionalna realizowana niegdyś naturalnie w rodzinach wielopokoleniowych, dziś nie ma miejsca w dominującym typie rodziny dwupokoleniowej, często oderwanej od tradycji rodzinnych. Łączność społeczna, jaka wytarza się dzięki inicjatywom społecznym, sprzyja integracji i aktywizacji całej społeczności lokalnej. Najlepszym przykładem będzie tu organizowanie opowiadań przez osoby dorosłe i osoby starsze legend o regionie bądź warsztaty rękodzielnicze.

Przestrzeń dla integracji społecznej i aktywizacji zawodowej osób z niepełną sprawnością w lokalnych organizacjach pozarządowych. Posługując się w tej części artykułu terminem „przestrzeń”, autorki odwołują się do terminu „przestrzeń edukacyjna”. Nie chodzi tu tylko o przestrzeń jako obszar, któremu można wytyczyć fizyczne granice, a o przestrzeń, która jest ciągle tworzona i nie daje się zmaterializować. Jest ona współtworzona poprzez wszystkich uczestników i organizatorów lokalnych inicjatyw. Badania pokazują, iż odpowiedzialność za funkcjonowanie w tej przestrzeni osób niepełnosprawnych ponoszą w głównej mierze instytucje i organizacje lokalne, pozarządowe. Znając społeczność lokalną, mogą przygotowywać takie oferty, w których niepełnosprawni mieszkańcy będą chcieli i mieli szansę wziąć udział. Organizacje pozarządowe, jeśli tak stanowi ich statut, mogą prowadzić działalność gospodarczą. Taką może być np. prowadzenie lokalnego sklepiku, sprzedaż lokalnej prasy itp. Zatrudniając w takich miejscach osoby niepełnosprawne, mogą uzyskać dofinansowanie z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych nie tylko na odprowadzane składki ZUS, ale też m.in. na ich szkolenia, umożliwiając wchodzenie w role społeczne oraz podnoszenie kwalifikacji przez osoby niepełnosprawne oraz mając przede wszystkim na uwadze proces pełnej integracji¹⁶.

W inicjatywach organizowanych przez lokalne organizacje pozarządowe osoby z niepełną sprawnością powinny móc uczestniczyć bez żadnych ograniczeń, zarówno fizycznych, jak i społecznych. Bariery dla osób niepełnosprawnych są miejsca, siedziby, w których infrastruktura, akustyka i inne ograniczają lub uniemożliwiają pełny udział. Jak pokazują badania, nadal dwie trzecie z badanych lokali nie spełnia kryterium dostępności, jednak dzięki pomocy różnych członków organizacji bariery te są przewyżczone (doraźna pomoc polegająca na podwiezieniu kogoś, wniesieniu czy innej pomocy w wejściu do budynku bez windy).

¹⁶ W nowej perspektywie Funduszy Europejskich 2014–2020 na politykę spójności, w tym włączenie społeczne, edukację i rynek pracy przeznaczony jest 72,9 mld euro.

Dokonując analizy społecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych, stwierdza się, iż uczestnictwo w inicjatywach najczęściej polega na wchodzeniu przez osoby niepełnosprawne w role ucznia-uczestnika, nauczyciela i twórcy-artysty. Podstawą do przyjęcia roli ucznia-uczestnika w przypadku osób niepełnosprawnych, oprócz samego zainteresowania z ich strony, jest fizyczna możliwość. W przypadku badanych inicjatyw część uczestników to osoby z niepełnosprawnością sensoryczną, część niepełnosprawnością ruchową, intelektualną. Wszystkim tym osobom należy stworzyć odpowiednie warunki udziału. Ważny jest tu wybór miejsca imprez, które powinny spełniać wymogi ogólnie dostępnych, np. na otwartej przestrzeni (np. rynek, plac) lub budynki użyteczności publicznej, które powinny być dostosowane do potrzeb tych osób. Jak pokazują badania, warunki faktycznie sprzyjają wchodzeniu w rolę ucznia, gdyż wszystkie te osoby widoczne są wśród uczestników edukacji regionalnej. Nawet inicjatywy o charakterze fizycznym, takie jak rajdy terenowe – np. Rajd Szlakami Konfederacji Barskiej są odpowiednio dostosowywane do potrzeb uczestników. Organizatorzy pomyśleli tu o łatwiejszej, krótszej trasie. Rola osoby niepełnosprawnej jako nauczyciela wiąże się z tymi wszystkimi wymogami merytorycznymi, które muszą być spełnione u osób pełnosprawnych z uwzględnieniem indywidualnych możliwości fizycznych osoby. Przykładem może być przewodnik po lokalnym muzeum, który dzięki pełnieniu funkcji¹⁷ może realizować swoją pasję, jaką jest historia i kontakt z ludźmi: *dobrze, że dla naszych ludzi [odniesienie do organizacji pozarządowej, przyp. autorów] ważna jest historia. Mogę dzielić się z innymi swoją wiedzą, zarażać ich tym. Przychodzi też mnóstwo turystów, są zainteresowani pięknem tej ziemi. Tyle ważnych rzeczy dla historii się tu wydarzyło. Dobrze, że mogę o tym przypominać. Cieszy mnie też, że przychodzi dużo osób młodych.* Kolejnym przykładem jest niepełnosprawna osoba uzdolniona manualnie prowadząca liczne warsztaty i będąca koordynatorem sprzedaży rękodzieł od innych artystów z niepełną sprawnością: *cieszy mnie, że mogę pokazywać innym to, co kiedyś było normalne z dziada pradziada u nas. Dla ludzi z miasta jest to ciekawe, nowe, ale też dla naszych dzieci i młodzieży. Teraz już tego [kwiaty z bibuły, wianki – przyp. autorów] się nie praktykuje. Zapomnieli ludzie o tym. Czasami jest trudno, dużo pracy, kręgosłup boli, ale warto.* Jak pokazują badania, dla osób niepełnosprawnych wcielenie się w rolę nauczyciela edukacji regionalnej jest rodzajem terapii – taka osoba czuje się potrzebna, doceniona, a dodatkowo daje poczucie sensu działania, które zapisuje się w kartach historii lokalnej.

Z aspektem sztuki osób niepełnosprawnych wiąże się pojęcie twórczej inkluzji. Leszek Ploch definiuje ją jako „ciągły i stały proces zmian aktywności artystycznej, od którego nie ma i nie powinno być odwrotu, stanowi niepodważalny fundament powstającej i utrwalającej się w społeczeństwie jedności w stałych dążeniach środowiska twórców (i nie tylko) do pełnej akceptacji i uznania równości szans oraz akceptacji inności (odmienności)”¹⁸. Autor wskazuje również na istotę tego procesu – nieograniczony dostęp artystów niepełnosprawnych do udziału w życiu kultury i sztuki oraz ich

¹⁷ Z uwagi na zachowanie anonimowości nie zostaną podane w przykładach niepełnosprawności.

¹⁸ L. Ploch, *Twórcza inkluzja społeczna osób niepełnosprawnych intelektualnie i jej właściwości*, [w:] red. Żółkowska T., Konopska L., *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, T. V, s. 67.

równorzędną pozycję wobec artystów pełnosprawnych¹⁹. Artyści – nauczyciele w edukacji regionalnej i zarazem twórcy sztuki – podkreślają fakt ograniczeń narzuconych na ich twórczość poprzez nie tyle ich niepełnosprawność, co wiedzę o jej występowaniu samych odbiorców. Przykładem takich ograniczeń może być niepełnosprawność psychiczna lokalnego artysty, którego wiersze i ostatnio wydana powieść o tematyce historyczno-regionalnej, mimo wysokich not krytyków, nie spotkała się z uznaniem opinii najbliższego środowiska. Z kolei w przypadku niepełnosprawności ruchowej twórcy spotkano się ze stwierdzeniem, że *dzieła jego są czasem zamawiane bardziej z litości niż z podziwu*. Zwraca tu uwagę inna bariera – twórcy niepełnosprawni mają takie samo prawo być rozpoznawani po własnych dziełach jak inni (co zupełnie zrozumiałe, jako element budujący szacunek i uznanie w środowisku lokalnym) i to podkreślają sami badani – chcą przejrzystości budowania swojego wizerunku, a niejednokrotnie ich tożsamość jest ukrywana. Ich dzieło to nie tylko produkt lokalny czy pamiątka związana z danym miejscem – to dzieło sztuki, więc oprócz podpisu powinno być również sprzedawane jako dzieło sztuki prezentowane szerokiej publiczności. Tymczasem na co dzień w stowarzyszeniach lokalnych brakuje warunków dla organizowania promocji. Wystawy odbywające się raz na rok to zbyt mało. Tym bardziej boli taki fakt, że jest to związane z aspektem finansowym – ponieważ w badanych miejscowościach działają na stałe galerie artystów pełnosprawnych. Wydaje się, że usunięcie tych barier jest możliwe i realnie przyczyni się do pełnej inkluzji osób niepełnosprawnych.

Zakończenie. Ukazując stan aktualnej integracji osób niepełnosprawnych poprzez zaangażowanie w edukację regionalną, nie sposób też ominąć ważny temat możliwości optymalizacji tej sfery środowiska lokalnego. Jak wspomniano, uczestnictwo osób niepełnosprawnych w lokalnych inicjatywach wciąż nie jest udziałem wszystkich bądź przynajmniej większości takich mieszkańców. Jak można to zmienić? Poprzez motywację społeczną oraz krzewienie wiedzy. Tymczasem inicjatywy nieumotywowane, pozbawione wsparcia często giną pośród obaw przed odrzuceniem. Inkluzja jest kwestią mentalności rodzin i przyjaciół osób niepełnosprawnych. Sama w sobie jest inicjatywą lokalną. Aby miała miejsce, należy wykonać tzw. pierwszy krok – może być nim wspomniane już bierne uczestnictwo, które zasieje ziarno zainteresowania. Po drugie należy obciążyć odpowiedzialnością za inkluzję osób niepełnosprawnych w społeczeństwie lokalnych działaczy – prezesów, zarządów organizacji pozarządowych.

Podsumowując możliwości integracji społecznej i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w edukacji regionalnej, patrząc przez pryzmat środowiska lokalnego, można wysnuć wniosek o niepodważalnej wadze tego zjawiska, jest to zarysem dla pełnej integracji i aktywizacji całych społeczności lokalnych. Skupienie zaś na tematyce lokalnej stwarza szanse dla zwrócenia uwagi na problemy ważne dla wszystkich mieszkańców, jednoczy w pielęgnowaniu historii i budowaniu własnej tożsamości w świecie globalnym.

¹⁹ Tamże.

Bibliografia

1. Agencja Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa: <http://www.arimr.gov.pl/aktualnosci/artykuly/lokalne-grupy-dzialania-przyjmujaj-wnioski-o-wsparcie-inwestycji-z-prow-2007-13-kopiu-j-1-1.html>.
2. Aleksander T., *Główne formy współczesnego regionalizmu w Polsce*, [w:] Kwiatek J., Sapia-Drewniak E. (red.), *W klimacie śląskiej humanistyki. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr. hab. A. Markowi w pięćdziesięciolecie pracy dydaktycznej*, Wyd. UO, Opole 2002.
3. Bank Danych Lokalnych: <http://stat.gov.pl/bdl/app/strona.html>.
4. Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J., *Edukacja regionalna – czyli jak poznawać swój świat? – wprowadzenie*, [w:] Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006.
5. Hammel J., Magasi S., Hainemann A., Whiteneck G., Bogner J., Rodriguez E., *What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities*, *Disability and Rehabilitation*, Vol. 30, No. 19, 2008, p. 1445–1460.
6. Hulek A., *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] Hulek A. (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977.
7. Jemielniak D., *Badania jakościowe*, t. I i II, wyd. PWN, Warszawa 2012.
8. *Karta Regionalizmu Polskiego* uchwalona na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury. Załącznik 1 do *Dziedzictwo Kulturowe w Regionie. Założenia programowe*, MEN, Warszawa 1995.
9. Kowalik S., *Spoleczność lokalna a kultura regionalna*, [w:] Brzezińska A. W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006.
10. Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
11. Malinowski J.A., *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole podstawowej i gimnazjum* [w:] Theiss W., *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
12. Monroe M., Andrews E., Biedenweg K., *A Framework for Environmental Education Strategies*, *Applied Environmental Education and Communication* 6/2007.
13. Przyszczypkowski K., *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, [w:] K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wyd. Miscellanea, Koszalin 1995
14. Ploch L., *Twórcza inkluzja społeczna osób niepełnosprawnych intelektualnie i jej właściwości*, [w:] Żółkowska T., Konopska L. (red.), *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, T. V.
15. Solarczyk-Ambrozik E., *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwanie edukacyjne*, <http://www.institut.info/index.php>.
16. Ciechowski M., Rzepa M., *Między sacrum a profanum, między globalizacją a globalizacją – studium lanckorońskiego festiwalu Anioł w Miasteczku*, „KERYKS” 2011, nr 10.
17. Stochmiałek J., *Spoleczna integracja dorosłych osób niepełnosprawnych*, [w:] Dryżałowska G., Żuraw H. (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004
18. Surina I., *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] Surina I. (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, wyd. IMPULS, Kraków 2012, s. 15.
19. Voiscy H., O’Riordan T., *Globalization and localization*, [w:] T. O’Riordan (red.), *Globalism, Localism and identity*, Sterling, VA: Earthscan, London 2001.
20. Theiss W., *Szkoła i edukacja środowiskowa*, *Wychowanie Na Co Dzień* 1–2/1999.
21. Theiss W., *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] Theiss W., Skrzypczak B., *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2006.
22. *Województwo małopolskie*: <http://www.małopolskie.pl/Wydarzenia/?id=4131>.
23. Żołędź-Strzelczyk D., Jamrozek W., *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, [w:] Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006.

dr Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum, Kraków

e-mail: magda.rz@onet.eu

dr Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Stanisław LACHOWSKI

Instytut Medycyny Wsi, Lublin

Bogusława LACHOWSKA

Uniwersytet Zielonogórski

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

Monika SZPRINGER

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Effect of work in childhood on education of people from agricultural families

Wpływ pracy w dzieciństwie na edukację osób
z rodzin rolniczych

Słowa kluczowe: praca dzieci, praca a edukacja, dziecko wiejskie.

Key words: work of children, work and education, a child from rural areas.

Streszczenie: Wśród badaczy istnieje rozbieżność opinii na temat zależności pomiędzy podejmowaniem przez dzieci pracy a ich procesem edukacji. Niektórzy uważają, że zatrudnianie dzieci utrudnia im naukę i przyspiesza wejście w dorosłe życie, natomiast inni twierdzą, że niezbyt wyczerpująca praca nie przeszkadza w nauce, a jednocześnie wpływa pozytywnie na przygotowanie do dorosłego życia.

Celem opracowania jest poznanie zależności pomiędzy stopniem obciążenia pracą w dzieciństwie a przebiegiem procesu edukacji oraz uzyskanym wykształceniem. Ocena tej zależności została przedstawiona na podstawie badań wśród osób dorosłych pochodzących z rodzin rolniczych. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankietową, w grupie 482 osób dorosłych. Dobór próby badanych osób był celowy według następujących kryteriów: 1) pochodzenie z rodziny rolniczej, 2) wiek badanych od 20 do 65 roku życia, 3) ukończona edukacja. Respondenci zostali wybrani z populacji osób dorosłych zamieszkałych na terenie Polski Środkowo-Wschodniej. Przeprowadzone badania wykazały, że zdecydowana większość osób pochodzących z rodzin rolniczych ocenia, że praca w dzieciństwie nie miała wpływu na ich wykształcenie. Jednocześnie co czwarty spośród nich dostrzega wpływ pracy na edukację, w tym nieco większy odsetek badanych wskazał na pozytywne konsekwencje. Wpływ pracy na wykształcenie częściej dostrzegają mężczyźni niż kobiety i częściej jest to wpływ negatywny. Zagrożenie występowania negatywnych konsekwencji pracy w dzieciństwie na wykształcenie wzrasta, gdy dzieci były angażowane do pracy od najmłodszych lat swojego życia, gdy na pracę poświęcały średnio więcej niż 2 godziny dziennie i były przeciążone obowiązkami w gospodarstwie.

Introduction. While analysing negative consequences of the engagement of children in work, its negative effect on education is frequently emphasized. Studies conducted by American sociologists confirm that a large amount of time devoted by children to work exerts a negative effect on their progress in education (Kim, Zepeda, Kantor 2005, p. 167). Some children admit that they have an insufficient amount of time for education, feel overtired, and for this reason obtain worse results.

However, the researchers' opinions concerning the relationship between undertaking work by children and their education process is unequivocal. Some of them consider that the engagement of children in work hinders their education and facilitates the process of entering adult life, whereas others indicate that work which is not too exhausting does not interfere with education, and simultaneously prepares them for adult life (Bourdillon 2006, p.1215). The negative effect on children's education involves the scope of work activities which deprives them, or considerably limits, the possibilities to attend school. Such situations occur in poorly developed countries, where impoverishment of a large part of society forces parents to use children for work to supplement modest household budgets. Studies of the relationship between the work of children and their school attendance conducted in Ethiopia showed that work has a negative effect on their education, especially those from rural environments (Amassie 2003, p. 172). Similar relationships were observed among children in Brazil, Bangladesh, and Cambodia (Dorman 2008).

Not all forms of children's work make it impossible for them to continue education. Nevertheless, it is commonly known that work limits the time which may be devoted by a child for education. Studies conducted in Nicaragua and Pakistan show that even one hour of work daily may exert a negative effect on the school achievements of children (The end of child Labour 2006).

J. Mortimer arrived at opposite conclusions, and rejected the hypothesis that the work of American children outside the home takes up the time and energy needed for their education. Time for work is rather devoted at the cost of 'passive' activities, such as watching television, inactivity, laziness, than at the cost of school education (Martimer 2003). In addition, the relationship between school education and work outside school depends on the general social context, type of work and relations at this work.

Considering the controversy concerning the importance of work on behalf of a family farm in the process of children's education, it is justifiable to solve these problems based on further studies. A basis for to-date analyses were studies carried out among children engaged in various work activities at home and outside the home. The objective of these studies was determination of the relationship between the degree of engagement in work and their educational process. The objective of the presented report is the determination of such a relationship; based, however, on the retrospection of adults. Studies of adults from agricultural families were aimed at evaluation of the effect of work in childhood on the course of education and the educational level attained.

Methodology. The study was conducted by the method of a diagnostic survey, using a questionnaire technique, within the project pertaining to the effect of work in childhood on the situation of people from agricultural families. Research material was collected using a questionnaire form containing items which concerned: evaluation of the degree of loading with agricultural work at the age of 12 – 14, characteristics of parents' farm, assessment of the effect of work in childhood on the educational process and education obtained, as well as the respondents' socio-demographic characteristics.

The study sample was selected from among the population of adults living in the area of Central-Eastern Poland. The selection of respondents was targeted according to the following criteria: 1) family of agricultural origin (parents posses or possessed own farm), 2) respondents' age from 20 – 65, 3) completed education. The study covered a group of 482 adults.

All respondents came from agricultural families, had a stable occupational situation (completed school or university education and occupational activity undertaken). The majority of respondents were females (62.6%). Respondents were aged from 21 - 65. Young people aged up to 35 constituted nearly 1/3 of the study group, 2/5 of respondents were aged 36 – 50, while the remainder (32.4%) were aged over 50. The mean age of females was slightly younger than that of males. At the time of the study, a half of the respondents (53.9%) lived in rural areas, whereas the remainder were urban inhabitants. Nearly 1/3 of respondents were occupationally connected with agriculture, 12% worked exclusively in agriculture, whereas 18% performed a dual-occupation – they ran own farms and were simultaneously employed outside agriculture.

Scope of work activities performed in childhood. In studies concerning the relationship between age and education process an important element is the determination of the degree of loading children with work activities. All the respondents came from agricultural families and in childhood were engaged in work on behalf of a family farm; however, the scope of their engagement in agricultural work was relatively varied. The data obtained showed that farmers' children begin to help on a farm relatively early, and a part of respondents from their youngest years of life were engaged in work on behalf of the family (Tab. 1).

Due to the performance of work on a family farm a smaller amount of time is left for other activities, including education, which may exert a negative effect on the results achieved. At the age of 12–14, the respondents devoted to farming activities approximately 3 hours daily, on average. In nearly ¼ of respondents the amount of time devoted to agricultural work did not exceed 2 hours daily, a half of respondents worked for 2–4 hours, while the remainder (24.1%) for longer than 4 hours daily. The majority of respondents from agricultural families (70.1%) reported that the duration of performing agricultural work in childhood was adequate to their possibilities, while nearly 1/3 of them admitted that the time devoted to work was too long in relation to the capabilities of the child.

Table 1. Various aspects of loading with agricultural work in childhood according to age

Aspects of loading with work	Age						Total	
	up to 35		36 - 50		51 and over		n	%
	N	%	N	%	N	%		
Age at starting work ($\chi^2=20,640$; $p<0,01$)								
6 and under	9	6.6	15	7.9	23	14.7	47	9.8
7 – 9	29	21.2	41	21.7	38	24.4	108	22.4
10 – 11	43	31.4	47	24.9	53	34.0	143	29.7
12 and over	56	40.9	86	45.5	42	26.9	184	38.2
Working time								
up to 2 hours	36	26.3	50	26.5	29	18.6	115	23.9
2 – 4 hours	68	49.6	102	54.0	81	51.9	251	52.1
more than 4 hours	33	24.1	37	19.6	46	29.5	116	24.1
Performance of work activities beyond capabilities ($\chi^2=14.0$; $p<0.01$)								
frequently	31	22.6	40	21.2	56	35.9	127	26.3
rarely	33	24.1	52	27.5	43	27.6	128	26.6
never	73	53.3	97	51.3	57	36.5	227	47.1
Evaluation of work load ($\chi^2=10.76$; $p<0.05$)								
high	58	42.3	80	42.3	84	53.8	222	46.1
mediocre	51	37.2	86	45.5	53	34.0	190	39.4
low	28	20.4	23	12.2	19	12.2	70	14.5
Total	137	100.0	189	100.0	156	100.0	482	100.0

The degree of work load is affected not only by the duration of its performance but also by the type of work. Over fatigue with agricultural jobs certainly unfavourably affects the possibilities of good preparation for school classes at home, as well as an effective education at school. Every second respondent (52.9%) mentioned that in childhood, at the age 12 – 14, performed work activities which were beyond their physical capabilities, whereas 25% of the total number of respondents performed these jobs often (Tab.1). At the same time, nearly a half of respondents reported that in childhood they were loaded with agricultural work to a high degree, 2/5 of them evaluated loading with work as mediocre, and only 14.5% as low.

The evaluations of the degree of loading with work in childhood significantly differed by age. Older respondents began work on farm at a younger age, more often performed work activities beyond their capabilities, and more frequently experienced high work load than those at a younger age. In addition, older respondents more often mentioned that the working time during the day was too long. These results indicate that in recent decades a tendency has occurred towards limiting the scope of engagement of children in work on family farms.

Effect of work in childhood on education process. An assumption was adopted that the engagement of children in work on a family farm exerts a negative effect on the process of their education at school. This thesis was not confirmed in the case of approximately a half of respondents, who did not perceive the negative effects of work, while others did not experience such effects (Tab. 2). Nearly every second respondents misses school classes (46.1%) or neglected school duties (44.8%) because of work on farm, whereas the majority of respondents admitted that work on farm caused the feeling of fatigue during classes at school (53.3%). A considerable part of respondents from agricultural families were engaged in agricultural activities within such a scope that difficulties frequently occurred with school education. Every eighth respondent often neglected school duties (12.0%) and often experienced fatigue due to work on a farm (12.9). A similar percentage of respondents (11.6%) missed school classes relatively often (at least once a month or more frequently).

Males significantly more often than females experienced the negative effect of work on the education process in childhood. The majority of males neglected school duties because of work on a farm (60.6%), and only 1/3 of females (Tab. 2). Similar proportions occurred with respect to school absenteeism. Slightly smaller differences were observed while analyzing fatigue during school classes caused by work on a farm, and this difficulty also more often concerned boys than girls ($\chi^2 = 22.851, p < 0.001$).

Table 2. Negative effect of work on farm on education process according to gender.

	Gender				Total	
	Female		Male		n	%
	n	%	n	%		
Neglecting school duties ($\chi^2=34.461, p<0.001$)						
frequently	21	6.9	37	20.5	58	12.0
rarely	86	28.5	72	40.0	158	32.8
never	195	64.6	71	39.4	266	55.2
Total	302	100.0	180	100.0	482	100.0
Frequency of missing classes at school $\chi^2=36.763, p<0.001$						
1– 3 times a month or more frequently	18	6.0	38	21.1	56	11.6
several times a year	56	18.5	50	27.8	106	22.0
once or twice a year	43	14.2	17	9.4	60	12.4
never	185	61.3	75	41.7	260	53.9
Total	302	100.0	180	100.0	482	100.0
Experiencing fatigue at school $\chi^2=9.581, p<0.05$						
frequently	33	10.9	29	16.1	62	12.9
rarely	122	40.4	73	40.6	195	40.5
never	147	48.7	78	43.3	225	46.7
Total	302	100.0	180	100.0	482	100.0

Table 3. Effect of work on farm on education according to gender*.

Effect on education	Gender				Total	
	Female		Male		n	%
	n	%	n	%		
Positive and negative	14	4.7	16	9.0	30	6.3
Only positive	39	13.0	10	5.6	49	10.3
Only negative	15	5.0	25	14.0	40	8.4
No effect	232	77.3	127	71.3	359	75.1
Total	300	100.0	178	100.0	478	100.0

*In table missing data are excluded.

$\chi^2=20.718$, $p<0.001$

Considering all circumstances associated with work on a family farm, the majority of respondents from agricultural families evaluated that work in childhood had no effect on their education (Tab. 3), and only ¼ of them perceived any effect. Those who perceived the effect of agricultural work on education more often mentioned positive consequences of work (16.6%) than negative (12,7%). These differences were considerable in the group of females, where almost every fifth (17.7%) indicated a positive effect of work in childhood on education, whereas negative consequences were perceived by twice as few women (9.7%). Among males, the proportions of respondents indicating positive and negative consequences of work in childhood were opposite. Nearly every male considered that work did not favour good education, whereas only 12.7% of respondents expressed an opposite opinion. In general, males perceived the effect of work on education obtained slightly more frequently than females, and more often described this effect as negative.

Education level according to loading with agricultural work activities. The final effect of education is the level of education attained, the variations of which are not directly proportional to loading with work in childhood. Based on analyses concerning the negative effect of work on the educational process, according to various levels of loading with agricultural work, it may be presumed that a higher work load in childhood results in attaining a lower level of education.

A multifactor analysis using logistic regression analysis confirmed the relationship between the degree of loading with agricultural work in childhood and education achieved. Seven independent variables were introduced into the model, the aim of which was to estimate the probability of attaining a better education: respondents' gender, age, place of residence, age at beginning work in childhood, frequency of performing agricultural work in childhood equally with adults, frequency of performing work beyond the physical capabilities of a child, and mean time of performing agricultural work in childhood. The achieving of a higher level of education was significantly related with the following factors: very frequent or rare performance of work activities beyond physical capabilities of a child, age at beginning agricultural work activities and duration of their performance, respondent's

gender and age, as well as place of residence (Tab. 4). The results of analysis show that the opportunity to attain a good education was the lower the older the respondents, also among those who from the youngest years of life performed agricultural work and devoted a large amount of time to this work. This means that devoting a large amount of time to agricultural work activities in childhood and at a younger age at beginning of these activities, limited the possibilities to achieve a better education. In addition, the risk of achieving a lower education level increased when respondents were overloaded with work in childhood – performed agricultural work beyond their physical capabilities. A relationship was also found between the education attained and respondents' gender and place of residence. The chance to achieve a university education was lower in the group of males, and among respondents who currently live in rural areas.

Table 4. Factors significantly related with obtaining high level of education based on logistic regression analysis. Stepwise regression analysis

Factors	β	p	OR (95% CI)
Age at beginning work in childhood	-0.147	0.004	0.864(0.782–0.954)
Duration of performing agricultural work in childhood	-0.278	0.004	0.757(0.628–0.913)
Frequency of performing work activities beyond capabilities			
very frequently	1.270	0.010	3.560(1.359–9.327)
frequently	0.206	0.590	1.229(0.580–2.604)
rarely	0.720	0.017	2.054(1.135–3.714)
never			1
Place of residence			
rural area	-1.526	0.000	0.217(0.115–0.411)
small town	-0.177	0.660	0.837(0.380–1.846)
medium-size town	-0.008	0.983	0.992(0.475–2.072)
large city			1
Respondents' age	-0.095	0.000	0.909(0.889–0.930)
Respondents' gender			
female	0.702	0.004	2.018(1.245–3.271)
male			1

Conclusion. Studies conducted in economically under-developed countries confirm that the engagement of children in work in early years of their life hinders, and in many cases, makes it impossible for them to attain a good education. In many countries, children do not undertake education at all due to poverty and the necessity to undertake work (Ahmad 2012; Akarro, Mtweve 2011).

Own studies have shown that the majority of respondents from agricultural families admitted that work in childhood had no effect on their education. At the same time, every fifth respondent perceived the effect of work on education, including a slightly higher percentage of those who indicated positive consequences. The effect

of work on education was more frequently perceived by males than females, and more often this was a negative effect.

Statistical analysis of the data confirmed the occurrence of a significant relationship between the degree of loading with agricultural work in childhood and the process of education. Negative phenomena in the education process, such as school absenteeism, neglecting school duties, or fatigue among children who were more loaded with work on a farm more frequently occurred among children who were more loaded with work on a farm. Among the factors exerting a negative effect on the process of education and its final result in the form of the level of education attained, was the time devoted in childhood to performing agricultural work. The longer the working time, the more were the difficulties experienced during education and the lower level of education attained. The relationship between working time in childhood and the attained level of education was also observed by S. Krutikova (2006) in her studies of inhabitants of rural areas in Tanzania. These studies showed that the work of a child for 18 hours a week shortened education time by a half, compared to people who did not undertake work in childhood. As a final result, individuals who undertook work in childhood attained a considerably lower level of education, compared to those who did not work.

Analysis of the results of own studies indicated that for the course of education the most optimum situation was when a child was engaged in agricultural work for not more than 2 hours daily. With an increase in working time, there was an increase in the percentage of respondents for whom the performance of these work activities negatively affected their education. A negative relationship between work and education was also confirmed in the studies by Ranjan and Lancaster (2003). Analysis of the relationship between working time and school attendance and results of education showed that, in the majority of the countries examined, including Kampuchea, Panama, Philippines, Sri Lanka, and Portugal, the work of children negatively affects the systematicity of attending school and educational results. A positive effect of work on school results was observed only among Portuguese boys who during the week work for not longer than 35 hours. In the group of girls, any amount of time devoted to work negatively affected the results at school. While analyzing various results of studies, it was estimated that the negative effect of working time on education occurs only when a child works for longer than 20 hours weekly (Dorman 2008). Own studies showed that negative consequences for education may occur when a child works longer than 14 hours weekly (2 hours daily, on average).

Some researcher emphasize that the effect of work on the educational process and its results may be indirect. A low level of school achievements is associated not only directly with being overtired with work and school absenteeism, but also with a low interest in education, lack of incentives for education in favour of interest with work (Heady Ch. 2000). It should be presumed that in the case of children who are less talented, and have no special educational achievements, their interests may focus on work on a farm. In this form of activity, they discover their fondness for the occupation of a farmer, and gain appreciation of the family and rural community.

In this situation, it would be a mistake to approach worse achievements at school as exclusively a negative effect of the engagement of a child in agricultural work. A larger scope of work activities undertaken may also be a manifestation of searching for the sphere of activity in which a child could perform own interests, and achieve psychological rewards, e.g. satisfaction, appreciation of others and self-esteem. This regularity is in accordance with the concept of enrichment of the social role, which perceives benefits from the fulfilment of many roles (Brannon 2002).

The presented results, to a great degree, are based on subjective indicators – opinions concerning the effect of work on education. It is recommended that longitudinal studies should be undertaken, in which it would be possible to trace the process of education among children from agricultural families at various stages of their education, until achieving the target level of education.

References

1. Ahmad A. (2012) Poverty, Education and Child Labour in Aligarh City-India. *Stud Home Com Sci*, 6(3): 165–172.
2. Akarro R. R.J., Mtweve N.A. (2011) Poverty Its Association with Child Labor in Njombe District in Tanzania: The Case of Igima Ward. *Current Research Journal of Social Sciences* 3(3): 199–206.
3. Amassie. A. (2003) Child labor and schooling In the context of a subsistence rural economy: can they be compatible? *International Journal of Educational Development* Vol. 23, s. 167–185.
4. Bourdillon M. (2006) Children and work: A revive of current literature and debates. *Development and Change* vol. 37, no 6 s. 1201–1226.
5. Brannon L. (2002) *Psychologia rozwoju*. GWP. Gdańsk.
6. Dorman P., (2008) Child labour, education and health: A review of the literature ILO. Geneva.
7. Heady Ch. (2000) What is the Effect of Child Labour on Learning Achievement? Evidence from Ghana. Department of Economics and International Development, University of Bath and Organization for Economic Cooperation and Development, Paris
8. Kim, J., Zepeda, L. Kantor, P. (2005) Child labor Supply on US family farms: An Interdisciplinary conceptualization. In: *Journal of Family and Economic Issues* No 1, Vo 26 s. 159–173.
9. Krutikova S. (2006) Impact of Child Labour on Educational Attainment in Adulthood:
10. Lachowski S. (2009) Engagement of children in agricultural work activities – scale and consequences of the phenomenon. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 16, 131–137.
11. Martimer J. (2003) *Work and Growing Up In American*. Harvard University Press. Cambridge.
12. Ranjan R., Lancaster G. 2003. *Does Child Labour Affect School Attendance and School Performance?* Multi Country Evidence on SIMPOC Data. Geneva: ILO.
13. The end of child labour: Within reach. (2006) ILO. Report of the director-general. Geneva.

dr hab. Stanisław LACHOWSKI

Instytut Medycyny Wsi, ul. Jaczewskiego 2, 20-090 Lublin
slachowski@wp.pl

dr hab. Bogusława LACHOWSKA, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

dr Jarosław CHMIELEWSKI

Instytut Ochrony Środowiska – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

dr hab. Monika SZPRINGER, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wykształcenie i zaangażowanie obywatelskie

The education and civic engagement

Słowa kluczowe: społeczeństwo obywatelskie, edukacja, zaangażowanie obywatelskie.

Key words: civil society, education, civic engagement.

Abstract: The aim of this paper is to answer whether the level of formal education, as measured by the number of schooling years, influences various indicators of civic engagement such as participation in elections, activity in NGOs, volunteering, charity, and has any influence on social trust and concern about a common good. An analysis of reports released by CBOS (a Polish public opinion research center) and Klon/Jawor (an association which deals with the 3rd sector in Poland) enabled the author to conclude that civic engagement is positively related to the level of education.

Wprowadzenie. Zazwyczaj u podstaw każdego ładu społecznego leży swego rodzaju zgoda co do pewnych podstawowych wartości, których podzielenie będzie gwarantowało najlepszy i najpełniejszy rozwój zarówno jednostki, jak i całej wspólnoty. Wartości te przekazywane są w procesie socjalizacji tak, że ich realizacja jest postrzegana jako imperatyw.

W dyskursie społecznym i politycznym funkcjonuje wiele pojęć, które określają ten idealny i pożądany stan społeczeństwa, jak również warunki, jakie muszą być spełnione, aby został on osiągnięty. Jedną z takich kategorii jest społeczeństwo obywatelskie. Uznawane jest za optymalną formę organizacji życia zbiorowego ludzi, stanowi zarówno cel polityki polskiej¹ i unijnej, jak również środek do osiągnięcia lepszego, bardziej demokratycznego ładu politycznego.

Spśród wielu filarów, na których opiera się społeczeństwo obywatelskie, dwa wydają się szczególnie ważne. Są to szeroko rozumiane wykształcenie oraz zaangażowanie obywatelskie. Przedmiotem tego artykułu będzie zatem zbadanie ich wzajemnego wpływu.

O edukacji i wykształceniu. Edukacja i wykształcenie są kwestiami podejmowanymi nie tylko przez pedagogów i dydaktyków. Stanowią także przedmiot zainteresowania polityków, zarówno jako element polityki społecznej, jak i narzędzie władzy,

¹ Por. <https://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie>, <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.civil-society>

ekonomistów², socjologów, jak również organizacji między i ponadnarodowych, jak choćby Unia Europejska czy Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju/*Organization for Economic Co-operation and Development* (dalej OECD).

Co więcej zaliczane są do dóbr, do których wszyscy mają niezbywalne prawo. Stąd dostęp do edukacji, w tym formalnej, podobnie jak dostęp do pracy, zdrowia czy kultury staje się kwestią społeczną. Stanowisko to zostało wyrażone już w *Deklaracji praw człowieka* [1948]: „1. Każda osoba ma prawo do nauki. (...) 2. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi (...)”³.

Z obydwu omawianych pojęć edukacja ma szersze znaczenie. Według Anthony’ego Giddensa jest to instytucja społeczna, która poszerza horyzonty, pomaga zdobywać i rozwijać wiedzę i umiejętności. Edukacja nie jest tożsama ze szkolnictwem. Szkolnictwo jest pojęciem węższym i odnosi się do formalnego procesu kształcenia mającego miejsce w wyspecjalizowanych placówkach – szkołach⁴.

Podobne całościowe podejście można znaleźć w opracowaniach, w których dominuje podejście empiryczne, gdzie edukacja jest traktowana jako mierzalna zmienna wpływająca na inne aspekty życia społecznego. Przykładem takiego ujęcia jest raport *OECD Education at a Glance 2015*⁵. Zawiera on wiele niezwykle cennych danych dotyczących różnych wymiarów edukacji w Europie i na świecie. Porusza między innymi kwestie związane z edukacją dorosłych czy wpływem wykształcenia rodziców na osiągnięcia szkolne dzieci. Ponieważ format tego artykułu nie pozwala na szerokie omówienie wszystkich zawartych w raporcie zagadnień, przytoczę jedynie matrycę wskaźników informujących o zasobach ludzkich i kapitale zainwestowanym w edukację.

Poniższa tabela przedstawia edukację jako wielowymiarowy system, w którym wpływ wywierają zarówno czynniki makro takie jak kontekst polityczny czy ekonomiczny, jak również takie czynniki jak cechy własne nauczycieli czy uczniów.

Ponieważ omówienie wszystkich wymiarów edukacji i ich wpływu na zaangażowanie obywatelskie przekraczałoby ramy tego artykułu, poddany analizie będzie jedynie wpływ wykształcenia, mierzonego latami nauki.

² M. Friedman and R. Friedman (1981) *Free to choose*, Penguin Books UK, chapter: What’s wrong with our schools? Pierre Bourdieu (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³ Deklaracja praw człowieka 10 XII 1948 <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>, art. 26.

⁴ A. Giddens, P.W. Sutton (2013) *Sociology*, Cambridge: Polity Press, s. 870.

⁵ OECD, *Education at a glance 2015: OECD indicators*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (dostęp 26 grudnia 2015).

Tabela 1. System edukacyjny i jego aktorzy

Kontekst Aktorzy	Rezultaty i wyniki edukacji i uczenia się	Naciski polityczne i konteksty kształtujące rezultaty edukacyjne	Antecedencje lub ograniczenia nadające kontekst polityce
Uczestnicy indywidualni	Jakość i dystrybucja wyników indywidualnej edukacji	Jednostkowe nastawienie, zaangażowanie, i zachowanie w procesach edukacyjnych	Uwarunkowania środowiskowe uczniów i nauczycieli
Warunki nauczania	Jakość sposobu nauczania	Pedagogia, uczenie się, praktyka i klimat klasy	Warunki pracy ucznia i nauczyciela
Dostawcy usług edukacyjnych	Wyniki działań instytucji edukacyjnych	Organizacja szkoły i środowisko, w którym działa szkoła	Cechy dostawców usług edukacyjnych i społeczności, w których działają
System edukacyjny jako całość	Ogólna efektywność systemu edukacyjnego	Systemowe warunki alokacji zasobów i działań	Konteksty narodowe, edukacyjne, ekonomiczne i demograficzne

Źródło: *OECD Education at a glance 2015*, s. 15⁶.

Krótko o społeczeństwie obywatelskim. Pisząc o zaangażowaniu obywatelskim Polaków, konieczne jest przyjęcie pewnej cezurę czasowej. Datą będącą kamieniem milowym zarówno w refleksji teoretycznej, jak i badaniach empirycznych jest rok 1989. Dopiero po odzyskaniu suwerenności i swobód politycznych można mówić o naturalnym rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Trzeba przy tym pamiętać, że odbudowę struktur pośrednich utrudniały zniszczenia, jakich dokonał w tkance społecznej system komunistyczny.

Planowe tłumienie oddolnych i spontanicznych inicjatyw przez PRL-owskie władze doprowadziło do powstania zjawiska nazwanego przez Stefana Nowaka próżnią socjologiczną – „pomiędzy poziomem pierwotnych grup i poziomem narodowej społeczności istnieje – z punktu widzenia identyfikacji ludzi i ich emocjonalnego zaangażowania – rodzaj socjologicznej próżni. (...) społeczna struktura naszego kraju jawiłaby się jako <<federacja>> grup pierwotnych, rodzin i grup opartych na przyjaźni zjednoczonych w narodowej wspólnoty z bardzo słabymi innymi typami więzi pomiędzy tymi dwoma poziomami”⁷. Stąd przyglądając się zaangażowaniu Polaków, trzeba uwzględnić fakt, iż społeczeństwo obywatelskie powstawało niejako *na surowym korzeniu*.

Nie zmienia to faktu, iż po ponad 20 latach można pokusić się o wskazanie pewnych prawidłowości, w tym zależności między wykształceniem a zaangażowaniem w sprawy publiczne. Zanim jednak zostanie omówiony ten temat, należy podać choćby skrótową definicję społeczeństwa obywatelskiego. Skrótową, gdyż przedstawianie całych dziejów tego pojęcia przekraczałoby znacznie objętość tego artykułu⁸.

⁶ OECD, *Education at a glance 2015*, op.cit., s. 15. Tłumaczenie własne DS.

⁷ S. Nowak (1979), *Przekonania i odczucia współczesnych*, w: M. Roztworowski (red), *Polaków portret własny*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 128 [wyróżnienia jak w oryginale].

⁸ Por. D. Pietrzyk-Rivees (2012) *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, seria „Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej”, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, J. Szacki (red.) (1997), *Ani książkę ani kupiec: obywatel*, Kraków: ZNAK.

Jak pisze Jerzy Szacki, „do niezbywalnych składników idei społeczeństwa obywatelskiego zdaje się należeć z jednej strony swego rodzaju kult aktywności spontanicznej, nieplanowanej i niekierowanej, choć utrzymanej w granicach określonych przez prawo i dobre obyczaje, z drugiej – uznanie indywidualizmu i pluralizmu za wartości zasługujące na to, aby je jak najlepiej chronić i prawnie gwarantować”⁹.

Inne cechy społeczeństwa obywatelskiego to:

- społeczeństwo stanowi przeciwwagę dla państwa;
- interes indywidualny jest zbieżny z interesem społecznym;
- obywatele samoorganizują się, nie czekając na odgórne inicjatywy i przydział środków;
- aktywność ta jest spontaniczna, lecz utrzymana w granicach obowiązującego prawa i obyczajów;
- obowiązują rządy prawa, wyznacza ono sposoby działania, a nie cele;
- państwo jest zewnętrzne wobec społeczeństwa¹⁰

W ujęciu empirycznym, społeczeństwo obywatelskie będzie oznaczało trzeci sektor, gdzie cele są publiczne, a podmioty je realizujące są prywatne. Obywatele nie czekają na działania państwa, lecz samoorganizują się i sami szukają rozwiązania istotnych dla nich problemów. W tym rozumieniu idea społeczeństwa obywatelskiego wiąże się z ściśle uczestnictwem i zaangażowaniem¹¹.

Tak więc w tym artykule społeczeństwo obywatelskie będzie rozumiane jako „[sferą] instytucji, organizacji, sieci i osób oraz ich nastawienia wobec wartości, znajdującą się pomiędzy rodziną z jednej strony a państwem i rynkiem z drugiej stron i powiązaną szeregiem zasad, w ramach której ludzie dobrowolnie działają w duchu dobra ogólnego”¹². Zaangażowanie obywatelskie będzie zatem gotowością do włączania się w sprawy wspólnoty.

O zaangażowaniu obywatelskim i wpływie wykształcenia. Wykształcenie mierzone latami nauki jest obok płci, dochodu czy miejsca zamieszkania jedną z tych zmiennych, która w większości badań socjologicznych uznawana jest za kluczową w wyjaśnianiu wielu społecznych prawidłowości takich jak choćby religijność czy poglądy polityczne. Wyniki badań pokazują, że wyższe lub niższe wykształcenie wpływa na sposób uczestnictwa w życiu zbiorowym.

Zaangażowanie obywatelskie posiada wiele wymiarów. Pierwszym z nich, najbardziej oczywistym jest członkostwo oraz tworzenie organizacji pozarządowych. Kolejnym są wolontariat i filantropia, działania prospołeczne i praca na rzecz innych, ale poza formalnymi NGO-sami, dalek wrażliwość na dobro wspólne, zaufanie oraz

⁹ J. Szacki (red.) (1997), *Ani księżę ani kupiec: obywatel*, Kraków: ZNAK, s. 59.

¹⁰ Na podstawie: Szacki (1997) op.cit. ss. 6–62, A. Krasnowolski (2014) *Spółeczeństwo obywatelskie i jego instytucje*, Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych, Biuro Analiz i Dokumentacji, Warszawa: Kancelaria Senatu.

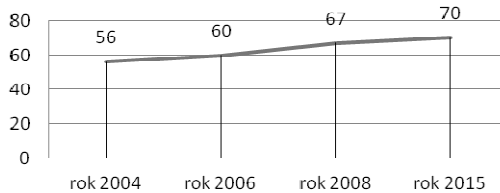
¹¹ J. Szacki (1997) op.cit s. 54.

¹² S. Raabe *Transformacja i społeczeństwo obywatelskie w Polsce. Kościół jako sojusznik społeczeństwa obywatelskiego*, Raporty Fundacji Konrada Adenauera, nr 9, 2008, s. 4–5.

uczestnictwo w wyborach. Spróbujmy przyjrzeć się po kolei, jaki wpływ na powyższe wymiary ma posiadanie formalnej edukacji.

Warunkiem istnienia społeczeństwa obywatelskiego jest obecność silnego trzeciego sektora, stowarzyszeń, fundacji i organizacji pozarządowych; to właśnie w tej sferze swoje ujście znajduje spontaniczna i żywiołowa ludzka aktywność. Ponadto NGOsy pełnią wobec zbiorowości pewne istotne funkcje – artykułują potrzeby i interesy społeczne, kontrolują władzę, pomagają potrzebującym, integrują i aktywizują wspólnoty¹³.

Przyglądając się cechom osób związanych z organizacjami pozarządowymi wiadać, że posiadanie wykształcenia odgrywa kluczową rolę. 70% osób pracujących w organizacjach pozarządowych posiada wykształcenie wyższe¹⁴. Co więcej, tendencja ta ma charakter wzrostowy¹⁵:



Rys. 1. Udział osób z wyższym wykształceniem wśród pracowników NGO, dane w %

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Polskie organizacje pozarządowe 2015* (2005). *Zakorzenie działań organizacji pozarządowych i uspołecznienie* (2009), s 60.

Prawidłowość ta jest widoczna także w przypadku działań na rzecz innych, ale w sposób nieformalny, mających charakter bezpośredniej pomocy rodzinie lub krewnym lub też będących pracą „na rzecz swojego otoczenia, lokalnej społeczności, sąsiedztwa czy miejscowości (na przykład sprzątanie okolicy, wspólna budowa lub remont budynków publicznych, dróg, organizowanie lokalnych imprez)”¹⁶. Im wyższe wykształcenie, tym większa chęć niesienia pomocy innym. Dane raportu Klon/Jawor mówią, iż „w tego typu działalność angażuje się 41% badanych z wykształceniem wyższym, 27% ze średnim, 25% z zawodowym i tylko 17% osób z wykształceniem podstawowym”¹⁷.

Analizując dalej profil osób nastawionych prospołecznie, nie można pominąć wolontariuszy i darczyńców. Zarówno wolontariusze, jak i darczyńcy są dobrze wykształceni, 30% tych pierwszych legitymuje się wykształceniem wyższym¹⁸. Podobnie jak wolontariusze, tak i darczyńcy są lepiej wykształceni:

¹³ D. Gawin, P. Gliński (2006) (Ed.) *Civil society in the making*, Warsaw: IFiS Publishers, s. 267.

¹⁴ *Polskie organizacje pozarządowe 2015*, (2015) Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, www.fakty.ngo.pl/files/wiadomosci.ngo.pl/public/.../KondycjaNGO2015.pdf s. 12.

¹⁵ *Zakorzenie działań organizacji pozarządowych i uspołecznienie*, (2009) Ekspertyza przygotowana na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej opracowana przez Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa: Biblioteka Pożytku Publicznego, s. 60.

¹⁶ *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków: wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych Raport z badania 2013*, Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2014, Publikacja wydana w serii *Badania Aktywności Obywatelskiej*, s. 65.

¹⁷ Tamże, s. 65.

¹⁸ <http://fakty.ngo.pl> (dostęp 2 listopada 2015).

Tabela 2. Wykształcenie darczyńców

	2003	2004	2005	2006	2007
Ogół Polaków	34,40%	39,20%	41,80%	31,50%	25,50%
Podstawowe	29,8%	29,5%	32,7%	21,7%	22,3%
Zawodowe	32,9%	35,2%	36,2%	26,5%	20,3%
Średnie	37,7%	43,9%	49,4%	35,1%	28,6%
Wyższe	35,4%	48,0%	48,1%	48,9%	32,2%

Źródło: civicpedia.org (dostęp 9 kwietnia 2010, strona w archiwum Autorki).

Choć dane z powyższej tabeli pochodzą sprzed paru lat, to nowsze opracowania potwierdzają ten trend. Raport z 2013 roku *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków: wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych*¹⁹ stwierdza, iż 88% filantropów posiada wykształcenie wyższe.

Również przekazanie 1% na organizacje pożytku publicznego zależy od wykształcenia. Część swojego podatku na cele społeczne przekazuje 57% badanych z wykształceniem wyższym, 42% ze średnim bądź zawodowym i 15% z wykształceniem podstawowym²⁰.

Z wykształceniem związane są też pewne sposoby postrzegania relacji międzyludzkich i oczekiwania wobec innych. Widać to wyraźnie w przypadku zaufania. Podczas gdy zaufanie w sferze prywatnej wobec najbliższej rodziny i znajomych nie jest różnicowane przez wykształcenie, to stosunek do obcych zależy właśnie od liczby lat nauki. Im niższe wykształcenie, tym niższe zaufanie i większa ostrożność w kontaktach z innymi. Z kolei u osób z wykształceniem wyższym zaufanie do swoich i obcych jest na podobnym poziomie, przy jednoczesnej większej otwartości i mniejszej ostrożności w kontaktach z innymi²¹.

Podobna zależność będzie dotyczyła stosunku do współpracy i przekonania o skuteczności wspólnego działania²². Również postrzeganie korzyści z działań prospołecznych będzie zależeć od wykształcenia – im wyższe tym większa przyjemność z pomagania innym, chęć bycia pożytecznym²³, przekonanie, iż takie działania czynią świat lepszym²⁴. Osoby z wyższym wykształceniem będą też wykazywały większą wrażliwość na dobro wspólne, rozumiane między innymi jako przestrzeganie prawa lub płacenie podatków²⁵.

¹⁹ *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków...* op.cit., s. 69.

²⁰ Tamże, s. 83.

²¹ *Zaufanie w relacjach międzyludzkich raport nr 29/2014* (2014), R. Boguszewski (opracowanie) Warszawa, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, www.cbos.pl (dostęp 8 grudnia 2015), s. 5, 10

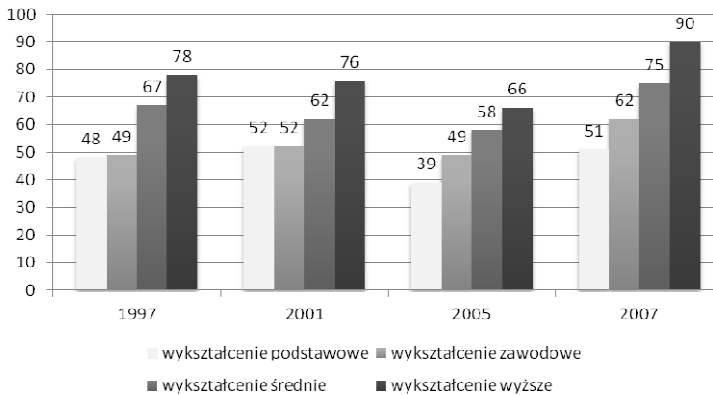
²² *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków: wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych Raport z badania 2013*, Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2014, Publikacja wydana w serii *Badania Aktywności Obywatelskiej*, s. 13.

²³ Tamże, s. 47.

²⁴ Tamże, s. 62.

²⁵ *Diagnoza społeczna 2015, warunki i jakość życia Polaków*, raport, J. Czapiński, T. Panek (red.) (2015), Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, www.diagnoza.com (dostęp 12 grudnia 2015), s. 315–316,

Ostatnim elementem jest uczestnictwo w wyborach. Także i tutaj posiadanie wyższego wykształcenia odgrywa tym większą rolę, im wyższe wykształcenie.



Rys. 2. Wykształcenie a udział w wyborach parlamentarnych

Źródło: M. Cześnik (2007), *Partycypacja wyborcza w Polsce. Perspektywa porównawcza*, Warszawa: ISP PAN i Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 20, dane w procentach.

Podobna prawidłowość widoczna jest także w wyborach prezydenckich. Osoby lepiej wykształcone częściej deklarują chęć pójścia na wybory – 81% z wykształceniem wyższym, podczas gdy z podstawowym lub gimnazjalnym jedynie 67%²⁶.

Chodzenie na wybory również świadczy o zainteresowaniu życiem zbiorowym i poczuciu odpowiedzialności, może być także dowodem na poczucie sprawstwa i wpływu na rzeczywistość społeczną.

Podsumowanie. Przyglądając się wpływowi wykształcenia na zaangażowanie obywatelskie, widać wyraźnie, iż jest to wpływ decydujący. W 2013 roku zaangażowanych w różne inicjatywy społeczne było 34% Polaków, z czego ponad połowa z nich posiadała wyższe wykształcenie²⁷. Osoby lepiej wykształcone dominują też wśród darczyńców i wolontariuszy. Można zatem powiedzieć, że im wyższe wykształcenie, tym większe zaufanie do innych, wiara w pozytywne skutki wspólnego działania, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za wspólnotę (to wyraża między innymi udział w wyborach), skłonność do współpracy oraz chęć działania na rzecz innych.

Przeanalizowane dane skłaniają zatem do sformułowania wniosków praktycznych – poprawa poziomu wykształcenia będzie wpływać dodatnio na budowę społeczeństwa obywatelskiego. Trzeci sektor będzie się prężnie rozwijał tylko wtedy, kiedy obywatele nadadzą sens działalności prospołecznej i będą skłonni do wyjścia ze sfery prywatnej do publicznej. Bez edukacji, rozumianej tu jako wykształcenie, odnalezienie tego sensu będzie trudne, jeżeli nie niemożliwe.

²⁶ *Kto zamierza głosować 10 maja?* determinanty uczestnictwa w wyborach prezydenckich raport nr 62/2015, M. Omyła-Rudzka (opracowanie), Warszawa, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, www.cbos.pl (dostęp 8 grudnia 2015), s. 11.

²⁷ *Zaangażowanie społeczne...* op.cit., s. 41.

Bibliografia

1. Bourdieu P. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Czarnik S., Turek K. (2015), *Polski rynek pracy – aktywność zawodowa i struktura wykształcenia* Na podstawie badań ludności zrealizowanych w 2014 roku, w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego Edukacja a rynek pracy – tom III, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
3. Cześniak M., (2007), *Partycypacja wyborcza w Polsce. Perspektywa porównawcza*, ISP PAN i Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
4. *Deklaracja praw człowieka* [10 XII 1948] <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp 12 grudnia 2015)
5. *Diagnoza społeczna 2015, warunki i jakość życia Polaków, raport*, J. Czapiński, T. Panek (red.) (2015), Rada Monitoringu Społecznego, www.diagnoza.com (dostęp 12 grudnia 2015), Warszawa.
6. Friedman M. and Friedman R. (1981) *Free to choose*, Penguin Books UK, *What's wrong with our schools?*
7. Gawin D., Gliński P. (2006), (Ed.) *Civil society in the making*, IFiS Publishers, Warsaw.
8. Giddens A., Sutton P.W. (2013), *Sociology*, Polity Press, Cambridge.
9. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics (dostęp 1 grudnia 2015)
10. <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.civil-society> (dostęp 8 grudnia 2015).
11. <https://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie> (dostęp 6 grudnia 2015).
12. Krasnowolski A. (2014), *Spółczesność obywatelska i jej instytucje*, Zespół Analiz i Opracowań Tematycznych, Biuro Analiz i Dokumentacji, Warszawa: Kancelaria Senatu
13. *Kto zamierza głosować 10 maja? determinanty uczestnictwa w wyborach prezydenckich* raport NR 62/2015 M. Omyła-Rudzka (opracowanie), Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, www.cbos.pl (dostęp 8 grudnia 2015), Warszawa.
14. Nowak S. (1979), *Przekonania i odczucia współczesnych*, w: M. Roźnowski (red), *Polaków portret własny*, Kraków: Wydawnictwo Literackie,
15. *OECD, Education at a glance 2015: OECD indicators*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (dostęp 26 grudnia 2015).
16. Pietrzyk-Rivecs D. (2012), *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, seria „Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
17. *Polskie organizacje pozarządowe 2015*, (2015), Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.
18. *Polskie organizacje pozarządowe 2015*, (2015) Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, www.fakty.ngo.pl/files/wiadomosci.ngo.pl/public/.../KondycjaNGO2015.pdf.
19. Raabe S. (2008) *Transformacja i społeczeństwo obywatelskie w Polsce Kościół jako sojusznik społeczeństwa obywatelskiego* Raporty Fundacji Konrada Adenauera Numer 9.
20. Szacki J. (red.) (1997), *Ani książkę ani kupiec: obywatel*, ZNAK, Kraków.
21. *Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych* Raport z badania 2013, Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2014, Publikacja wydana w serii Badania Aktywności Obywatelskiej, Warszawa.
22. *Zakorzenie działań organizacji pozarządowych i uspołecznienie*, (2009) Ekspertyza przygotowana na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej opracowana przez Stowarzyszenie Klon/Jawor, Biblioteka Pożytku Publicznego, Warszawa.
23. *Zaufanie w relacjach międzyludzkich* raport NR 29/2014 (2014) Rafał Boguszewski (opracowanie) Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, www.cbos.pl (dostęp 8 grudnia 2015), Warszawa.

dr Dominika SOZAŃSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Pracy Socjalnej
dsozanska@up.poczta.pl

Penitencjarne uwarunkowania edukacji (od alfabetyzacji po kształcenie ustawiczne) więźniów w Polsce

The penitentiary determinants of prisoners
education in Poland (from literacy
to lifelong learning)

Słowa kluczowe: Służba Więzienna, edukacja więźniów, edukacja więzienna, kształcenie ustawiczne.

Key words: Prison Staff, prisoners education, penitentiary education, continuing education.

Abstract: The article presents the problems of penitentiary education in Poland after 1918. In the past the literacy of prisoners was the main problem. Currently, prisoners can learn in equal types of schools in prisons and outside. They can also pursue higher education. Prisoners education is a lifelong learning process.

Wprowadzenie. Celem nauczania w warunkach więziennych zwykle jest uzupełnienie przez więźniów brakującego wykształcenia oraz przygotowanie do zawodu na różnym poziomie zaawansowania (Machel, 1994, s. 130), a tym samym, pośrednio, także do życia na wolności. Poprzez skończenie szkoły lub zdobycie zawodu skazani przechodzą dowartościowujący ich proces społecznej readaptacji (Sarzała, 2011, s. 219 i n.). W warunkach szkolnych są poddawani treningowi szkolnemu, gdzie obowiązuje spokój, praca nad sobą, zdyscyplinowanie, pełnienie różnych funkcji szkolnych itp. Wskaźnikami realizacji tego środka są m.in. wyniki nauczania, absencja, wyróżnienia szkolne, promowanie, osiągnięcie lokaty, kolejne szczeble kształcenia, zdobywanie zawodu itp.

Poprzez nauczanie skazani mają możliwość nadrobienia swoich zaległości edukacyjnych na różnym poziomie lub podjęcia szkoleń zawodowych podwyższających ich kwalifikacje (Dziedzic, 2013, s. 129 i n.; Parol, 2013, s. 13 i n.; Poklek, 2010, s. 77; Rostańska, 2007, s. 198; Sikorska, 2012, s. 323). Edukacja więzienna jest więc najbardziej skutecznym, a zarazem najmniej kosztownym sposobem podniesienia poczucia własnej wartości, zwiększenia szans na pomyślną readaptację społeczną, wreszcie ułatwienia kontynuowania nauki po wyjściu na wolność (Gajdus, Gronowska, 1998,

s. 128 i n.; Osiatyński, 2003, s. 146). Tym samym nauczanie skazanych stanowi najważniejszy, ale też zarazem jedyny rzeczywisty środek oddziaływania resocjalizacyjnego (Szymanowski, Świda, 1998, s. 304; Sarzała 2009, s. 404–405)) oraz, jak się wydaje, najbardziej skuteczny środek oddziaływania penitencjarnego. Żeby jednak wykorzystać walory tego środka, konieczna jest właściwa rekrutacja poprzedzona wnikliwymi badaniami osobopoznawczymi skazanego – ucznia oraz odpowiednim doбором formy nauczania do jego indywidualnych predyspozycji, uzdolnień i cech osobowości (Poklek, Jabłońska, 2013, s. 323 i n.).

W doktrynie i w prawie do 1918 r. więziennictwo cechowały głównie takie przymioty jak: izolacja, represja i odstraszenie. Co prawda liczni teoretycy prawa i penitencjarystyki dostrzegali na przestrzeni wieków potrzebę poprawy i wychowania przestępcy, a tym samym odwiedzenie go od popełnienia kolejnego przestępstwa, jednak uwarunkowania społeczne, polityczne i historyczne powodowały, że kara pozbawienia wolności podporządkowana była jedynie tym właśnie celom. Żadne z uregulowań prawnych tamtego okresu (kodyfikacje karne, regulaminy więzienne) nie zawierało elementów o charakterze poprawczym, wychowawczym lub resocjalizacyjnym. Niemniej jednak nie sposób nie docenić wpływu przedstawicieli dziewiętnastoi dwudziestowiecznej polskiej myśli penitencjarnej na ukształtowanie się nowoczesnego więziennictwa w XX w.

Nauczanie więźniów w systemie penitencjarnym II Rzeczypospolitej. Sporym wyzwaniem dla odrodzonego w 1918 r. państwa polskiego stała się powszechna oświata. Od podstaw zorganizowano nauczanie skazanych przebywających w jednostkach penitencjarnych. Już w jednym z pierwszych aktów prawnych, w dekreście Naczelnika Państwa z 8 lutego 1919 r. w sprawie tymczasowych przepisów więziennych (D.P.P.P. Nr 15, poz. 202) ustanowiono, że w placówkach dla nieletnich wszyscy, bez wyjątku, otrzymają naukę świecką, jaka obowiązuje w szkołach ludowych. W placówkach dla dorosłych wprowadzono natomiast obowiązkowe nauczanie dla analfabetów. Poczynając od 1924 r., obowiązkiem tym objęto wszystkich nieletnich oraz osoby dorosłe skazane na kary pozbawienia wolności o niewielkim wymiarze, pod warunkiem, że wcześniej co najmniej cztery lata uczęszczali do szkoły powszechnej lub średniej. Pozostali więźniowie mogli pobierać naukę za zezwoleniem naczelnika, więźniowie śledczy natomiast za zezwoleniem organu, do dyspozycji którego pozostawali. Nauczanie odbywało się według programu przewidzianego dla szkół powszechnych i uwzględniało jednocześnie naukę rzemiosła. Rozpoczęciu i zakończeniu nauki każdorazowo towarzyszyły egzaminy komisyjne (Migdał, Raglewski, 2005, s. 173 i 174; Pawlak, 1997, s. 99). Prawne zręby tej działalności kompleksowo uregulowano dopiero w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 26 kwietnia 1926 r. o zaspokajaniu potrzeb religijnych więźniów i działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 9, poz. 10).

W rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 29, poz. 272) zawarto obowiązek nauki dla nieletnich oraz dla dorosłych, którzy byli skazani na karę pozbawienia wolności powyżej 6 miesięcy, nie przekroczyli 40 lat życia i nie posiadali świadectwa ukończenia 4.

klasy szkoły powszechnej (podstawowej). Udzielanie zezwolenia na nauczanie pozostałym kategoriom skazanych pozostawiono w gestii naczelnika bądź organom sądowym lub prokuratorskim w zależności od statusu więźnia. Program nauczania obejmował przedmioty ogólnokształcące (dosłownie: *naukę religii, czytania, pisania i rachunków oraz zasadnicze wiadomości o ustroju Rzeczypospolitej Polskiej*) i zawodowe (Kolasiński, 1989, s. 90 i n.). Również w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 20 czerwca 1931 r. w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 71, poz. 577) wspomniano o pracy kulturalno-oświatowej (tak ówczesnie nazywano nauczanie) polegającej na zwalczaniu analfabetyzmu wśród więźniów.

Kategorię osób zobligowanych do nauczania w warunkach więziennych wyraźnie poszerzono w uregulowaniach ustawy z dnia 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 68, poz. 457). Oprócz wymienionych wcześniej kategorii obowiązkiem nauki objęto odbywających karę pozbawienia wolności według systemu progresywnego oraz osadzonych w koloniach rolniczych i zakładach rzemieślniczych. W więzieniach dla niepełnoletnich, zakładach rzemieślniczych, koloniach rolniczych oraz w więzieniach zwykłych o progresywnym systemie odbywania kary miały być prowadzone szkoły ogólnokształcące i zawodowe o niższym poziomie nauczania. W pozostałych jednostkach penitencjarnych planowano prowadzenie nauczania ukierunkowanego zwłaszcza na zwalczanie analfabetyzmu. Przepisy nie wykluczały również prowadzenia szkół o nieco wyższym poziomie nauczania ogólnokształcącego i zawodowego (Migdał, Raglewski, 2005, s. 156). Środki oddziaływania penitencjarnego, w tym również nauczanie stosowane w zakładach dla niepoprawnych przestępców (przedwojenny protoplasta ośrodków przystosowania społecznego) nie odbiegały od tych, które były stosowane w instytucjach penitencjarnych (zob. rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 15 stycznia 1934 r. w sprawie organizacji zakładów dla niepoprawnych przestępców, D.U.R.P. Nr 5, poz. 38).

Praktyka w zakresie nauczania osób pozbawionych wolności była daleka od oczekiwań. Pod koniec lat dwudziestych odsetek uczących się obejmował 86,8% osób podlegających przymusowi nauczania, w latach 1927–1930 natomiast nauczaniem objęto ok. 17% populacji przebywającej w zakładach penitencjarnych (Migdał, Raglewski, 2005, s. 157; Pawlak, 1997, s. 98). Jednak w większości zakładów, zwłaszcza karno-śledczych, w których przeważały osoby tymczasowo aresztowane oraz w więzieniach przy sądach grodzkich nauczania w ogóle nie zorganizowano z różnych przyczyn. Większość szkół więziennych miała tylko jednego nauczyciela, nieliczne zaś, w których przebywało co najmniej 300 więźniów, dysponowały większą ich liczbą. Szkoły były przeważnie źle wyposażone i nie dysponowały odpowiednimi pomocami naukowymi (Czuba, 1931, s. 17).

Nauczanie więźniów w latach 1945–1969. Instrukcja z 11 czerwca 1945 r. Dyrektora Departamentu Więziennictwa i Obozów Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w sprawie regulaminu więziennego (tajna, niepublikowana) powtórzyła w praktyce większość uregulowań regulaminu więziennego z 1931 r., również w dziedzinie nauczania. W więziennictwie tamtych czasów, podobnie jak i w całym kraju, najważniejszym problemem było zwalczanie analfabetyzmu, a następnie ukończenie

przez skazanych szkoły podstawowej na poziomie klasy czwartej i piątej. Ostatnim etapem tego procesu było umożliwienie im ukończenia pełnej szkoły podstawowej. Począwszy od 1947 r., kierując się regulacjami Zarządzenia nr 0121/47 z 16 grudnia 1947 r. Dyrektora Departamentu Więziennictwa Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w sprawie zwalczania analfabetyzmu (tajnego, niepublikowanego) i jego przepisów wykonawczych zintensyfikowano działania nakierowane na zwalczanie tego zjawiska. Niewątpliwy wpływ na to miała także m.in. ustawa z 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu (Dz. U. Nr 25, poz. 177), wedle postanowień której całkowita likwidacja tego zjawiska miała nastąpić do końca 1951 r. Obowiązkowi nauczania podlegali wszyscy więźniowie karni analfabeci, pół-analfabeci i wtórni analfabeci w wieku do 50 lat, którym równocześnie pozostały do końca kary co najmniej 3 miesiące. Z obowiązku nauczania zostali wyłączeni jedynie tymczasowo aresztowani. Nauczanie odbywało się w oparciu o programy dostarczane przez komisje do walki z analfabetyzmem. Mimo że w skali kraju walkę z tym zjawiskiem zakończono praktycznie w 1952 r., więziennictwo nadal realizowało nauczanie w tym zakresie do 1954 r., później zaś w zależności od aktualnych potrzeb (Bedyński, 1988, s. 196).

Zarządzenie nr 0205 z 21 października 1955 r. Ministra Spraw Wewnętrznych w sprawie regulaminu więziennego (tajne, niepublikowane) umożliwiała więźniom karnym nauczanie w zakresie 7 klas szkoły podstawowej oraz w miarę możliwości szkolenie zawodowe według systemu wewnątrzzakładowego – w przedsiębiorstwach i zakładach pracy bądź na kursach zawodowych. Skazany, który w czasie odbywania kary ukończył szkołę ogólnokształcącą lub zawodową albo kursy zawodowe, mógł otrzymać świadectwo szkolne bez wzmianki o tym, że szkolenie odbywało się w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Do 1956 r. szkolenie ogólnokształcące więźniów organizowane było przez władze więzienne, zaś po 1960 r. organizację i finansowanie szkolenia ogólnokształcącego więźniów przejęło Ministerstwo Oświaty. Centralny Zarząd Zakładów Karnych pozostawił sobie jedynie nadzór nad dobrem więźniów 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 więźniów z krótkimi karami; szkoły podstawowej o rocznym systemie szkolenia; eksternistycznej formy szkolenia obejmującej w szczególności tych skazanych, którzy nie mogli udokumentować ukończenia szkoły podstawowej (Wierzbiński, 1976, s. 178).

Dalsze uszczegółowienie zasad nauczania skazanych nastąpiło w zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 7 lutego 1966 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 12). Według jego regulacji obowiązkiem nauczania w zakresie szkoły podstawowej obejmowano osoby nieposiadające podstawowego wykształcenia, jeśli nie ukończyły 50 roku życia, a do odbycia kary pozostało im co najmniej 6 miesięcy. Tę samą kategorię skazanych obejmowano w razie potrzeby i możliwości szkoleniem zawodowym. Skazanego można było zwolnić z obowiązku nauki z powodu stanu zdrowia lub innych ważnych przyczyn, jak również wyłączyć od nauczania lub szkolenia, jeżeli wymagały tego ważne przy-

czynny, zwłaszcza względy bezpieczeństwa. Przepis ten nie wykluczał tworzenia w jednostkach penitencjarnych szkół średnich, które rzeczywiście powoływano w tych czasach. Nauczanie w zakresie szkoły podstawowej należało prowadzić w czasie wolnym od pracy w szkołach, na kursach, a także w drodze samokształcenia. Szkolenie zawodowe zaś w szkołach i na kursach o kierunkach odpowiadających potrzebom gospodarki narodowej z uwzględnieniem, w miarę możliwości, uzdolnień i zainteresowań więźniów. Praktyczna nauka zawodu odbywała się natomiast w warsztatach szkolnych oraz przywieziennych i pozawieziennych zakładach pracy. Skazani nieposiadający odpowiednich funduszy otrzymywali nieodpłatnie niezbędne podręczniki i pomoce szkolne. Odbywający praktyczną naukę zawodu w warsztatach szkolnych i wykonujący pracę produkcyjną otrzymywali, w zależności od wyników osiągniętych w pracy i w nauce oraz stopnia zaawansowania w nauce zawodu, zryczałtowane miesięczne wynagrodzenie. 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 zaznaczenia, 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 również zaznaczyć, że regulamin przewidywał możliwość zorganizowania, w miarę potrzeby, nauczania w zakresie średniej szkoły zawodowej, zwłaszcza dla skazanych, którzy przerwali naukę w szkole i wykazywali szczególne uzdolnienia i zainteresowania. Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 stycznia 1967 r. w sprawie wykonywania tymczasowego aresztowania (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2 poz. 2) 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 umożliwiano kontynuowanie nauki w drodze samokształcenia. Co ciekawe, późniejsze akty prawne nie powróciły do tematyki nauczania i szkolenia tej kategorii więźniów. Taka możliwość ponownie zaistniała dopiero w obowiązujących obecnie aktach prawnych.

Szkolenia zawodowego po 1956 r. odbywało się na zasadach ogólnopaństwowego szkolenia dostosowanego do potrzeb i możliwości więźniów oraz jednostek penitencjarnych; szkoleniu mieli podlegać więźniowie niemający zawodu lub niemogący wrócić do zawodu uprawianego przed odbywaniem kary; szkolenie należało dostosować do poziomu wykształcenia posiadanego przez uczących się i ich zainteresowań; przy organizowaniu szkolenia zawodowego i doborze zawodu należało uwzględnić czynniki reedukacyjne; obok szkolenia długoterminowego organizowano również krótkoterminowe, uwzględniające krótszy okres pobytu więźniów w jednostce penitencjarnej; absolwentów szkół zawodowych należało zatrudniać w nabytym zawodzie do czasu zwolnienia; w więzieniach należało organizować ośrodki szkolenia, w ramach których mogło być organizowane szkolenie krótkotrwałe i długoterminowe, ogólnokształcące i zawodowe w formie szkół, kursów lub techników prowadzonych stacjonarnie lub korespondencyjnie; ośrodki szkolenia miały zadbać o to, by więźniowie, którzy w czasie długoletniego pobytu w więzieniu nabyli określone kwalifikacje, mogli złożyć egzaminy umożliwiające nabycie odpowiednich uprawnień zawodo-

wych; w więzieniach, w których większość stanowili uczący się należało tworzyć więzienia-szkoły (Rogalski, 1961, s. 78; Przygoński, Wołowicz, 1988, s. 427).

Nauczanie skazanych pod rządami kodeksu karnego wykonawczego z 1969 r.

Ustawa z 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 13, poz. 98) usankcjonowała dotychczasowe regulacje w zakresie nauczania skazanych w trakcie odbywania przez nich kary pozbawienia wolności zawarte dotychczas w szeregu aktów prawnych niższego rzędu. Kodeks i jego przepisy wykonawcze zrezygnowały ze stosowania pojęć *więzień (karny, śledczy)*, wprowadzając w to miejsce następujące określenia: *skazany, tymczasowo aresztowany, umieszczony, ukarany*. We wspomnianym kodeksie zawarto wiele dyrektyw dotyczących tej problematyki. Stanowiły one, że w zakładach karnych prowadzi się obowiązkowe nauczanie w zakresie co najmniej szkoły podstawowej. Obowiązkowi nauki mieli podlegać w szczególności skazani, którzy nie mieli podstawowego wykształcenia lub zawodu, jeżeli stan ich zdrowia nie stał temu na przeszkodzie, chyba że ze względu na krótki okres kary lub podeszły wiek rozpoczynanie nauki nie jest celowe. Więźniowi można też było zezwolić na samokształcenie i zdawanie egzaminów.

Oparcie systemu nauczania skazanych w zakładach karnych o przepisy ustawy znacznie umocniło 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 w rok po wejściu ich w życie nastąpiły poważne ograniczenie w systemie szkolenia skazanych spowodowane zniesieniem techników zawodowych w zakładach karnych. Potrzeby szkoleniowe zaspokajane były wyłącznie przez nauczanie w zasadniczych szkołach zawodowych i na kursach zawodowych. W 1970 r. 42% populacji skazanych nie miało żadnego przygotowania zawodowego, a w grupie osób młodocianych aż 61,1% (Wierzbicki, 1976, s. 118).

Dyrektywy kodeksowe dotyczące nauczania zostały prawnie dookreślone przez przepisy zarządzenia Nr 11 Ministra Sprawiedliwości z 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 8). Podobnie jak w regulaminie wykonywania kary pozbawienia wolności z 1966 r. stwierdzało się w nich, że nauczaniem w zakładach karnych obejmuje się skazanych, którzy nie mają podstawowego wykształcenia, nie mają zawodu lub należytych kwalifikacji do jego wykonywania albo nie będą mogli wykonywać dotychczas posiadanego zawodu po odbyciu kary. Obowiązkiem nauczania w zakresie szkoły podstawowej oraz nauczania zawodu zostali objęci skazani, którzy nie ukończyli 50 roku życia, z pozostałością kary co najmniej sześciu miesięcy. Z tak określonego wymogu można było zwolnić skazanego z powodu złego stanu zdrowia lub innych ważnych przyczyn, jak również w ogóle wyłączyć z nauczania, jeżeli wymagały tego względy bezpieczeństwa. Nauczanie należało prowadzić w czasie wolnym od pracy. Zatrudnionym uczącym się, w zależności od rodzaju szkolenia można było w uzasadnionych wypadkach skrócić czas pracy, nie w większym jednak wymiarze niż sześć godzin w tygodniu. Nauczanie w zakładach karnych było nieodpłatne. Nieposiadający odpowiednich środków pieniężnych mogli otrzymywać nieodpłatnie niezbędne pod-

ręczniki 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 miesięcznie zryczałtowaną należność, której wysokość była uzależniona od wyników osiągniętych w pracy i w nauce, zachowania się oraz stopnia zaawansowania w nauce zawodu. Zajęcia tego rodzaju traktowane zresztą były jako spełnienie obowiązku pracy. Kończący naukę otrzymywali świadectwo promocyjne ukończenia szkoły lub zaświadczenie o ukończeniu kursu według wzorów ogólnie obowiązujących, bez zaznaczenia, że uzyskali je w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Skazani 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 zarządzenie Nr 12 Ministra Sprawiedliwości z 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania tymczasowego aresztowania (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 7).

W wydanym rok później niepublikowanym zarządzeniu nr 49/75/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 13 sierpnia 1975 r. w sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej określono sposób realizacji resocjalizacyjnego oddziaływania przez nauczanie w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i na kursach organizowanych przez administrację zakładów karnych. Uregulowanie to określiło system zasad procesu nauczania w postaci: egzekwowania od skazanych wywiązywania się z obowiązku nauczania; zatrudniania 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 skazanych. W tym też roku następuje reaktywacja kształcenia skazanych w zakresie szkoły średniej poprzez utworzenie w pięciu zakładach karnych średnich studiów zawodowych. Wzbogacenie oferty szkolenia spowodowało możliwość pobierania nauki na różnych szczeblach szkolenia zawodowego w kierunkach, spośród których wiele można było w owym czasie uznać za atrakcyjne i szczególnie pożądane przez przyszłych pracodawców po zwolnieniu (Górniok, 1982, s. 48). Kolejny przepis wykonawczy, zarządzenie nr 48/83/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 15 maja 1983 r. w sprawie zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (niepublikowane) określiło m.in. obowiązki dyrektora szkoły w zakresie współpracy z naczelnikiem zakładu karnego i dyrektorem przedsiębiorstwa przywieziennego. Określiło ono także obowiązki nauczycieli w zakresie ich udziału w pracy penitencjarnej, jak również obowiązki zakładów przywieziennych zatrudniających uczniów oraz obowiązki zakładu karnego w omawianym zakresie. Dwa lata później zostały reaktywowane, po raz pierwszy od 1971 r., technika, o atrakcyjnych kierunkach nauczania. W piśmiennictwie ówczesny model nauczania skazanych uznano za optymalny, zwracano jedynie uwagę na niezbyt dobry stan techniczny wielu ówczesnych obiektów szkolnych (Przygoński, Wołowicz, 1988, s. 435).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 2 maja 1989 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. U. Nr 31, poz. 166) system szkolenia zarysowany przez poprzednie regulaminy z 1966 r. i 1974 r. wzbogaciło o możliwość

kształcenia się skazanych 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 skazanemu na kształcenie w trybie eksternistycznym lub zaocznym oraz na udział w konsultacjach i na zdawanie egzaminów poza obrębem zakładu karnego, jeżeli względy bezpieczeństwa nie stały temu na przeszkodzie. Skazany, 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. Warto zauważyć, że unormowanie to faktycznie umożliwiło skazanym podejmowanie również studiów wyższych. W piśmiennictwie brak na ten temat jakiegokolwiek wzmianki, podobnie w sprawozdaniach statystycznych więziennictwa, choć nie można wykluczyć pojedynczych przypadków podejmowania przez więźniów studiów wyższych w ramach przepustek udzielanych przez sądy lub kierowników jednostek penitencjarnych. Możliwości takich rozwiązań doświadczył autor, kierując jedną z takich jednostek.

Współczesne regulacje prawne w zakresie nauczania skazanych i tymczasowo aresztowanych. Obecnie w kwestiach związanych z nauczaniem więźniów mają zastosowanie przepisy ustawy z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557), w części dotyczącej nauczania skazanych oraz przepisy wykonawcze w tej samej kwestii: rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. Nr 37, poz. 337) oraz instrukcja Nr 5 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 25 listopada 2008 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych (niepublikowana). Przepisy powyższe zamiennie używają pojęć *skazany* i *tymczasowo aresztowany* bądź pojęcia *osadzony* oznaczającego obie te kategorie łącznie i stosując je w zależności od tego, czy dotyczą one każdej z tych kategorii łącznie czy osobno. Tu również autor pragnie zauważyć, 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. Przeto w dalszych wywodach autor będzie posługiwał się pojęciem *jednostka penitencjarna* bądź *zakład karny*, o ile wywód będzie dotyczyć wyłącznie zakładu karnego lub oddziału zakładu karnego w areszcie śledczym. Godny podkreślenia jest fakt, że w regulacjach kodeksowych uwzględniono wiele treści reformy krajowego systemu oświaty wyrażonych w ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425) oraz odnośne postanowienia Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483). Organizacja i prowadzenie szkoleń kursowych oraz kwalifikacyjnych kursów zawodowych dla osadzonych odbywa się natomiast na warunkach określonych w rozporządzeniu Mini-

stra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186 i 1152).

W porównaniu z wcześniejszymi aktualne przepisy rozszerzyły znacznie możliwości nieodpłatnego kształcenia skazanych 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. Tu autor pragnie zwrócić uwagę, że w przepisach penitencjarnych pojawia się po raz pierwszy w historii edukacji więźniów 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 rozumieć należy kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie 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 znamieniem współczesnej cywilizacji (Symela 1997, s. 4).

Regulacje zawarte w cytowanych przepisach stanowią m.in., że skazani, którzy nie ukończyli 18 roku życia, zobowiązani do realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki na podstawie ustawy o systemie oświaty, kwalifikowani są do nauczania obligatoryjnie. Zaznaczając taką granicę wiekową, ustawodawca miał na uwadze fakt, iż kształcenie skazanych młodocianych stanowi najskuteczniejszą metodę oddziaływania na tę kategorię osób (zob. np. Szymanowski, 1989, s. 113). Podjęcie nauki jest w tym wypadku obowiązkiem skazanego i tylko z poważnych przyczyn, na określony czas, może on być zwolniony z tego obowiązku. Ważnymi przyczynami uniemożliwiającymi uczestniczenie skazanego w obowiązkowym 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 skazanym, którym w indywidualnym programie oddziaływania określono potrzebę nauczania oraz skazanym, którzy wystąpili z prośbą o podjęcie nauki lub jej kontynuowanie w określonym typie szkoły. Również tymczasowo aresztowany może uczestniczyć w nauczaniu, o którym mowa 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 on pozostaje albo jeżeli realizacji tego obowiązku również sprzeciwiają się względy porządku i bezpieczeństwa. Podobna procedura dotyczy tymczasowo aresztowanego, wobec którego nie stosuje się przepisów o wykonywaniu kary pozbawienia wolności (sytuacja ta ma miejsce do momentu uprawomocnienia wyroku).

Omawiane przepisy uregulowały też, choć w sposób niezupełnie jasny, możliwość pobierania przez skazanych 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

warunków skazani, bez względu na rozmiar odbywanej kary, w tym również odbywająca karę dożywotniego pozbawienia wolności, mogą uczyć się, a także studiować we wszystkich rodzajach szkół, niezależnie od tego czy są to szkoły publiczne, społeczne czy też prywatne, o ile tylko działają one zgodnie z obowiązującymi przepisami (Szymanowski, Świda, 1998, s. 309; Popek, 2012, s. 163 i n.).

Zezwolenia na uczestniczenie w nauczaniu organizowanych poza terenem zakładu karnego można udzielać skazanym odbywającym karę w zakładach karnych typu półotwartego i w zakładach karnych typu otwartego. Możliwość ta nie dotyczy skazanych odbywających karę w zakładach karnych typu zamkniętego, gdyż w tym typie zakładu nauczanie organizuje się zawsze w jego obrębie. Sporna jest natomiast możliwość udziału w konsultacjach i zdawania egzaminów poza zakładem karnym osobom skazanym na karę dożywotniego pozbawienia wolności. Według jednej grupy poglądów przepis należy zinterpretować w sposób literalny i zezwolenia takiego nie udzielać (Z. Hołda, K. Postulski, 2005, s. 464), według innej – zezwolenia takiego można udzielić, jeżeli skazany odbywa karę w zakładzie karnym typu półotwartego lub typu otwartego (T. Szymanowski, Z. Świda, 1998, s. 309). Skazanego na karę dożywotniego pozbawienia wolności można bowiem przenieść do zakładu karnego typu półotwartego po odbyciu przez niego co najmniej 15 lat, a do zakładu typu otwartego – po odbyciu co najmniej 20 lat tej kary.

Kwalifikowanie skazanych do nauczania należy do zakresu działania komisji penitencjarnej jednostki penitencjarnej, natomiast zgodę na podjęcie nauki poza jej obrębem może wyrazić wyłącznie jej kierownik. Zgoda lub jej odmowa na podjęcie przez skazanego nauki w szkołach poza obrębem zakładu karnego, a także zezwolenie lub jego odmowę na udział skazanego w konsultacjach i zdawanie egzaminów wyrażana jest w formie pisemnej decyzji, która wymaga takiegoż uzasadnienia. Decyzję tę skazany może zaskarżyć do sądu penitencjarnego na zasadach ogólnych. Osadzony w celu podjęcia nauki w szkole występuje z wnioskiem do komisji penitencjarnej o skierowanie do nauczania. Komisja penitencjarna, kwalifikując osadzonego do nauczania w określonym typie szkoły, kieruje się w szczególności: udokumentowaną dotychczasową nauką stanowiącą podbudowę programową konieczną do podjęcia nauki w wybranym typie szkoły lub semestrze nauki; motywacją i predyspozycjami do nauki w odpowiednim typie szkoły; zaleceniami zawartymi w indywidualnym programie oddziaływania; zaleceniami wynikającymi z przeprowadzonych badań psychologicznych, o ile takie badania zostały przeprowadzone; ogólnym stanem zdrowia, ocenionym przez lekarza zatrudnionego w więziennej służbie zdrowia; terminem warunkowego przedterminowego zwolnienia lub końca kary; dotychczasowym stażem pracy osadzonego w wybranym zawodzie; zgodnością wybranego przez osadzonego typu szkoły i kierunku kształcenia z wykazem szkół i aktualnym, na dany semestr, wykazem kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach; przeznaczeniem jednostki penitencjarnej, przy której funkcjonuje wybrana przez osadzonego szkoła; koniecznością zapewnienia porządku i bezpieczeństwa w zakładzie.

Osadzonych kwalifikuje się do nauczania w szkole, jeżeli czas pozostały do zakończenia odbywania kary nie jest krótszy niż okres trwania nauki w szkole. Do wszystkich typów szkół można ponadto kwalifikować osadzonych warunkowo, jeżeli

do terminu zwolnienia z zakładu karnego w związku z przedterminowym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary pozostało im nie mniej niż 6 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 skazanych poza jednostką penitencjarną. Określiły one jedynie obowiązek uzgadniania przez dział penitencjarny tej jednostki z dyrektorem szkoły pozawięziennej trybu przekazywania informacji o sposobie wywiązywania się skazanego z obowiązków słuchacza szkoły. W kwestii kosztów zasadą jest, że ponoszą je skazani i nie przewiduje się wyjątków od tej zasady (S. Lelental, 2012, s. 570–571). Jeśli jednak skazany uzyskał zgodę na naukę poza jej obrębem, w szkole określonego typu lub zawodzie, w których nie prowadzi się nauczania w szkołach przy zakładach, koszty mogą być poniesione całkowicie lub częściowo przez zakład. W tym przypadku za koszty kształcenia przyjmuje się koszt wyposażenia osadzonego w niezbędne podręczniki, pomoce naukowe i przybory szkolne oraz koszt dojazdu osadzonego do szkoły. Wysokość kosztów ponoszonych przez jednostkę penitencjarną ustala jej kierownik, uwzględniając sytuację materialną osadzonego. Koszty związane z udziałem w konsultacjach i egzaminach w szkołach wyższych ponosi natomiast sam osadzony.

Nauczanie skazanych w szkołach wyższych nie leży, w ocenie autora, w sferze zainteresowań resortu sprawiedliwości, w tym więziennictwa. Analizując problematykę podejmowania wyższych studiów przez osoby pozbawione wolności można zauważyć dwie tendencje (Kalaman, 2014, s. 118 i n.). Pierwsza polega na wyrażeniu zgody przez dyrektora zakładu karnego na uzasadniony wniosek skazanego o podjęcie wyższych studiów poza zakładem karnym. We wniosku skazany wskazuje szkołę wyższą, w której zamierza studiować oraz sposób finansowania kosztów studiów i kosztów ewentualnego dojazdu do szkoły wyższej. Jeżeli wniosek spełnia warunki określone w kodeksie karnym wykonawczym, zgoda taka jest udzielana, zaś udział w zajęciach uczelnianych umożliwia skazanemu odpowiednia przepustka udzielona przez dyrektora zakładu karnego lub sąd penitencjarny. Informacje o możliwości studiowania w pobliżu zakładu karnego pochodzą od kandydatów do studiów lub wynikają z ofert składanych przez wyższe uczelnie administracji zakładów karnych. Te zaś w formie komunikatów przez lokalny radio- lub telewizję lub też poprzez tablice ogłoszeń przekazują je skazanym.

Innym sposobem umożliwienia skazanym podejmowania studiów wyższych jest zawarcie odpowiedniego porozumienia pomiędzy dyrektorem zakładu karnego a rektorem wyższej uczelni (Linowski, 2013, s. 179 i n.). Uczelnia zobowiązuje się w niej do zorganizowania zajęć akademickich na studiach stacjonarnych (nieodpłatnych) na zamówionym lub uzgodnionym z jej władzami kierunku. Jednostka penitencjarna zaś do udostępnienia odpowiednich pomieszczeń do przeprowadzenia niektórych zajęć

w siedzibie zakładu karnego i podjęcia odpowiednich działań organizacyjnych ułatwiających skazanym naukę w zakładzie karnym (biblioteka, intranet, wydzielone pomieszczenia do nauki itp.). Dotychczasową praktyką w tym względzie było zorganizowanie zajęć na pierwszych latach studiów w zakładzie karnym, późniejszych zaś w siedzibie uczelni. Opuszczenie jednostki penitencjarnej w związku z zajęciami akademickimi odbywa się na podobnych zasadach. Omawiana forma dotyczy organizowania studiów dla większych grup skazanych. Wskazane sposoby studiowania nie odbiegają od ogólnych polskich i europejskich standardów akademickich (Wójcik, 2012, s. 123–126). Skazani podejmujący studia wyższe indywidualnie, finansują je osobiście lub za pośrednictwem swych rodzin. Studia grupowe, jak dotychczas, są nieodpłatne, gdyż skazani studiują w trybie stacjonarnym. Dotychczas w systemie stacjonarnym studiowały dwie grupy skazanych. W latach 2011–2015 grupa skazanych na kary długoterminowe z Aresztu Śledczego w Radomiu studiowała na Politechnice Radomskiej, uzyskując po ich zakończeniu tytuł inżyniera logistyki (zob. np. D. Trela, 2015, s. 20–21). W 2013 r. natomiast grupa skazanych z Aresztu Śledczego w Lublinie rozpoczęła studia pedagogiczne I stopnia na kierunku praca socjalna, w specjalności *streetworking* w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (Uniłowska-Dymel, Zwierzchowski, 2013, s. 34). W okręgu lubelskim planuje się również uruchomienie studiów informatycznych dla odbywających karę w Zakładzie Karnym w Opolu Lubelskim (Linder, 2014, s. 7). W polskim więziennictwie nie jest to jednak stała praktyka.

Podsumowanie. Bieżąca praktyka penitencjarna w zakresie nauczania osadzonych w Polsce. Współcześnie w izolacji penitencjarnej prowadzone jest nauczanie skazanych na wszystkich szczeblach kształcenia, łącznie z wyższym. W polskich jednostkach penitencjarnych na koniec roku szkolnego 2013/2014 funkcjonowało 51 szkół (we wcześniejszym roku szkolnym – 63) na różnym poziomie, w tym 2 (odpowiednio 2) szkoły podstawowe, 9 gimnazjów (10), 12 zasadniczych szkół zawodowych (18), 8 techników zawodowych (9), 1 szkoła policealna (3), 19 liceów ogólnokształcących (21). W tym okresie nauczaniem w szkołach przywięziennych i pozawięziennych objęto w sumie 4459 skazanych (4026). W liczbie tej ujęto uczniów, kursantów i studentów: szkół podstawowych – 26 (25); gimnazjów – 419 (423); zasadniczych szkół zawodowych – 264 (1123); techników zawodowych – 191 (335); szkół policealnych – 79 (108); liceów ogólnokształcących – 1426 (940); kwalifikacyjnych kursów zawodowych – 1986 (1022); studiów wyższych – 68 (50). W opinii autora podana w sprawozdaniach statystycznych więziennictwa liczba studiujących skazanych jest niewiarygodna. Badając ten problem na przełomie lat 2013/2014, autor ustalił ich liczbę na 96 (Kalaman, 2014, s. 118 i n.). Stąd wniosek, iż tego typu edukacja nie jest przedmiotem szczegółowych badań w resorcie. Niemniej jednak, co warto podkreślić, biorąc pod uwagę obecny status szkolnictwa więziennego w Polsce, ma ono wszelkie cechy a także strukturę organizacyjną właściwą dla szkolnictwa ustawicznego, potwierdzoną nadto odpowiednimi przepisami.

Bibliografia

1. Bedyński K., *Historia więziennictwa Polski Ludowej 1944–1956*, Warszawa 1988.
2. Czuba J., *Na marginesie szkolnictwa więziennego*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 1931, nr 3.
3. *Dekret Naczelnika Państwa z dnia 8 lutego 1919 r. w sprawie tymczasowych przepisów więziennych* (D.P.P.P. Nr 15, poz. 202).
4. Dziedzic K., *Specyfika potrzeb ludzi starszych w środowisku izolacyjnym*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty praktyczne i empiryczne*, (red.) Jaworska A., Bydgoszcz 2013.
5. Gajdus D., Gronowska B., *Europejskie standardy traktowania skazanych*, Toruń 1998.
6. Górniok O., *Środki oddziaływania penitencjarnego oraz ich funkcjonowanie w zakładach karnych i ośrodkach przystosowania społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1982.
7. Hołda Z., Postulski K., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2005.
8. *Instrukcja z dnia 11 czerwca 1945 r. Dyrektora Departamentu Więziennictwa i Obozów Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w sprawie regulaminu więziennego* [tajna, niepublikowana].
9. *Instrukcja Nr 5 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 25 listopada 2008 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych* [niepublikowana].
10. Kalaman M.R., *Studia wyższe – formą resocjalizacji skazanych? (Vysokoškolské vzdelanie – formu resocializácie väzňov?)*, [w:] *Súčasnosť a perspektívy vysokoškolskeho vzdelávania*, (red.) J. Danek, M. Droščák, Trnava 2014.
11. Kolański B., *Więziennictwo polskie w latach 1918–1939*, „Problemy Praworządności” 1989, nr 8–9.
12. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz. U. Nr 78, poz. 483).
13. Lelental S., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012.
14. Linder G., *Więzień w szkolnej ławie*, „Forum Penitencjarne” 2014, nr 10(197).
15. 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. Kalaman, R. Poklek, Kalisz 2013.
16. Migdał J., Raglewski J., *Kara pozbawienia wolności – zarys dziejów polskiej doktryny prawa i praktyki penitencjarnej*, Gdańsk 2005.
17. Pawlak K., *Za kratami więzień i drutami obozów (Zarys dziejów więziennictwa w Polsce)*, Kalisz 1997.
18. Przygoński A., Wołowicz M., *Nauczanie ogólne i zawodowe*, [w:] *Rozwój penitencjarystyki w PRL. Wybrane problemy*, (red.) P. Wierzbicki, Warszawa 1988.
19. Rogalski, Z., *Szkolenie więźniów*, „Przegląd Więziennictwa” 1961, nr 1.
20. Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.
21. Osiatyński W., *O zbrodniach i karach*, Poznań 2003.
22. Parol R., *Uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych przez skazanych w wieku 50+ w polskim systemie penitencjarnym – analiza problematyki*, [w:] *Senior w obliczu izolacji penitencjarnej. Konteksty praktyczne i empiryczne*, (red.) A. Jaworska, Bydgoszcz 2013.
23. Poklek R., *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Kalisz 2010.
24. Poklek R., Jabłońska M., *Osobowość skazanych podejmujących naukę w szkole zawodowej w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności (badania porównawcze rok 2002–2008)*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*, (red.) B. Jezierska, A. Rejzner, P. Szczepaniak, A. Szecówka, Warszawa 2013.
25. Popek P., *Uwarunkowania wyników kształcenia dorosłych w polskich jednostkach penitencjarnych*, [w:] *Pedagogicka Diagnostika A Evaluce*, (red.) J. Malach N. Slenarova, Ostrava 2012.
26. Rostańska E., *Edukacja dla aktywności. Kształcenie ciągłe, jako edukacyjny wymiar zmian społecznych*, [w:] K. Szczepańska-Woszczyzna, Z. Dacko-Pikiewicz, *Edukacja wobec rynków pracy i integracji społecznej*, Dąbrowa Górnicza 2007.
27. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych* (Dz. U. poz. 186 i 1152).
28. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 kwietnia 1926 r. o zaspokajaniu potrzeb religijnych więźniów i działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach* (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 9, poz. 10).

29. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1934 r. w sprawie organizacji zakładów dla niepoprawnych przestępców (D.U.R.P. Nr 5, poz. 38).
30. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 maja 1989 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. U. Nr 31, poz. 166).
31. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. Nr 37, poz. 337).
32. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 29, poz. 272).
33. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 czerwca 1931 r. w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 71, poz. 577).
34. Sarzała D., *Praca jako środek resocjalizacji penitencjarnej – teoretyczne i praktyczne aspekty problematyki*, [w:] *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji w perspektywie teorii oraz praktyki*, (red.) K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda Warszawa 2014.
35. Sarzała D., *Rola pomocy postpenitencjarnej w readaptacji społecznej więźniów*, [w:] *Plaszczyzny współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym*, (red.) L. Hurło, Łódź 2011.
36. Sikorska D., *Problematyka readaptacji społecznej kobiet osadzonych w Zakładzie Karnym w Czersku*, [w:] *Szanse i zagrożenia resocjalizacji penitencjarnej*, (red.) S. Bębas, Kielce 2012.
37. Symela K., *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, Warszawa, 1997.
38. Szymanowski T., *Powrót skazanych do społeczeństwa*, Warszawa 1989.
39. Szymanowski T., Świda Z., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz. Ustawy dodatkowe, akty wykonawcze*, Warszawa 1998.
40. Treła D., *Studia wyższe w więzieniu*, „Forum Penitencjarne” 2015, nr 6(205).
41. Uniłowska-Dymel A., Zwierzchowski J., *Porozumienie z KUL-em*, „Forum Penitencjarne” 2013, nr 7(182).
42. Ustawa z dnia 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa (Dz. U. Nr 68, poz. 457).
43. Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu (Dz. U. Nr 25, poz. 177).
44. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425).
45. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557).
46. Wierzbicki P., *Indywidualizacja penitencjarna w Polsce*, Warszawa 1976.
47. Wójcik K., *Changing Paradigms of Higher Education*, [w:] *European Standards of Education in the Quality Management System of Universities and Institutions of Lifelong Education*, (red.) M. Vojteková, Z. Geršicová, M. Adamik-Šimegová, Dubnica Institute of Technology, Dubnica 2002.
48. Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 7 lutego 1966 r. w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 12).
49. Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 stycznia 1967 r. w sprawie wykonywania tymczasowego aresztowania (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2 poz. 2).
50. Zarządzenie nr 0121/47 z dnia 16 grudnia 1947 r. Dyrektora Departamentu Więziennictwa Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w sprawie zwalczania analfabetyzmu [tajne, niepublikowane].
51. Zarządzenie nr 0205 z dnia 21 października 1955 r. Ministra Spraw Wewnętrznych w sprawie regulaminu więziennego [tajne, niepublikowane].
52. Zarządzenie nr 11 Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 8).
53. Zarządzenie nr 12 Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 1974 r. w sprawie tymczasowego regulaminu wykonywania tymczasowego aresztowania (Dz. Urz. Min. Sprawiedl. Nr 2, poz. 7).
54. Zarządzenie nr 49/75/CZZK Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 sierpnia 1975 r. w sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej [niepublikowane].
55. Zarządzenie nr 48/83/CZZK Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 maja 1983 r. w sprawie zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych [niepublikowane].
56. <http://sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wiezienniej/statystyka/statystyka-roczna/>

dr Marek Ryszard KALAMAN

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej,
 Wydział Zarządzania, Informatyki i Nauk Społecznych
 ul. Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza
 e-mail: marek.kalaman@gmail.com

Edukacja przez teatr jako element procesu resocjalizacyjnego dorosłych (na przykładzie Aresztu Śledczego w Gliwicach)¹

The education through theater as a part of the process of social reintegration of adults (a case study from the Remand Centre in Gliwice)

*Sztuka może być antidotum na więzienie.
Jest sposobem na podtrzymanie ducha
I pozwala uprawiającemu ją więźniowi
odnieść sukces po zwolnieniu” 127.*

(Dennis Sobin „Art on the Inside”, 2010, s. 73)

Słowa kluczowe: Areszt Śledczy w Gliwicach, teatr więzienny, przedstawienie, resocjalizacja.

Key words: Remand Centre in Gliwice, prison theatre, performance, rehabilitation.

Abstract: The aim of the article is to bring closer the activity of prison theatre in The Remand Centre in Gliwice and its impact on prisoners as one of the elements of the rehabilitation process. The original statement of the educator and the performance director was quoted, as well as the reports from participants – “actors” participating rehearsals and the performance, playing their roles according to the script. The conclusion includes the information about 2LT Adam Szymura’s performance premiere entitled “Zakonnicy i wariaci”, which is the culmination of his several-month work with the prison theatre team.

Wprowadzenie. W Areszcie Śledczym w Gliwicach przebywają osoby, które znalazły się na rozdrożu swojej egzystencji. Wobec nich toczą się procesy o różnego rodzaju przewinienia, począwszy od drobnych, nieznacznych kradzieży, poprzez włamania, pobicia i kończąc na zabójstwach. Tymczasowe osadzenie w areszcie wiąże się

¹ Areszt Śledczy w Gliwicach jest jednostką organizacyjną Służby Więziennej podlegającą Okręgowemu Inspektoratowi Służby Więziennej w Katowicach i przeznaczoną dla mężczyzn tymczasowo aresztowanych przebywających do dyspozycji Sądu Rejonowego, Sądu Okręgowego, Prokuratury Rejonowej Wschód, Prokuratury Rejonowej Zachód, Prokuratury Okręgowej w Gliwicach, Sądu Rejonowego i Prokuratury Rejonowej w Mikołowie, a także dla skazanych, którzy mają sprawy niearesztowe toczące się w tych organach. Ponadto gliwicka jednostka penitencyjna jest przeznaczona dla skazanych mężczyzn odbywających karę po raz pierwszy, skierowanych do odbycia kary w zakładzie karnym typu zamkniętego oraz dla skazanych i tymczasowo aresztowanych chorych na cukrzycę insulinozależną. Pojemność aresztu została ustalona na poziomie 412 miejsc zakwaterowania.

jednak z tym, iż po zakończeniu toczącego się procesu prawomocny wyrok rozstrzygnie dalsze losy mężczyzn. Pozbawieni wolności uczą się nowego życia, muszą się jakoś podnieść, pozbierać, zagospodarować wolny czas (w celi więziennej osadzeni przebywają 23 godziny na dobę). Do aresztu trafiają ludzie w różnym wieku ze swoim indywidualnym – mniejszym bądź większym – bagażem doświadczeń i problemów.

Do zniwelowania ujemnych skutków pobytu w więzieniu służy zindywidualizowane oddziaływanie na osadzonych poprzez: pracę, nauczanie, działalność kulturalno-oświatową, zajęcia sportowe, system kar i nagród oraz podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym, a także środki terapeutyczne. Tymczasem dla sprawnego funkcjonowania jednostki niezbędne jest przebywanie jej w różnych środowiskach, poznawanie ludzi, nowych miejsc – to podstawowy warunek do rozwijania umiejętności adaptacyjnych i kulturalno-społecznych. W przeciwieństwie do tego przebywanie w zamkniętym budynku z osobami mającymi podobne lub takie same problemy nie służy kształtowaniu pozytywnego obrazu społecznego.

Teatr więzienny w Areszcie Śledczym w Gliwicach i jego oddziaływanie na osadzonych. Jedną z form resocjalizacji osadzonych w Areszcie Śledczym w Gliwicach stał się teatr więzienny, którego inicjatorem był współautor artykułu, Adam Szymura. Twierdzi on, że *Najważniejsze jest to, by odnaleźć własną drogę, własny sposób komunikowania się z ludźmi i czerpać satysfakcję z tego, że można komuś podać pomocną dłoń. Przestrzeń teatralna jest najlepszym miejscem do tego, by nie ranić niczyich uczuć, pomagać w odkrywaniu siebie i swojego miejsca na świecie*².

Z uwagi na fakt, że Areszt Śledczy jest instytucją przejściową, nie ma stałego zespołu – „aktorzy” zmieniają się częściej niż grany repertuar, ale odchodząc z teatru, wynoszą coś więcej niż tylko wspomnienia. Motywy udziału więźniów w zespole teatralnym są różne – dla jednych stanowi to rodzaj przygody, zabawy, ucieczki od nudy, możliwość pokazania się; dla innych – chęć sprawdzenia siebie, wyrażenie siebie, przeżycie czegoś innego, chęć poprawienia swojej opinii wśród współosadzonych i we własnym mniemaniu. Ludzie ci, cierpiący na kompleksy po wyroku, potrzebują tej formy resocjalizacji. Teatr przywraca ich z marginesu społecznego do normalnej społeczności, do której niedługo wrócą, a zatem stał się formą przejściową między więzieniem a normalnym życiem na wolności.

Większość osób przystąpiła do zespołu z własnej inicjatywy, na tzw. „ochotnika”, osadzeni chcieli poznać, jak to jest, stać się na chwilę kimś innym, może kimś lepszym, może gorszym, ale zobaczyć to innymi oczami, trochę z boku, a jednocześnie bezpośrednio przez siebie. Również znaczące może być to, iż osoby angażują się w teatr nie tyle dla siebie, ale dla innych – dla publicznych występów przed instytu-

² Adam Szymura w latach 1989 – 2005 pracował w Teatrze Śląskim w Katowicach. W roku 1996 założył autorski teatr Batis, w którym wystawiał spektakle dla dzieci własnego autorstwa. Jest współautorem programu profilaktycznego dotyczącego uzależnień „Lekcja tańca”, skierowanego do dzieci. W roku 2003 rozpoczął współpracę ze Służbą Więzienną. W Areszcie Śledczym w Katowicach zrealizował przedstawienia: „Godziny strachu” i „Peron IV”, a w Zakładzie Karnym dla kobiet w Lublińcu „Zapach dzikiej róży”. Od 2006 roku pracuje w Areszcie Śledczym w Gliwicach w charakterze wychowawcy.

cjami penitencjarnymi, sądami, kuratorami, ale przede wszystkim przed najbliższymi sobie osobami – rodzinami, znajomymi, przyjaciółmi.

Nie zawsze jednak udział w przedstawieniu poprawia kontakty z rodziną. Wprawdzie widzowie mogą nie rozumieć sensu sztuki, ale cieszą się z tego, że ich krewni mają jakieś zajęcie w areszcie. Potwierdza to wypowiedź jednej z bliskich osób, która po spektaklu wyraziła swoją opinię: „*Popieram taką działalność w więzieniach, dobrze, że coś robią – widać w nich zmiany*”³.

Nie można nie ukrywać faktu, że udział w sztuce teatralnej może okazać się korzystny dla sytuacji więźnia – poprawić jego opinię, w skrajnych przypadkach – ułaskawienie⁴.

Nieustanne przebywanie w celi z tymi samymi osobami sprzyja powstawaniu agresji, natomiast możliwość realizowania swoich zainteresowań lub dopiero odkrywanie ich to także forma resocjalizacji. Ważne jest, aby więźniom wskazać drogę do postępowania na wolności. Niemniej jednak, chociaż w większości nie planują oni po wyjściu na wolność kontynuowania tego typu działalności – obcowania ze sztuką i z teatrem, to jednak można przypuszczać, że zdobytych doświadczeń, tej lekcji życia, nowych nawyków i refleksji nikt im nie zabierze.

Przyjrzyjmy się teraz procesowi tworzenia przedstawienia teatralnego w warunkach więziennych. A. Szymura, animator teatru więziennego, układa tekst, a role piszą właściwie wszyscy według jego założeń (więźniowie są współautorami scenariusza).

Każdy „aktor” w jakimś stopniu „przymierza” proponowane tematy do własnej wrażliwości, życiowych doświadczeń i fantazji. Osoba tworząca spektakl chce przede wszystkim, aby problem był jak najbardziej inspirujący, dający jak największe możliwości interpretacyjne, dotyczący najistotniejszych zagadnień egzystencjalnych i życiowych osób grających na scenie. W ten sposób tworzy się sztuka – ona tworzy się wraz z „aktorami” już na scenie, na każdej próbie.

Poznając losy i możliwości osadzonych, można tworzyć role i nie jest to suche odtworzenie tragedii Szekspira, ale autentyczne zaangażowanie, na przykład sceny zbrodni, zazdrość, agresję mogą znać z autopsji.

A oto wypowiedź jednego z więźniów: *Poprzez role możemy rozmawiać. Wychowawca to, co myśli o mnie, wprowadza w rolę. To pozwala skupić się na głupocie, która doprowadziła do tego miejsca. Dzięki teatrowi można indywidualnie pracować ze wszystkimi*⁵.

Osoby przebywające w więzieniu grają tak naprawdę samych siebie, odtwarzają sytuacje patologiczne i konfliktowe. Czasami wcielają się w położenie ofiary, a przez to odczuwają lub próbują odczuwać to samo, co ona⁶. Rodzi się empatia, która prowa-

³ Wypowiedź jednego z bliskich osadzonego.

⁴ Sergiusz Piasecki, pisarz dwudziestolecia międzywojennego, był ułaskawiony po napisaniu książki pt. *Kochanek Wielkiej Niedźwiedzicy* podczas pobytu w więzieniu na Świętym Krzyżu.

⁵ Wypowiedź osadzonego, p. Andrzeja.

⁶ Każda osoba w grupie występuje w różnych rolach, jest aktywnym uczestnikiem, a także obserwatorem własnych i cudzych zachowań. Dzięki temu ułatwione zostaje przeżywanie niespójności pomiędzy obrazem własnej osoby a informacjami partnerów dotyczącymi odbioru swoich zachowań. W konsekwencji powinno to doprowadzić do modyfikowania własnego wizerunku oraz korekty własnej postawy.

dzi do identyfikacji z ofiarą, z jej przeżyciami. Istotna jest właśnie taka konfrontacja rzeczywistości z sobą samym, gdzie można ujrzeć siebie w nieco innej perspektywie oraz zrozumieć wszystkie lub choćby jedną trudną sytuację, która zdarzyła się w ich życiu. Na tym właśnie polega autentyczność zaangażowania osadzonych biorących udział w przedstawieniu.

Potwierdza to wypowiedź jednego z osadzonych: *to pozwala rozmawiać otwarcie pod pewnymi znakami, otworzyć się i zaufać. Skazani podpowiadają treść sztuki. Nikt mnie nie zrozumie, ponieważ nie jest mną. Liczy się indywidualne podejście, ale to ja sam muszę zrozumieć, co zrobiłem, mieć odwagę przyznać się do tego i chcieć zmian – zmian na lepsze*⁷.

W opinii współautora niniejszego artykułu, a zarazem reżysera przedstawienia, największą trudnością dla osadzonych podczas prób było zapamiętanie tekstu, zaś w trakcie oficjalnego wystąpienia – przełamanie tremy i strachu, strachu nie tylko przed oceną, ale także przed ujawnieniem swego wnętrza przed rodziną, czasami być może także w ten sposób przeproszenia i wyrażenia prośby o wybaczenie. Łatwo można było dostrzec, iż oprócz samego odegrania sztuki znaczące były same próby, nawet nie tyle ze względu na ćwiczenie fragmentów tekstu, ale głównie ze względu na rozmowy, na swoistego rodzaju lekcję etyki, moralności – możliwość poruszenia różnorodnych spraw, nawet uznawanych do tej pory za tabu. Waler ten dostrzega jeden z „aktorów”: *„To chyba największa wartość mojego zaangażowania się w teatr i największa zasługa naszego wychowawcy – pana Adama”*⁸.

O kreowaniu swojej roli na scenie pozytywnie wypowiada się inny osadzony: *Dobrze mi było w tych butach, odnalazłem się w roli. A najfajniejsze było poczucie, że zrobiłem coś dobrego, że ktoś mnie pochwalił, że sam potrafię. Z początku było trudno, ale trzeba było stanąć naprzeciw wyzwaniu. W tym miejscu nie można także pominąć organizatora i koordynatora teatru więziennego, pana Adama – bo to on układał scenariusz, dobierał role i dokładał wszelkich starań, aby dana osoba dobrze czuła się i odnalazła w konkretnej roli, by to była jego rola*⁹.

Działania teatralne w pracy z dorosłymi. Dzięki działalności teatralnej tworzą się lepsze relacje z wychowawcą. Teatr jest także formą rozmowy – jak podkreślało wielu osadzonych, formą nawet lepszej rozmowy niż w bezpośrednim kontakcie, bowiem można się bardziej otworzyć, rozmawiać swobodnie, będąc niejako anonimowym, osobą trzecią. Teatr więc to nie tylko kultura, to także resocjalizacja, to bliższy kontakt z wychowawcą, to umożliwienie wychowawcy dotarcie do osadzonego i próba jego poprawy.

Mniej problemów mają także inni wychowawcy, bowiem sztuka łagodzi obyczaje i chociaż nie każdy wierzy w terapeutyczną moc i siłę teatru, to każdy zauważa inną stronę takiej osoby – tę bardziej ludzką.

⁷ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

⁸ Wypowiedź osadzonego, p. Leopolda.

⁹ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

Sami osadzeni relacjonują, że jest to „pierwsze spotkanie z literaturą”¹⁰, „można kreatywnie spędzić wolny czas, uczyć się czegoś nowego, jest odskocznią od tego życia”¹¹.

Teatr wpływa na poprawę stanu psychicznego i emocjonalnego, pozwala na zdobycie pozytywnych doświadczeń i kontaktów społecznych, stwarza możliwość pozbycia się poczucia bezradności i podniesienia samooceny, godności i wiary w siebie.

Wyrażenie na scenie tego, co do tej pory nie zostało wyrażone, pozwala dotrzeć do wewnętrznych przeżyć i stanów emocjonalnych¹². Człowiek doświadczający tego staje się „aktorem” w głównej roli w dramacie swego życia. A zatem teatr daje człowiekowi możliwość wyrażania siebie, doświadczania i przeżywania siebie takim, jakim chciałby być lub boi się być w realnym świecie. Daje również możliwość zmierzenia się ze swoimi słabościami i pozwala odkryć ukryte talenty, pragnienia, potrzeby. Jednocześnie ukazuje indywidualność człowieka, wychowuje go do odkrywania własnych możliwości i skłonności¹³.

Jak widać, uczestnictwo osadzonych w grupie teatralnej wpływa pozytywnie także na ich postrzeganie samych siebie. Potępieni przez społeczeństwo, odrzuceni często przez rodziny dostrzegają, że pomimo pokładów zła posiadają również pozytywne uczucia, wrażliwość. Odczuwają, że sami też potrafią zrobić coś wartościowego, że postrzegają sztukę jako prawdziwą wartość, a nie tylko jako sztukę w swych dokonaniach.

Z obserwacji współautora artykułu wynika, iż osadzeni traktowali sztukę raczej na dwa sposoby, po pierwsze jako samo granie, zrobienie spektaklu, wyuczenie się roli, pokazanie się na scenie, a z drugiej strony także jako lekcję życia, nauczanie o etyce, zasadach *savoir-vivre*’u. Znaleźli wychowawcę, który rozmawiał z nimi o życiu, o tym, co było i o tym, co będzie. Warunki były ku temu dość sprzyjające, gdyż w grupie teatralnej w Areszcie w Gliwicach nie brało udziału zbyt dużo osób, więc rozmowy odbywały się w zamkniętym, hermetycznym gronie.

Więźniowie, pytani o uczucia towarzyszące im przy odgrywaniu scen, mówili o euforii, zadowoleniu, radości, przyjemności, spokoju ducha. Teatr więzienny spełnił więc funkcję *katharsis*.

O funkcji teatru trafnie mówią skazani: „Teatr ma moc, leczy człowieka, który nawet nie uświadamia sobie tego, że jest leczony”¹⁴; „Dla mnie teatr to motywacja, motywacja do tego, by być innym człowiekiem, bo teatr kształtuje we mnie pozytywne emocje”¹⁵; „Nigdy nie miałem nic wspólnego z teatrem i pewnie nie będę miał i nie wiem czyja to zasługa, ale po raz pierwszy chciałem powiedzieć to, o czym nigdy nie mówiłem i na dodatek chciałem podzielić się tym z ludźmi – dla mnie obcymi”¹⁶.

¹⁰ Wypowiedź osadzonego, p. Wojciecha.

¹¹ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

¹² Uczestnicy zajęć teatralnych wyrażają swoje uczucia, ujawniają swoje doznania i spostrzeżenia na temat różnego rodzaju interakcji. Dzięki informacjom zwrotnym dowiadują się wiele na swój temat.

¹³ Por. C. Czapów, G. Czapów, *Psychodrama*, Warszawa 1969, s. 122 – 123.

¹⁴ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

¹⁵ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

¹⁶ Wypowiedź osadzonego, p. Rafała.

Powyższe wypowiedzi przekonują, że teatr więzienny pełni funkcję terapeutyczną, gdyż wpływa na poprawę stanu emocjonalnego i psychicznego osadzonych, pozwala na zdobycie pozytywnych doświadczeń w kontaktach społecznych oraz stwarza możliwości pozbycia się bezradności i podniesienia samooceny, poczucia godności i wiary w siebie. Udział w teatrze rozwija pozytywne emocje oraz osłabia odczuwanie emocji negatywnych, pozwala na zdobywanie doświadczeń interpersonalnych, uwrażliwia na potrzeby innych, pozwala na budowę adekwatnej samooceny. Wpływa na wiarę we własne możliwości, pozwala poczuć się potrzebnym i przydatnym, ponieważ człowiek ma wewnętrzne poczucie, że odnosi sukces.

Potwierdza to jeszcze jedna opinia osadzonego: *Teatr więzienny stanowi formę pracy z ludźmi, która jest jednocześnie terapią. Tworząc spektakle, biorąc w nich udział, mam szansę na zmianę – na spojrzenie wewnątrz siebie, uwrażliwienie się na drugiego człowieka, zrozumienie emocji i uczuć oraz nauczenie się panowania nad nimi. Angażując się w tę pracę, nie tylko odrywam się od szarej codzienności więziennej, ale też mam poczucie, że te zdobyte umiejętności mogą kiedyś wykorzystać w życiu*¹⁷.

W blasku sceny, czyli finał kilkumiesięcznej pracy zespołu teatralnego. Premiera przedstawienia autorstwa ppor. Adama Szymury pt. „Zakonnicy i wariaci” odbyła się w Areszcie Śledczym w Gliwicach 16 grudnia 2013 roku, a nieco później, jeszcze 17 i 18 grudnia można było zobaczyć więziennych „aktorów” na scenie, przedstawiających sztukę dla sędziów, kuratorów i rodzin skazanych. Osadzeni weszli w rolę zakonników prowadzących oddziaływanie wobec swoich podopiecznych, którzy przebywają w oddziale szpitalnym klasztoru. Pacjenci szpitala cierpią na różne przypadłości, które próbują zdiagnozować młodzi zakonnicy. W niektórych przypadkach udaje im się postawić dobrą diagnozę i doprowadzić do wyleczenia, ale bywają także przypadki znacznie trudniejsze, do których ciężko dotrzeć, bowiem wymagają specjalistycznych reakcji i oddziaływania. Sztuka opowiada o funkcjonowaniu pojedynczego człowieka oderwanego od codzienności, izolowanego od społeczeństwa. Bardzo często pojawia się tutaj pytanie, na ile historia przedstawiona w sztuce podobna jest do wewnętrznego życia w więzieniu, jak bardzo i czy w ogóle można doszukiwać się tutaj jakiś podobieństw?

Pokazanie życia więziennego w alegorii szpitala psychiatrycznego, gdzie prowadzone są dwa rodzaje skrajnych oddziaływań – łagodne i rygorystyczne, przenika do umysłów widzów, zmusza do zadania sobie pytania – kim on jest i kim ja jestem? Stajemy przed wyzwaniem zaakceptowania obecnej rzeczywistości, przeszłości nie można zmienić, trzeba z nią żyć, trzeba jej stawić czoła, ale na przyszłość mamy wpływ, można ją przegrać jeszcze przed wejściem w „jutro”, ale można ją także wzbogacić, uczynić piękniejszą. Bo jak powiedział Nietzsche „*Ten, kto wie, dlaczego żyje, nie troszczy się o to, jak żyje*”¹⁸.

Spektakle teatralne, z profesjonalnymi aktorami, rządzą się na ogół pewnymi z góry ustalonymi schematami. Ludzie, którzy przymusowo przebywają w areszcie,

¹⁷ Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

¹⁸ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009, s. 124.

patrzą na wszystko inaczej. To zupełnie inny świat, o którym osoby z zewnątrz nie wiedzą nic albo bardzo mało. Najczęściej nie interesuje nas, za jakie czyny przebywają w areszcie, najważniejsze jest to, że tam są – więc na pewno są ludźmi z marginesu społecznego, tymczasem tak naprawdę są tacy sami jak my wszyscy, tylko ich życie, z różnych przyczyn, zabrnęło w dość mroczne labirynty. Spotkanie ekstremalne z tzw. innym zawsze zmusza do myślenia, analizy własnych zachowań i przyzwyczajzeń, bo nigdy nie wiemy, co nas spotka jutro, być może również znajdziemy się w podobnej sytuacji.

Odkrywanie na nowo przez osadzonych istoty człowieczeństwa w taki oto sposób relacjonuje reżyser spektaklu, ppor. Adam Szymura: *„Staraliśmy się oddzielić w ich losie to, co przytrafiło się tylko im, od tego, co przytrafić się może każdemu. To było najbardziej pociągające – pokazać ból istnienia niezależny od czasem drastycznych, kryminalnych czynów. Poza społeczną genezę ich losów, poza fatalnymi zaniedbaniami, jakich doznali, poza fatalnymi czynami, jakich się dopuścili – chcieliśmy odnaleźć w nich to, co nieoczywiste i nieuchwytnie. Wspólnie odkrywaliśmy, że zło jest banalne, a człowieczeństwo – skomplikowane”*¹⁹.

Całość spektaklu uatrakcyjniła choreografia, muzyka, ilustrująca powagę sytuacji. Nieco mroczne dźwięki, kraty w oknach, huk zamykających się żelaznych bram i świadomość, że jest się wśród osób, którzy kiedyś popełnili przestępstwo wprawiały w odrętwienie i strach przed nieznanym. Sam spektakl był nieznanym, nie można było nigdy wcześniej go usłyszeć, przeczytać, zobaczyć, żadna scena nie dawała zapowiedzi przyszłości, nie można było wywnioskować, co stanie się dalej, w jakim kierunku podąży bohater. Nieprzewidywalność i zaskoczenie to dwie wzajemnie uzupełniające się i przeplatające cechy widowiska, dzięki którym widzowie z zaciekawieniem siedzieli przed sceną, czekając na nieoczekiwane.

Podsumowanie. Sztuka w resocjalizacji odgrywa bardzo ważną rolę, przede wszystkim pozwala rozwijać wyższe uczucia u jednostek prostych, zagrożonych społecznie demoralizacją i patologią. Pozwala także na gromadzenie pozytywnych doświadczeń, wzbogaca treści zajęć, rozwija zainteresowania i wszechstronnie kształtuje osobowość osadzonego.

O tym, że sztuka wyzwała pozytywne emocje i potrafi u skazanych wyzwolić pierwiastek dobra przekonuje sam autor scenariusza przedstawienia, p. A. Szymura: *Nam nie o to chodzi, żeby skazany zapomniał, że jest w więzieniu, nie o to, żeby z tych panów zrobić aktorów, ale żeby nauczyć ich takiego odbierania sztuki i w ogóle świata, by to kiedyś zaowocowało po drugiej stronie muru, a przede wszystkim, żeby innym i samym sobie nie kojarzyli się tylko z tym zbójem, który gdzieś tam z workiem na plecach kradł z ogródków działkowych słoiki z dżemem*²⁰.

Nasuwa się zatem wniosek, iż w pracy z dorosłymi, zwłaszcza z tymi, którzy przeżywają poważne problemy życiowe (a jednym z nich z pewnością jest pobyt w zakładzie karnym), konieczne jest propagowanie wśród więźniów działalności teatralnej.

¹⁹ Wypowiedź reżysera przedstawienia pt. „Zakonnicy i wariaci”, p. A. Szymury.

²⁰ Opinia współautora artykułu, wychowawcy, p. A. Szymury.

Bibliografia

1. Czapów C., Czapów G. (1969), *Psychodrama*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
2. Frankl E. V. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
3. Szymik E. (2010), *Terapeutyczna funkcja teatru (na przykładzie działalności Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej i Wsparcia Dziennego – Świetlicy Środowiskowej w Czerwionce – Leszczynach)*, [w:] *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka. Monografia naukowa*. Praca zbior. Pod red. A. Augustyna i A. Łaciny-Łanowskiego. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
4. Szymura A. (2009), *Terapia przez zajęcia teatralne*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998–2008*, pod red. I. Dybalskiej. Wydawnictwo „GARMOND”, Warszawa.

mgr Adam SZYMURA

Areszt Śledczy w Gliwicach

e-mail: batis@op.pl

dr Eugeniusz SZYMIK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: gienekszymik@onet.pl

Olga PAWŁOWSKA

Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa

Efektywność nauczania języków obcych w kontekście preferencji i aktywności szkoleniowych uczestników

Effectiveness of teaching foreign languages
in the context of preferences and educational
activity of learners

Słowa kluczowe: e-learning, e-nauczyciel, kurs językowy, nauczanie mieszane, obawa przed e-nauczaniem.

Key words: e-learning, e-teacher, language course, blended learning, fear of e-teaching.

Abstract: The article presents the conclusions of the pilot research – it discusses selected activities carried out at an e-learning course. E-learning activities with the traditional teaching were compared. It also contains suggestions for what to do to make teachers easier to approve an e-learning form of courses

E-learning jest kolejną generacją nauczania na odległość, nauczania niestacjonarnego¹. Pojawienie się e-learningu jest niezaprzeczalnie związane z upowszechnianiem nowych technologii teleinformatycznych, co powoduje nie tylko zmiany w strukturze gospodarki czy społeczeństwa, ale również w funkcjach i formach edukacji².

Terminem e-learning określa się formę edukacji obejmującą szeroki zakres różnych technik i metod uczenia się. W e-learningu połączone są tradycyjne metody nauczania, w których uczeń pozyskuje wiadomości od nauczyciela z wiedzą zdobywaną samodzielnie za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych³, za pośrednictwem mediów elektronicznych. Jest to interaktywna metoda kształcenia, w której zastosowanie znajdują najnowsze osiągnięcia technologii informatycznej, a przekaz treści nauczania oraz innych informacji odbywa się głównie przez Internet i sieci komputerowe LAN, często z wykorzystaniem materiałów audio-wideo oraz płyt CD⁴. Zawsze otwarte pozostaje pytanie, które techniki nauczania zdalnego są bardziej efektywne i w jakich dziedzinach nauki.

E-learning jest sposobem przekazywania wiedzy na odległość (zazwyczaj, ale nie zawsze) opartym na technologii teleinformatycznej, w szczególności internetowej. Do dystrybucji szkoleń e-learningowych może być wykorzystywana wewnętrzna sieć placówki szkolącej (intranet), sieć zewnętrzna (Internet), a także (obecnie rzadziej) nośniki danych, np. płyty CD. Szkolenia e-learning obejmują przekazywanie wiedzy, kontrolę procesu nauczania oraz informację zwrotną o stopniu przyswojenia wiedzy⁵.

E-learning, czyli zdalne uczenie się i nauczanie hybrydowe (*blended learning*) łączące obie formy nauczania – stacjonarnego i zdalnego poprzez różne formy e-learningu stały się w edukacji niezaprzeczalnym faktem. Można powiedzieć, że e-learning jest integralną częścią obecnego nauczania, jednak poziom nasycenia rozwiązaniami bazującymi na e-learningu różni się pomiędzy krajami czy regionami i jest uzależnione od czynników gospodarczych, społecznych, technologicznych oraz kulturowych. Polska ma już kilkunastoletni etap związany z adopcją technologii e-learningu za sobą. Na przełomie wieków XX i XXI, wraz z początkiem e-learningu w Polsce część potencjalnych odbiorców podchodziła do tej nowości bardzo nieufnie, inna część osób z dużą euforią, która spowodowana była po pierwsze efektem nowości technologicznej i towarzyszącej mu ciekawości, a po wtóre ułatwieniami, jakie e-learning zdawał się wносить w życie osób korzystających z tej formy nauczania. Można pokusić się o stwierdzenie, że dziś e-learning jest już pewnego rodzaju standardem i stał się dla odbiorców czymś normalnym, zubożeniem. Czy może zaskoczyć odbiorcę? Zachęcić go do systematyczności i dać mu prawdziwą przyjemność z nauki? Jeśli jest przygotowany w odpowiedni, niebanalny sposób – zdecydowanie tak. W artykule przedstawiono przykład efektywnego hybrydowego kursu językowego oraz wnioski z badań

¹ P. Kopiał, *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki”, nr 9, rok 7, 2013, s. 82–84.

² J.J. Czerkowski, *E-learning dla dorosłych*, Difin, Warszawa 2012, s. 51.

³ A. Clarce, *E-learning. Nauka na odległość*, WKiŁ, Warszawa 2004, s. 9.

⁴ A. Siemińska-Łasko, *Interakcje w e-learningu*, [w:] *Nowe technologie w kształceniu na odległość, Materiały konferencyjne*, II Krajowa Konferencja Naukowa, Koszalin-Osieki 2006, s. 147.

⁵ J.J. Czerkowski, *E-learning dla dorosłych*, Difin, Warszawa 2012, s. 53.

przeprowadzonych wśród jego uczestników omawiające ich nastawienie do zajęć zarówno stacjonarnych, jak i e-learningu i możliwości osiągnięcia postawionych sobie celów z udziałem obu form szkolenia.

Dzisiejszy stan rozwoju e-learningu. Współcześnie wiele osób korzysta z e-learningu, nawet nie zdając sobie z tego sprawy i właściwie nie ma konieczności, aby znali aspekty technologiczne czy funkcjonalne, ponieważ dobrze przygotowane rozwiązanie e-learningowe jest „transparentne” dla użytkownika, pozwalające na pełną percepcję treści i wiedzy w niej zawartej. Zdobywanie wiedzy na forach dyskusyjnych (społeczne nauczanie) czy oglądanie filmów instruktażowych na portalu YouTube to przykład form zdalnego uczenia się (nieformalnego). Jest to wykorzystywanie e-learningu o charakterze nieformalnym, pozbawionego ogólnie narzuconych norm, określonego czasu trwania i kończącego się egzaminem. E-learning nieformalny tworzony jest przez internautów dla internautów. To kształcenie nieformalne, gdzie każda osoba posiadająca zasób wiedzy i chęć dzielenia się nim z innymi może zostać nauczycielem, doradcą czy mentorem. Poza wszechobecnym e-learningiem nieformalnym mamy także do czynienia z e-learningiem formalnym zgodnym z zasadami i doświadczeniami ujętymi w standardach i specyfikacjach e-learningu, np. SCORM, IMS, oferowanym na różnych poziomach edukacji szkolnej, uczelniach wyższych oraz szkoleniach oferowanych pracownikom przez pracodawców.

Początkowo kursy e-learningowe niewiele różniły się zdigitalizowanych podręczników, e-booków. Były to skrypty szkoleniowe udostępniane przez wykładowców w Internecie, nawet niekoniecznie za pomocą platformy e-learningowej. Wraz z rozwojem technologii i oferowanych przez nią nowych możliwości, potrzeb uczniów oraz pomysłowości Instructional Designerów (twórców e-kursów) i dydaktyków medialnych, zmienia się – e-learning może być coraz bardziej interesujący i wciągający dla odbiorcy. Zależy to nie tylko od pomysłowości twórców, ale i budżetów, jakimi dysponują.

Analizując stopień rozwoju e-learningu w Polsce, warto zastanowić się nad tym, na ile nauczyciele zaakceptowali e-learning jako sposób przekazywania wiedzy? Na ile opory przed elektronizacją i większym upowszechnieniem wykładanej wiedzy są barierą w szerokim stosowaniu e-learningu, a na ile takimi barierami są czasochłonność i koszty wytworzenia elektronicznych form wykładów, jak również niezajomość technikaliów e-learningu. Nauczyciele w technologii mogą odnajdywać wsparcie dla swojej pracy. Współcześnie trudno zainteresować statycznym wykładem pokolenie studentów wychowane w otoczeniu zaawansowanych nowoczesnych technologii i niewyobrażające sobie bez niej życia. Smartfony czy tablety stały się naturalnymi towarzyszami życia. Era uatrakcyjniania wykładów wykresami prezentowanymi na folii została wyparta erą kolorowych, często animowanych prezentacji typu Power Point. Taka zmiana była z pewnością trudna, przynajmniej dla części kadry nauczycielskiej, nie w pełni przeszkolonej z zakresu nowych technologii, ale było to zjawisko doceniane przez odbiorców. Zatem czy nauczyciele mają się czego obawiać? Trudno wyobrazić sobie brak nauczyciela w sali szkoleniowej, szczególnie przy wprowadzaniu nowych zagadnień. Treści e-learningowe są uzupełnieniem wiedzy przekazywanej

osobiście przez nauczyciela, jego pomocą naukową, jednym z wielu środków dydaktycznych, z których może korzystać, aby uczynić swój wykład ciekawszym, oprócz tradycyjnych zajęć czy uzupełniającym tradycyjne zajęcia, ale nie zamiast nich.

Badania efektywności i zadowolenia ze szkolenia e-learningowego. Na potwierdzenie tezy o wspieraniu nauczania przez e-learning Autorka przytoczy wyniki badań, które przeprowadziła wśród uczestników kursu językowego. Celem badań było sprawdzenie czy zdalne nauczanie, szczególnie przeprowadzone w tak zaawansowanej, interaktywnej i ciekawej formie, jest lepiej oceniane przez uczestników niż szkolenie stacjonarne.

W badaniu udział wzięło 21 osób w wieku 16–57 lat. Wszystkie one były uczestnikami kursu językowego odbywającego się w kraju, w którym językiem urzędowym jest język angielski. Uczestnicy badania pochodzili z Algierii (1), Kolumbii (1), Ekwadoru (1), Niemiec (4), Włoch (2), Kazachstanu (1), Meksyku (1), Holandii (1), Polski (5), Rosji (1) i Szwajcarii (3). Charakteryzowali się następującymi poziomami wykształcenia: 9 osób było uczniami szkoły średniej, 6 posiadało dyplom licencjata, 5 osób posiadało tytuł magistra, 1 osoba miała tytuł naukowy doktora.

Rada Europy określiła skalę biegłości języka (ang. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*)⁶. Skala CEFR podzielona jest na 6 poziomów – od A1 (*Beginner*), który określa poziom znajomości jako początkujący, aż do poziomu C2 (*Proficient*) opisującego biegłość w użyciu języka. Deklarowany przez osoby, które wzięły udział w badaniu, poziom znajomości języka angielskiego na początku trwania kursu określany był jako C1 przez 1 osobę, B2 przez 7 osób, B1 przez 9 osób a poziom A2 deklarowany był przez 4 osoby.

Test stacjonarny przeprowadzany na zakończenie udziału w kursie pokazał, że tylko 6 osób nie zdobyło wyższego poziomu biegłości językowej, co mogło być spowodowane relatywnie krótkim udziałem w kursie, trwającym 2 tygodnie, gdzie przeciętny czas udziału w kursie wynosił 3 tygodnie. Wszyscy pytani studenci twierdzili, że mają poczucie osiągnięcia swojego celu, nawet jeśli nie zmienili poziomu biegłości języka wg ww. skali.

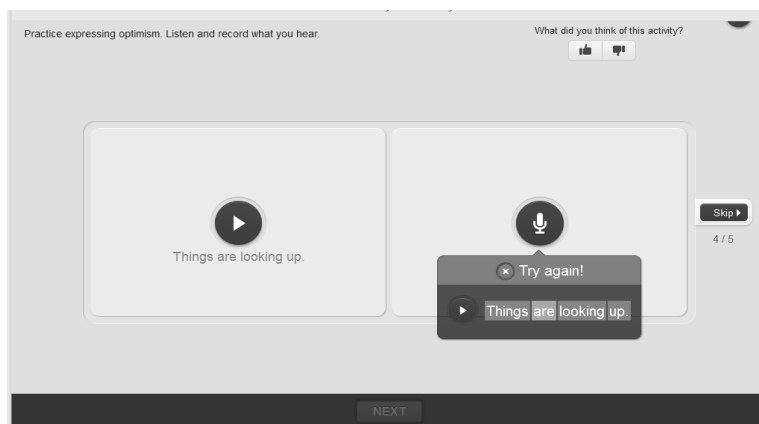
Zadane pytania dotyczyły m.in. osiągniętych zmian w poziomie języka, najważniejszych aktywności kursu, najciekawszych aktywności e-learningowych.

Ankietowanie przeprowadzono przez Internet w pierwszym kwartale 2015 roku, przy użyciu narzędzia badawczego Ankieta.pl. Opis kursu. Kurs był realizowany w formule *blended learning* (nauczanie hybrydowe/mieszane – zajęcia stacjonarne oraz e-learning), lecz główny nacisk położony w nim był na zajęcia stacjonarne obejmujące wykłady i ćwiczenia, uwzględniające pracę grupową oraz zajęcia domowe. Zajęcia w formie e-learningowej stanowiły niewielki procent kursu stacjonarnego, część zajęć w sali szkoleniowej obejmowała także wykonanie danej lekcji e-kursu. Ponadto uczniowie posiadali ciągły dostęp do kursu e-learningowego – zarówno przed

⁶ Presentation of Common Reference Levels, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf s. 23–29 [08.06.2015].

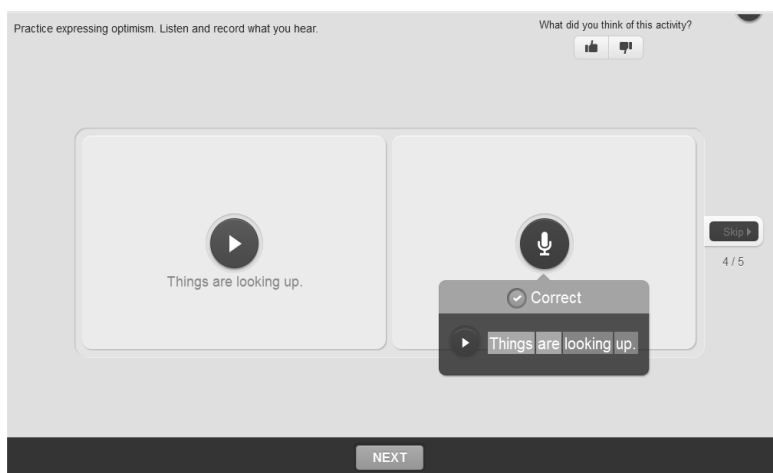
rozpoczęciem kursu stacjonarnego, w trakcie trwania kursu, jak też kilka tygodni po jego zakończeniu.

Każda e-learningowa lekcja składała się z 4 tematów skupiających się na zdobywaniu, pogłębianiu oraz ćwiczeniu umiejętności z zakresu gramatyki, mówienia, pisania oraz słownictwa. Typowymi, często używanymi w kursach i testach e-learningowych i zastosowanymi także tu ćwiczeniami w formie elektronicznej były: łączenie elementów (słów, obrazów) w pary (*matching*), przeciągnij i upuść (*drag-and-drop*), pojedynczy wybór (słów, zdań, obrazów) (*multiple choice*) oraz wpisywanie słów – uzupełnianie luk w tekście (*fill-in-blank*). Jednak najbardziej interesującym typem ćwiczenia, najbardziej technologicznie zaawansowanym i cieszącym się największym uznaniem wśród studentów, było nagrywanie dźwięków/słów. Zadania tego typu były realizowane w 2 formach i charakteryzowały się różnym poziomem trudności. Pierwsza z nich polegała na odsłuchaniu wzorca poprawnego wymawiania i akcentowania danego zdania, a następnie powtórzenie go i nagranie całej powtarzanej sentencji. System analizował nagranie pod kątem płynności wypowiedzi, sposobu wymowy oraz sposobu akcentowania lub jego braku w wypowiedzi. Ten typ ćwiczenia był dość skomplikowany, ale także najbardziej wartościowy dla osób uczących się poprawnie mówić. Wydaje się, że to ćwiczenie było szczególnie wartościowe dla osób, których rodzimym językiem był hiszpański, włoski czy francuski, gdyż języki te mają całkiem inną melodykę niż język angielski i osobom posługującym się tymi językami na co dzień, jest się trudno przestawić na właściwe akcentowanie słów i zwrotów językowych w języku angielskim lub nawet jest to dla nich niemożliwe, szczególnie na początku nauki. Umiejętności doskonalone podczas tego ćwiczenia na ogół są bardzo trudne do nauki w sali szkoleniowej, podczas zajęć grupowych. Dość często spowodowane jest to brakiem wystarczająco dużej ilości czasu, tak aby nauczyciel mógł dokładnie, z każdym uczniem przećwiczyć odpowiedni sposób wymowy danego dźwięku czy wyrazu i poprawiać go tam, gdzie popełnia błędy. Przy wykonywaniu tego ćwiczenia, student miał możliwość wielokrotnego odsłuchiwanie oraz wielokrotnego powtarzania i nagrywania danego zdania, a system porównując dostarczone nagranie studenta z posiadanym wzorcem informował studenta, czy jego odpowiedź była niewłaściwa (rys. 1), prawie dobra (rys. 2) lub całkowicie poprawna (rys. 3). System za pomocą kolorów (pomarańczowy – niewłaściwy dźwięk, zielony – poprawna odpowiedź) wskazywał, nad którą częścią wypowiedzi student musi jeszcze popracować, aby uzyskać zaliczenie danej części materiału. Aby odpowiedź została uznana za poprawną, wystarczające było udzielenie poprawnej odpowiedzi na kluczowe wyrazy zdania. Wtedy odpowiedź była uznana za poprawną, ale w wizualizacji niecałe zdanie było zaznaczone na zielono. Student mógł przejść do kolejnego ćwiczenia, ale miał także możliwość dążenia do pełnej poprawności swojej odpowiedzi.



Rys. 1. Zrzut z kursu e-learning. Ćwiczenie polegające na nagraniu zdania powtarzanego za odsłuchanym wzorcem. Odpowiedź błędna. Tylko jedno słowo zostało (zaznaczone na zielono) wymówione właściwie

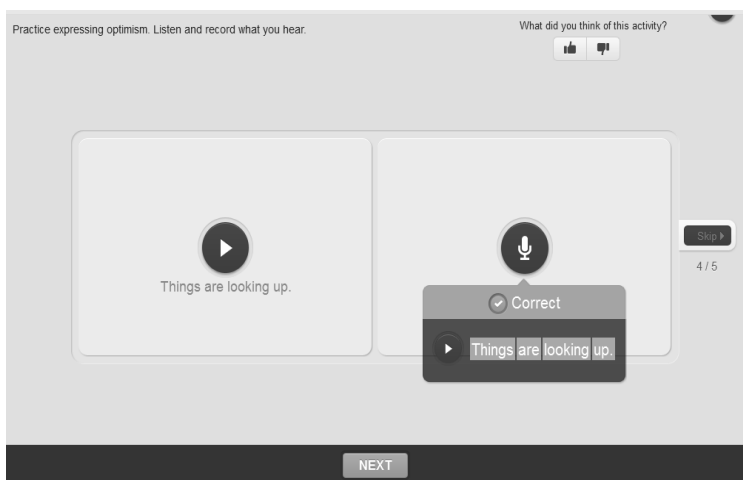
Źródło: <http://my.ef.com>.



Rys. 2. Zrzut z kursu e-learning. Ćwiczenie polegające na nagraniu zdania powtarzanego za odsłuchanym wzorcem. Odpowiedź poprawna. Nie wszystkie słowa wymówiono właściwie, ale system uznał odpowiedź za poprawną

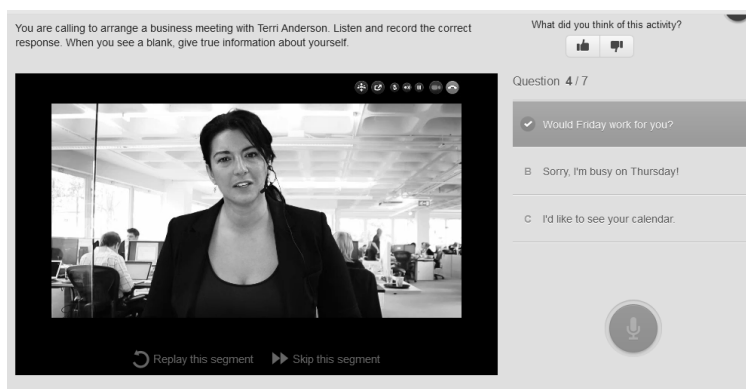
Źródło: <http://my.ef.com>.

Druga forma realizowania ćwiczenia polegającego na nagrywaniu przez studenta jego wypowiedzi była trudniejsza. Student musiał w niej wejść w interakcję z osobą z filmu – wsłuchać się w jej problemy lub wysłuchać propozycji wykonania wspólnej czynności, np. pójścia do kina. Musiał zrozumieć, o czym osoba z filmu mówi, a następnie, z dostępnych opcji wskazać najbardziej odpowiednią, poprzez głośne jej przeczytanie i nagranie. Nawet jeśli student wybrał właściwą opcję, a wymawiał ją w niewłaściwy sposób, system nie mógł uznać jej za poprawną odpowiedź.



Rys. 3. Zrzut z kursu e-learning. Ćwiczenie polegające na nagraniu zdania powtarzanego za odsłuchanym wzorcem. Odpowiedź poprawna. Wszystkie słowa wymówiono właściwie, więc odpowiedź jest poprawna

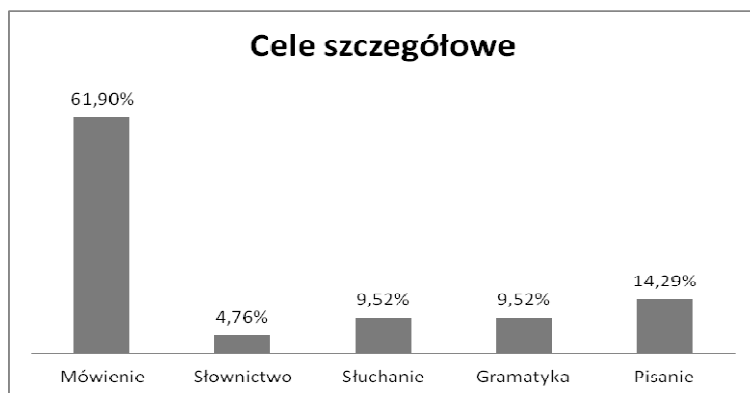
Źródło: <http://my.ef.com>.



Rys. 4. Zrzut z kursu e-learning. Ćwiczenie polegające na obejrzeniu i wysłuchania nagrania, a następnie z opcji dostępnych po prawej stronie kursu wskazanie odpowiedzi – pytania, które zadałby w rzeczywistej sytuacji. Jeśli student wybrał właściwą odpowiedź i przeczytał ją właściwie, wówczas system traktował odpowiedź jak prawidłową

Źródło: <http://my.ef.com>.

Wnioski z przeprowadzonego badania. Dla większości (61,90 %) studentów, najważniejszym celem udziału w szkoleniu było nabycie lub poprawa umiejętności rozmowy w języku angielskim. Kolejną ważną (14,29 %) aktywnością było pisanie. Zdobywanie wiedzy z zakresu gramatyki języka oraz umiejętności słuchania, było tak samo ważne dla 9,52 % studentów. Nauka nowych słów i zwrotów była najbardziej istotnym celem dla 4,76% studentów.

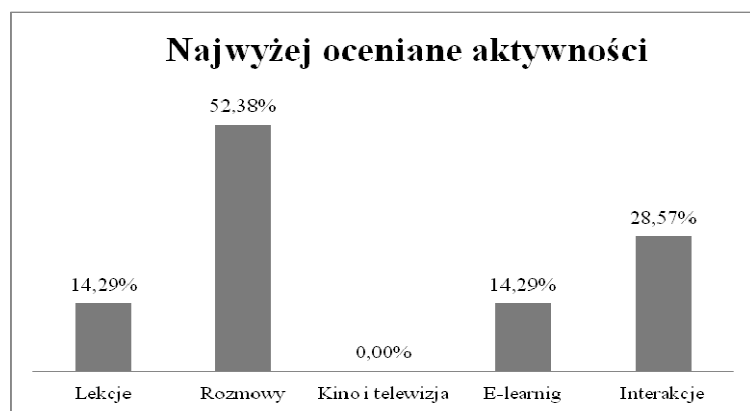


Wykres 1. Obszary języka, na wzmocnienie których studenci chcieli położyć największy nacisk podczas uczestnictwa w kursie

Źródło: opracowane własne.

Aby studenci mogli zrealizować swoje cele związane z uczestnictwem w kursie, organizator zapewniał następujące aktywności: uczestnictwo w lekcjach (także lekcjach dodatkowych), udział w wykładach tematycznych, korzystanie z biblioteki, rozmowy z innymi – ze studentami, nauczycielami, niedydaktyczną kadrami szkoły, oglądanie telewizji, bilety do kina po preferencyjnych cenach, korzystanie z zajęć w trybie e-learningu.

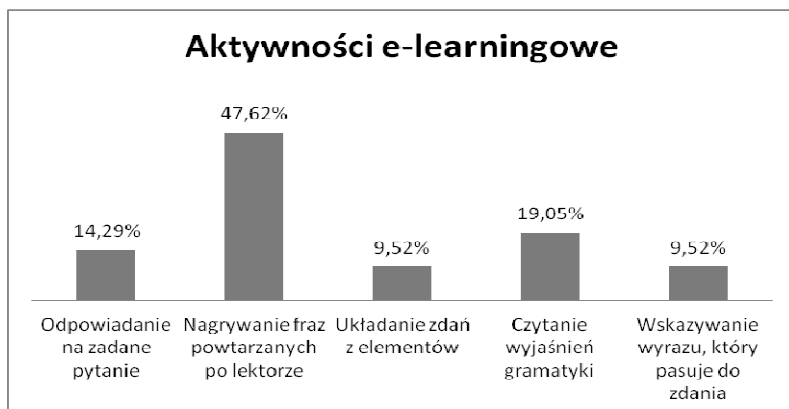
Z przedstawionych aktywności studenci najwyżej ocenili rozmawianie z innymi, interakcje z innymi (mail, wiadomości sms itp.), uczestnictwo w zajęciach oraz realizację kursów e-learning. Żadna z badanych osób nie wskazała kina ani telewizji jako najciekawszej, najbardziej rozwijającej aktywności. Uczestnictwo w zajęciach stacjonarnych i korzystanie z zajęć w formule e-learning zostały ocenione tak samo wysoko – były to aktywności uzupełniające się, a nie konkurujące ze sobą.



Wykres 2. Aktywności najwyżej ocenione przez studentów, dostępne dla nich podczas trwania kursu. Lekcje oraz e-learning zostały wskazane jako najbardziej istotne dla takiej samej liczby osób. Największą popularnością cieszyły się rozmowy z innymi, nawet jeśli rozmowy te nie były całkiem poprawne

Źródło: opracowane własne.

Według studentów, najbardziej wartościowymi aktywnościami z części e-learningowej kursu były: nagrywanie fraz powtarzanych po lektorze, zapoznawanie się z objaśnieniami reguł gramatycznych, popartych wieloma przykładami, realizowanymi także w postaci nagrań dźwiękowych i filmów wideo, nagrywanie wybranych odpowiedzi na pytania zadane w filmie oraz układanie zdań w odpowiedniej kolejności z danych wyrazów (*matching*) oraz wskazywanie wyrazu spośród kilku innych, który nie pasuje do zdania (*multiple choice*).



Wykres 3. Aktywności kursu e-learningowego najwyżej oceniane przez studentów

Źródło: opracowane własne.

Podsumowanie. Wnioski z przeprowadzonych badań pokazują, że nauczanie stacjonarne oraz dobrze, ciekawie zorganizowane nauczanie w trybie e-learningu są tak samo popularne wśród studentów i na równi przez nich oceniane. Prawdopodobnie wyniki byłyby znacząco różne, gdyby w badaniach wykorzystane były kursy e-learning przygotowane w niemultimedialny sposób, z którymi student nie musiałby wejść w interakcję, a jego aktywność obejmowałaby tylko konieczność przeczytania treści merytorycznych kursu, np. w postaci pliku pdf. Autorka zdaje sobie sprawę z faktu, że niektórzy nauczyciele podchodzą do e-learningu bardzo nieufnie, boją się przekazywania wiedzy w ten sposób, obawiając się, że zostanie ona źle wykorzystana (np. bez odpowiedniego kontekstu), przeinaczona, źle zrozumiana lub może podlegać naruszeniu praw autorskich. Jak można temu zaradzić? Zdaje się, że często boimy się tego, co jest dla nas nieznanne. Może od tego należałoby zacząć – nie tłumaczyć, a pokazać. Zaprosić nauczycieli, aby weszli w rolę e-learningowego studenta. Aby zobaczyli, jak e-learning działa, jakie daje możliwości i jakie stwarza ograniczenia. Udział w dobrze zaprojektowanym kursie, oprócz zrozumienia, dlaczego tak wiele osób jest zafascynowanych e-learningiem, byłby także zdobyciem ciekawych doświadczeń do zaprojektowania własnego kursu. Paradoksalnie, może ciekawą formą popularyzacji wiedzy wśród nauczycieli w Polsce byłoby przygotowanie przez właściwe organy państwowe, np. Ministerstwo Edukacji wzorcowego kursu e-learningowego o e-learningu.

Bibliografia

1. Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Mikom, Warszawa 2002.
2. Clarce A., *E-learning. Nauka na odległość*, WKiŁ, Warszawa 2004.
3. Czerkowski J., *E-learning dla dorosłych*, Difin, Warszawa 2012.
4. Horton W. (2003), *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*, Wiley 2003.
5. Horton W. (2011), *e-Learning by Design*, Pfeiffer 2011.
6. Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
7. Kopciał P. *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki”, nr 9, rok 7, 2013.
8. Ordyńska O. (2004), *Metodyka tworzenia elektronicznych kursów – wybrane problemy*, ABC.IT 2/2004, Warszawa. 2004.
9. Ordyńska O. (2007), *Materiały szkoleniowe Ośrodka Renowator: Dydaktyk medialny, t. 1*. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2007.
10. Pawełczak M. (2008), *Zasady wykorzystania nagrań lektorskich w elektronicznych kursach*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 3(62)/2008.
11. Siemińska-Łasko A., *Interakcje w e-learningu*, [w:] *Nowe technologie w kształceniu na odległość, Materiały konferencyjne*, II Krajowa Konferencja Naukowa, Koszalin-Osieki 2006.
12. Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, 20. Jubileuszowe Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe „CZŁOWIEK – MEDIA – EDUKACJA”, Kraków 2010.

Netografia

1. Portal szkoleniowo-społecznościowy EF - Education First <http://my.ef.com> [02.02.2015].
2. Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [08.09.2015].

Olga PAWŁOWSKA

Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa

e-mail: o.pawlowska@imm.org.pl

Konferencje, recenzje, informacje

***Kompetencje kluczowe –
uniwersytety ludowe
– społeczeństwo obywatelskie.
W poszukiwaniu współczesnej
„Szkoły dla życia”
14–15 marca 2016 r.,
Gdańsk – Wieżycy***

Współcześnie, gdy wzrasta potrzeba aktywizowania społeczności (szczególnie na szczeblu lokalnym), zaczynamy redefiniować znaczenie patriotyzmu lokalnego oraz istotę sił ludzkich, a szerzej społecznych (za H. Radlińską). Wyrazem dokonującej się zmiany jest fakt reaktywowania idei uniwersytetów ludowych. W dniach 14–15 marca 2016 r. dr T. Maliszewski, który kierował stroną naukową przygotowań oraz M. Byczkowski i S. Borowska, którzy zajmowali się przygotowaniem organizacyjnym, zaaranżowali konferencję poświęconą uniwersytetom ludowym. Była to pierwsza od kilkunastu już lat międzynarodowa konferencja na temat przyszłości uniwersytetów ludowych.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele takich krajów jak: Dania, Niemcy, Ukraina, Szwajcaria, Bułgaria. Udział w niej wzięli reprezentanci działających w kraju UL-ów oraz Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych.

Organizatorom konferencji przyświecało założenie, iż pierwszy dzień

spotkania (który odbył się w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku) zostanie poświęcony wystąpieniom prelegentów diagnozującym potrzeby społeczne wsi w Polsce i innych krajach europejskich oraz wskazującym możliwe drogi ich realizacji poprzez adekwatnie dobrane propozycje oświatowe. Z kolei w dniu drugim spotkali (w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Wieżycy) się głównie przedstawiciele UL-ów z Polski w celu opracowania wizji i koncepcji pracy współczesnego UL-u jako „Szkoły dla życia”¹.

Pierwszy dzień spotkania obejmował trzy bloki tematyczne:

Pierwszy obszar: *Wyzwania społeczne i edukacyjne dla współczesnych obszarów wiejskich w Polsce i w Europie*. Konkluzją wystąpienia było zwrócenie uwagi na potrzebę kształcenia ludności zamieszkującej obszary wiejskie. Występujący podkreślali, że należy stworzyć ludziom możliwość kształcenia na tyle efektywnego, aby umożliwiało im czerpanie z potencjału wsi, jej środowiska naturalnego czy sił tkwiących w samej ludności.

W drugim: *Współczesna Szkoła dla życia” – obszary poszukiwań i możliwość*

¹ Konferencja odbyła się w ramach projektu „Budowanie Kompetencji Kluczowych a pedagogika Uniwersytetów Ludowych w Europie XXI wieku” dofinansowanego z Programu Komisji Europejskiej Erasmus +.

wykorzystania prezentowano model uniwersytetów ludowych działających w poszczególnych krajach. Szczególnie zainteresowanie wzbudził model rozwijany w Danii i w Niemczech, w krajach, w których działalność uniwersytetów ludowych jest powszechna od stu kilkudziesięciu lat.

Obszar trzeci: *Przyszłość ruchu UL w Polsce (i na świecie) – zagrożenia, szanse i nadzieje*. Prezentacja tego, co dzieje się na gruncie polskim wzbudziła zainteresowanie, gdyż choć liczba działających UL może nie jest bardzo duża (w Polsce działa ich zaledwie kilka), to jednak ich różnorodność (każdy ma swoją specyfikę: edukacja obywatelska, profilaktyka i wsparcie społeczne, regionalizm, ekologia, ginące zawody, rękodzieło) oraz liczba podejmowanych inicjatyw może budzić podziw.

W drugim dniu konferencji uczestniczyli przede wszystkim przedstawiciele polskich uniwersytetów ludowych oraz wybrani goście z zagranicy. Jako pierwszy wystąpił K.K. Aegidius, który swoją prezentację poświęcił misji współczesnego Uniwersytetu Ludowego. Dania jest prekursorem UL, a zatem uwagi dla Polskich uniwersytetów ludowych będą szczególnie ważne. Referujący skupił się na pewnych radach dla Polskich działaczy, które zawarł w kilku punktach, takich jak: Przygotowanie propozycji regulacji prawnych; „przedefiniowanie” misji nowoczesnego UL; zmiana struktury programowo-organizacyjnej UL; określenie wspólnego „fundamentu” dla wszystkich działających UL; Analiza i (ewentualne) modernizacja programów nauczania w UL.

Wyróżnione kwestie pozostawił jako otwarte, jako komponenty, które warto brać pod uwagę, gdy zamierza się działać w UL-ach – wskazując przy tym, że to

polscy animatorzy i działacze powinni wspólnie zastanowić się nad tym, jak wypracować wspólną „politykę” ruchu UL w Polsce.

W konkluzji wszystkich wystąpień uczestników konferencji przedstawiciele działających UL (w tym Katolickich UL) oraz Towarzystwa UL podjęli wspólne założenia. Są nimi:

- Określenie misji UL w Polsce – **Edukacja, która służy odkrywaniu tożsamości i budowaniu wspólnoty**,
- Określenie wspólnych potrzeb (edukacja nauczycieli pracujących w UL, wspólna dla wszystkich UL strona internetowa, troska o absolwentów, stworzenie internetowego UL, finansowanie UL, w tym stypendia),
- Określono zagrożenia dla ruchu UL (np. potencjalne konflikty wewnątrz sieci, partykularne interesy, a nie wspólne, problemy w komunikacji, ograniczenia czasowe na współpracę),
- Określono szanse dla ruchu UL (powstanie szkoły dla nauczycieli UL, 100-letnia tradycja, powstanie sekretariatu koordynującego działania ruchu UL, opracowania katalogu oferty edukacyjnej, zbadanie potrzeb edukacyjnych na rynku, określenie formy prawnej UL).

Uczestnicy konferencji zauważyli potrzebę stworzenia grupy roboczej, której celem będzie opracowanie szczegółowych zadań sieci (ruchu) Uniwersytetów Ludowych w Polsce. Ustano, iż w skład tej grupy wejdą: B. Mincewicz, T. Maliszewski, E. Smuk-Stratenwerth. Z uwagi na wyjątkowy charakter oraz ciekawą formułę tej konferencji, która przyjęła model nie tylko klasycznej konferencji, ale także miała charakter spotkania plenarnego, na którym dominował dialog oraz wspólna wymiana poglądów,

konferencję tę można określić mianem niezwykle ważnej dla ruchu UL w Polsce. Zagrożenia, o których wspominali uczestnicy konferencji są nie tylko zagrożeniami dla UL, ale wręcz zagrożeniami cywilizacyjnymi XXI w. W związku z powyższym należy założyć, że powrót do działania UL w Polsce jest tematem bardzo aktualnym. Fakt, iż w konferencji uczestniczył Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego P. Gliński, który mówił o tym, iż w programie rządowym zauważa się potrzebę otwarcia sieci uniwersytetów ludowych w Polsce za jeden z ważnych priorytetów polityki społecznej pokazuje, że kwestia to jest także istotna dla polityków. Zwrócił on także uwagę na to, że zmiana ta musi być zarówno systemowa jak i wieloaspektowa. Zasygnalizował, iż zakłada się stworzenie programu, którego zadaniem będzie wspieranie działalności w Polsce takich instytucji jak właśnie UL-e. Minister podkreślał, że zarówno on osobiście, jak i jego współpracownicy nie bagatelizują potencjalnej roli UL-ów w rozwoju obszarów wiejskich w Polsce. Takie wystąpienie może dowodzić, że politycy naprawdę zauważają potrzebę działalności UL, a obecność Pana Ministra daje nadzieję na powstanie regulacji legislacyjnych dla UL w Polsce. A fakt, że została zorganizowana powyższa konferencja oraz iż przedstawiciele działających UL podjęli dialog może rozbudzić nadzieję na renesans UL w Polsce.

mgr Angelika Felska
Uniwersytet Szczeciński

70 lat Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Podsumowanie: Z okazji 70. rocznicy powstania Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego przedstawiam Państwu krótkie podsumowanie jego historii oraz zasług dla polskiej gospodarki w zakresie edukacji formalnej i pozaformalnej.

Obchodzona w maju br. 70. rocznica powstania Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, najstarszego i wielce zasłużonego dla kształcenia ustawicznego dorosłych stowarzyszenia oświatowego, jest dobrą okazją do przypomnienia historii jego powstania i dorobku oświatowego. Chociaż rodowód Związku rozpoczyna się w 1946 r., to Zakłady Doskonalenia Zawodowego, w swojej historii jako protoplastów zorganizowanego kształcenia dorosłych uznają Instytuty Rzemieślniczo-Przemysłowe, które działalność oświatową rozpoczęły już w 1915 r., jednak zakres tej działalności w okresie międzywojennym był stosunkowo niewielki. Na ich bazie w kolejnych latach powstają Zakłady Doskonalenia Rzemiosła, jako że ich działalność oświatowa adresowana jest głównie do kadr rzemieślniczych.

Już w 1939 r. powstaje zamiysł o potrzebie skoordynowania ich działalności poprzez utworzenie „Centrali”. Idea ziszcza się jednak dopiero w 1946 r. powstaniem Centrali Naukowych Instytutów Rzemieślniczych Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to przyjęta przez nas data powstania Związku. Uzasadnieniem tej decyzji była sytuacja, w jakiej znalazła się Polska po II wojnie światowej i potrzeba odbudowy kraju ze zniszczeń. Do tego niezbędni byli fachowcy: budowlańcy, spawacze, dekarze i wielu innych specjalistów. Zakłady prowadziły również kur-

sy przygotowujące do egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. Dla wielu osób świadectwa rzemieślnicze stały się ważną przepustką do kariery zawodowej.

W 1948 r. Centrala Naukowych Instytutów Rzemieślniczych przekształcona zostaje w Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, a obecna nazwa, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Zakłady Doskonalenia Zawodowego, zostaje przyjęta dopiero w 1962 r. Zmiana nazwy wynikała przede wszystkim z poszerzania oferty kształcenia, a tym samym objęcia oddziaływaniem edukacyjnym całego społeczeństwa, w tym pracujących w odbudowywanym przemyśle i usługach oraz przyuczanych do pracy w różnych zawodach. Już w roku 1945 Zakłady przeszkoliły w formie kursów 6 297 osób, a w kolejnym – roku powstania Centrali – 13 817. W latach 1945–1950 było to łącznie już 168 349 osób. Do roku 1962, kiedy przyjęto dzisiejszą nazwę stowarzyszenia – już 1 222 664 osoby, zaś do końca 2015 r. – 19 168 847 osób. Mając powyższe na uwadze, można nieskromnie stwierdzić, że Związek ZDZ jako ogólnopolskie stowarzyszenie oświatowe znajduje się na pierwszym miejscu wśród organizacji oświatowych specjalizujących się w kształceniu ustawicznym dorosłych. Można też, po analizie oferty kształcenia, pokusić się o stwierdzenie, że pozycję tę zawdzięcza przede wszystkim propozycjom w zakresie kształcenia zawodowego. Ścisły związek pomiędzy placówkami kształcenia ustawicznego a potrzebami kwalifikacyjnymi lokalnego środowiska gospodarczego zawsze był dla ZDZ warunkiem koniecznym przy przedstawianiu oferty kształcenia. Związek edukacji z gospodarką zawsze charakteryzował programy działania poszczegól-

nych placówek. Jednocześnie nie zapomniano o potrzebach kwalifikacyjnych osób fizycznych. Stąd w ofercie edukacyjnej zawsze były kursy o charakterze kwalifikacyjnym pozwalające, po zdaniu egzaminu, wykonywać zawód wymagający potwierdzanych kwalifikacji. Mowa tu o kursach spawalniczych, obsługi maszyn, kursach z zakresu transportu towarów niebezpiecznych, przewozu osób i mienia czy instalacji elektrycznych, cieplnych i gazowych oraz nowych technologii, np. związanych z energią odnawialną. Z czasem ten zakres tematyczny powiększał się stosownie do potrzeb gospodarki, jak i nowych uregulowań prawnych określających kwestie dopuszczania do obsługi maszyn i urządzeń osób posiadających stosowne uprawnienia.

Jest jeszcze jeden ważny aspekt nie tylko trwałości, ale i ciągłego rozwoju Związku ZDZ – formuła stowarzyszenia, w ramach którego funkcjonują Zakłady. Stowarzyszenie może wypracowywać ze swej działalności zysk, jednak nie może wypłacać dywidend, a zyski mają być przeznaczane na inwestycje w działalność statutową. Zasada ta sprzyja powiększaniu majątku pozwalającego na zapewnienie jakości realizowanego procesu kształcenia poprzez budowę, rozbudowę i modernizację pracowni specjalistycznych, opracowywanie nowoczesnych programów nauczania, doskonalenie własnej kadry organizatorów kształcenia oraz kadry dydaktycznej. Stąd w strukturach Związku działa około 450 pracowni specjalistycznych, np. z zakresu instalacji urządzeń energii odnawialnej, spawalnictwa, budownictwa, usług kosmetycznych, fryzjerskich czy gastronomicznych. Własna baza bywa jednocześnie pułapką finansową. Niezależnie bowiem od wpływów finansowych

Zakłady muszą ponosić stałe koszty amortyzacji, remontów, utrzymania czystości, ale także koszty osobowe związane z zatrudnionymi w placówce organizatorami kształcenia.

Mając za punkt odniesienia potrzeby kwalifikacyjne gospodarki, nasze pracownice specjalistyczne działają w sposób ciągły lub okazjonalny, często tworzone są na potrzeby jednego zlecniodawcy, bowiem zasada wiązania teorii z praktyką jest w ZDZ powszechnie stosowaną formą przygotowania zawodowego słuchaczy kursów.

Mówiąc o historii Związku ZDZ, nie sposób nie wspomnieć o niektórych naszych partnerach, na rzecz których systematycznie kształcimy. Są to: urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej czy służba więzienna. W latach 1992–2015 na zlecenie urzędów pracy ZDZ przeszkoliły ponad 630 tys. bezrobotnych, a na rzecz pomocy społecznej blisko 170 tys. osób w ciągu 8 lat.

Ważnym wydarzeniem, które miało znaczący wpływ na działalność Związku ZDZ było dokonanie w 1999 r. przez Unię Europejską rozdziału funduszy pomocowych dla państw kandydujących do integracji z UE. Był to okres, kiedy Związek podejmował współpracę międzynarodową, ucząc się realizacji przedsięwzięć edukacyjnych wg standardów europejskich. Dziś już sami dobieramy sobie partnerów. Nasi uczniowie odbywają praktyki w wielu krajach europejskich, a wdrażanie nowych kierunków kształcenia i nowych technologii w edukacji też odbywa się we współpracy z wiodącymi firmami z wielu krajów Unii Europejskiej i spoza niej. Związek i stowarzyszone w nim ZDZ zawsze przywiązywały dużą wagę do jakości świadczonych usług edukacyjnych. Dla

tego jako pierwsze placówki kształcenia ustawicznego zaczęły wdrażać systemy zarządzania jakością ISO. Do niedawna był to jedyny system porządkujący procedury zapewniania jakości. Dziś większość Zakładów pracuje w oparciu o system ISO, ale i zgodnie z wymogami branż regulujących kwestie kształcenia w zawodach kończących się egzaminami państwowymi. Zakłady posiadają również liczne akredytacje kuratorów oświaty na wiodące w Zakładach rodzaje kursów. Ponieważ potwierdzania kwalifikacji w wielu zawodach z klasyfikacji gospodarczej nie regulują żadne przepisy, oświatowe bądź branżowe, Związek, jako członek Krajowej Izby Gospodarczej, podpisał z nią porozumienie o przeprowadzaniu egzaminów branżowych kończących kształcenie. Zaangażowanie w to przedsięwzięcie pracodawców jest również naszym wkładem w jakość procesu kształcenia.

Dotychczas nie wspomniałam o drugiej części oferty edukacyjnej Związku – kształceniu młodzieży i dorosłych w formach szkolnych. Mówiąc o jego dorobku edukacyjnym, nie sposób pominąć tej problematyki. W 2009 r. Związek obchodził 50-lecie szkolnictwa działającego w jego strukturach. Zapewne niewiele osób wie, że właśnie Związek ZDZ, jako pierwsze niepaństwowe stowarzyszenie oświatowe już w 1959 r. otrzymał od ówczesnego Ministra Oświaty zgodę na prowadzenie szkół zawodowych, które współpracując z prowadzonymi przez Zakłady Doskonalenia Rzemiosła warsztatami szkoleniowo-produkcyjnymi, rozpoczęły kształcenie młodzieży w systemie dualnym. Do szkół zawodowych prowadzonych poza systemem oświaty nie mniej ważny był rok 1965, kiedy to resort oświaty wydał rozporządzenie stanowiące, że jeżeli szkoły

niepaństwowo będą funkcjonowały na zasadach organizacyjnych i programowych analogicznych do obowiązujących w placówkach publicznych, będą mogły uzyskać uprawnienia szkół państwowych. Związek ZDZ skorzystał z tego uprawnienia i aż do dnia dzisiejszego prowadzi kształcenie w szkołach kształcących w zawodzie, zarówno publicznych, jak i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych. Jednak obecny kształt i zakres działalności datuje się od 1991 r., tj. od uchwalenia ustawy o systemie oświaty, która umożliwiła prowadzenie szkół wszystkich typów przez podmioty pozarządowe. Od tego momentu ZDZ prowadzi szkoły wszystkich typów, kształcąc dziś ponad 20 tys. uczniów rocznie, z czego ponad $\frac{3}{4}$ w szkołach kształcących w zawodzie.

Mówiąc o polityce oświatowej Związku ZDZ, nie sposób pominąć faktu, że cztery Zakłady: ZDZ w Katowicach, ZDZ w Poznaniu, ZDZ w Warszawie i ZDZ w Zielonej Górze były organami założycielskimi wyższych uczelni. W chwili obecnej studiuje na nich około 2,5 tys. studentów.

Dla pełnej informacji dodam jeszcze, że w strukturach Związku prowadzone są warsztaty szkoleniowe, w których praktyczną naukę zawodu realizuje blisko 2 tys. młodocianych pracowników.

Mając powyższe na uwadze, można zadać sobie pytanie o to, co jest istotą działalności Związku ZDZ, że nieprzerwanie pracuje na rzecz edukacji dorosłych, ale i młodzieży od 70 lat, a w chwili swojego znaczącego jubileuszu jest wciąż stowarzyszeniem o dużym potencjale programowym.

Na sukces Związku, moim zdaniem, składa się wiele czynników. Jest to przede wszystkim znajomość potrzeb kadro-

wych polskiej gospodarki będąca wynikiem ścisłej współpracy ze środowiskiem gospodarczym; trzymanie się zasady, że gospodarka może rozwijać się jedynie poprzez kwalifikacje swoich obywateli; uczciwość w stosunku do swoich klientów, czyli przestrzeganie zasady, że niezadowolony klient nigdy nie wróci do placówki kształcenia; permanentne inwestowanie w jakość działań oświatowych, na które składają się: stan bazy dydaktycznej, jakość procesu kształcenia czy standardy w obsłudze klienta, ale również dobre, nowoczesne programy nauczania.

Nie jest moim zamiarem wyczerpujące diagnozowanie sukcesu Związku, a jedynie podkreślenie tego, co stanowi istotę jego działalności.

20 maja br. kierownictwo Związku ZDZ postanowiło uroczystie uczcić rocznicę jego powstania. Postanowiono, że Związek, będąc strukturą ogólnopolską włączy w obchody 70-lecia jak największą liczbę osób, pracowników i uczniów z 370 szkół prowadzonych przez Zakłady. Dlatego ważną częścią obchodów były konkursy adresowane właśnie do tej grupy osób, konkursy związane z zawodem, do wykonywania którego przygotowują szkoły, jak i konkursy związane z zainteresowaniami pozazawodowymi uczniów: turniej glazurniczy, konkurs fryzjerski z elementami kosmetyki i ogólnego wizerunku postaci pn. „Stylista XXI wieku”, konkurs wokalny-muzyczny, konkurs plastyczny pn. „Szkoła przyszłości”.

Na specjalną uwagę zasługuje „Konkurs wiedzy o Związku ZDZ”. Jego historia i teraźniejszość zamknięte zostały w 50 pytaniach opracowanych w Zarządzie Głównym Związku ZDZ, spośród których uczniowie i pracownicy ZDZ losowali 20. Konkurs przeprowadzony został on-line, w jednym czasie dla

wszystkich 121 osób, które wcześniej zgłosiły akces udziału w nim, przy czym aż 105 zgłoszonych stanowili uczniowie. Nagrody przyznawano w dwóch kategoriach: dla uczniów i pracowników.

Obchody 70-lecia Związku ZDZ były również okazją do międzypokoleniowego spotkania pracowników, uczniów, działaczy społecznych oraz sympatyków stowarzyszenia.

Wanda Surosz
Związek Zakładów
Doskonalenia Zawodowego
Zarząd Główny Warszawa

**WorldSkills 2016 Mińsk (Białoruś),
Budapeszt (Węgry), Warszawa
(Polska) *Professional Potential of
the Youth as an Effective Resource
for Economic and Social Growth***
Międzynarodowe Forum Edukacji
WorldSkills, Belarus 2016
16–20 maja 2016 r.

Republikańskiemu Konkursowi Zawodowemu towarzyszyła konferencja naukowa, w której uczestniczyli uczeni, praktycy i przedstawiciele administracji oświatowej z wielu krajów Europy, Azji i Afryki.

Rozwój idei i znaczenie konkursów WorldSkills przedstawił Prezydent Stowarzyszenia Simon Bartley. Standardy jakości konkursów, a więc i mierzenie efektów uczenia się w wielu kompetencjach stosują 72 kraje członkowskie i 24 kraje uczestniczące w konkursach krajowych, regionalnych i światowych (najbliższy w Kozoni – Rosja w 2018 r.).

Konkurs prezentuje prace i rezultaty, zachęca do kształcenia zawodowego, ułatwia zatrudnienie i przeciwdziała wykluczeniu społecznemu.

Zwrócę uwagę na prezentacje: gospodarzy prof. A.X. Szklara o relacjach jakości kształcenia zawodowego z kształtowaniem zasobów ludzkich i rynku pracy, A. Fetsi z Europejskiej Fundacji Kształcenia Zawodowego w Turynie o europejskiej perspektywie reform kształcenia zawodowego, M. Ziwerse – o relacjach innowacji i jakości, kształcenia i zasobów ludzkich, Al. Rashidi – o europejskim modelu jakości kształcenia zawodowego i H. Bednarczyka – o relacjach jakości kształcenia zawodowego z powodzeniem na międzynarodowym rynku pracy.

Konkurs WorldSkills Belarus 2016

Po eliminacjach we wszystkich obwodach Republiki Białorusi w finale Konkursu uczestniczyło 247 osób, w tym 33 z zagranicy: Rosji, Kazachstanu, Ukrainy, Finlandii, Korei Południowej, Szwajcarii, Pakistanu, Nigerii, RPA, Norwegii, Szwecji, Wielkiej Brytanii.

Dobre metodyczne i jakościowe przygotowanie konkursów, sędziów, ekspertów i uczestników oraz dobra prezentacja wyników pracy. Ogromna promocja kształcenia zawodowego w prasie, radio, telewizji.

www.WorldSkills.Belarus

***Poradnictwo zawodowe otwarte
na kształtowanie świadomości
ekologicznej społeczeństwa***
21 maja 2016 r.

Uniwersytet Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie

Projekt *Poradnictwo zawodowe otwarte na kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa* był współfi-

nansowany z Funduszy norweskich i środków krajowych.

W problematykę obrad wprowadziła dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW, *Środowisko przyrodnicze współczesną treścią modelującą nie tylko pedagogikę pracy z poradnictwem zawodowym, ale i kompleks nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy.*

W obradach plenarnych wysłuchano referatów:

1. dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW: *W trosce o świadomość ekologiczną społeczeństwa XXI wieku.*
2. dr hab. Alicja Walosik, prof. UP: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu przyrodniczym – nadzieje i niepokoje.*
3. prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki: *Poradnictwo zawodowe wobec wykluczenia społecznego i ochrony środowiska przyrodniczego.*
4. prof. zw. dr hab. Eugenia Laska: *Edukacja ekologiczna człowieka w dzieciństwie.*
5. dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB; dr Tomasz Kupidura; prof. Maria Pawłowa: *Ochrona środowiska w treściach kompetencji zawodowych w aspekcie edukacji ekologicznej społeczeństwa.*

Wygłoszono kilkanaście referatów w dwóch równoległych sekcjach: *Kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa w projekcie „Poradnictwo zawodowe otwarte na kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa”* i *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa w projekcie „Poradnictwo zawodowe otwarte na kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa”*.

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

Uniwersalizm pracy ludzkiej. Perspektywy rozwoju kariery zawodowej 2–3 czerwca 2016 r. Kraków

Tematyka konferencji oscylowała wokół perspektyw rozwoju kariery zawodowej zdeterminowanej dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczno-gospodarczą.

Cele konferencji:

- Omówienie zagadnień budowania, planowania oraz realizacji rozwoju kariery zawodowej na różnych jej etapach.
- Określenie roli zarządzania karierą zawodową w planowaniu rozwoju zawodowego.
- Przybliżenie specyfiki procesów aktywizacji na rynku pracy.
- Określenie znaczenia przywództwa oraz zarządzania zasobami ludzkimi w perspektywie rozwoju pracownika, a także instytucji i organizacji.
- Zwrócenie uwagi na problemy związane z realizacją kariery zawodowej, takie jak: mobbing, dyskryminacja na rynku pracy, stres i wypalenie zawodowe.
- Zwrócenie uwagi na etyczny i filozoficzny wymiar pracy ludzkiej.
- Wypracowanie koncepcji rozwoju zawodowego w kontekście zmieniającego się rynku pracy.

Dyskusję prowadzono wokół następujących bloków tematycznych:

- Wieloaspektowość pracy ludzkiej.
- Etyczny i filozoficzny wymiar pracy ludzkiej.
- Aspekty pracy w obszarze polityki oświatowej i w pedagogice szkolnej.
- Podmioty pracy.
- Edukacja, szkolnictwo zawodowe a kształcenie z perspektywy planowania kariery zawodowej.

- Perspektywy rozwoju kariery zawodowej pedagogów i nauczycieli.
- Perspektywy rozwoju kariery zawodowej pracowników socjalnych.
- Drogi i rozdroża kariery zawodowej młodego pokolenia Polaków.
- Wsparcie osób bezrobotnych w kontekście rynku pracy.
- Aktywność i pozycja seniorów na rynku pracy, a także możliwości kariery zawodowej w wieku senioralnym.

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

Edukacja – Zdrowie – Środowisko
I Ogólnopolska Konferencja Naukowa
 6–7 czerwca 2016 r.
 Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
 Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
 w Kielcach

Konferencja poświęcona była współczesnym dylematom edukacji oraz ochronie środowiska i zasobów naturalnych.

Odnotujemy referaty plenarne:

- prof. dr hab. Adam A. Zych *Ekologia i gerontologia, czyli starość a godzenie się z przestrzenią, miejscem, czasem,*
- prof. nadzw. dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska *Świadomość ekologiczna potrzebą społeczną każdego człowieka w dobie globalizacji,* dr n. med. Joanna Bugajska *Rola oceny zdolności do pracy w profilaktyce zdrowotnej pracowników.*

Odbyło się 5 sesji tematycznych:

- *Ochrona zdrowia pracujących;*
- *Spoleczne problemy zdrowotne;*
- *Środowiskowe zagrożenia zdrowia;*
- *Współczesne dylematy edukacji;*
- *Ochrona środowiska i zasobów naturalnych.*

Przygotowanie zawodowe przyszłych doradców zawodowych a potrzeby rynku pracy,

16 czerwca 2016 r.

Akademii Pedagogiki Specjalnej
 im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Celem konferencji były rozważania na temat merytorycznego i metodycznego przygotowania przyszłych doradców zawodowych, stojących przed wyzwaniami edukacyjno-zawodowymi jako konsekwencjami zmian na rynku pracy.

Dyskursy naukowe oraz debaty przedstawiciele instytucji pozaakademickich podejmowane w ramach konferencji ukierunkowane były na:

- *analizę dotychczasowych tendencji w kształceniu przyszłych doradców zawodowych w Polsce i innych krajach UE,*
- *ukazanie relacji między akademickim przygotowaniem doradców zawodowych a praktycznym wymiarem używanych kompetencji,*
- *wskazanie czynników sprzyjających kształceniu doradców zawodowych, będących wynikiem współpracy instytucji pośrednictwa pracy ze środowiskiem akademickim.*

Sesji plenarnej przewodniczyli:
 prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI
 dr hab., prof. APS Franciszek SZLOSEK.

Wygłoszono referaty:

- *Wyzwania stojące przed poradnictwem zawodowym w Polsce i wynikające z nich propozycje zmian integracyjnych* – prof. dr hab. Augustyn Bańka,
- *Charakterystyka współczesnego rynku pracy* – prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski,
- *System doradztwa zawodowego w Polsce a rynek pracy* – dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek,

- *Rola doradcy zawodowego w zarządzaniu kompetencjami w organizacji* – dr hab., prof. APS Urszula Jeruszka,
- *Kształcenie pedagogów pracy wobec zmian w doradztwie zawodowym* – dr hab., prof. ITeE – PIB Henryk Bednarczyk,
- *Kompetencje doradcy zawodowego w pracy z osobami niepełnosprawnymi* – dr hab., prof. APS Mariola Wołan-Nowakowska,
- *Program studiów podyplomowych z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego – propozycja KOWEŻiU* – mgr Jerzy Bielecki.

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

**Anna Odrowąż-Coates,
Michał Kwiatkowski (red.):
Przeszłość edukacji i społeczeństwa
oczami badaczy społecznych,
Warszawa, 2015**

Pasjonująca książka naukowa. Porusza szeroko pojęte aspekty pedagogiki, socjologii, edukacji, polityki społecznej, ekonomii, międzykulturowości i religii na przykładach Wielkiej Brytanii, Indii, Szwecji, USA, Australii, Polski. Wykorzystuje badania naukowe, dane empiryczne i teoretyczne oraz prezentuje dyskusje na temat przyszłości edukacji i społeczeństwa XXI wieku. Rozdziały celowo pisane są przemiennie zarówno w języku polskim, jak i angielskim, stanowiąc wyraz globalizacji przestrzeni naukowej. Język angielski staje się wspólnym językiem świata nauki, natomiast zastosowanie tekstów polskich ma być wyrazem protestu przed marginalizacją polskich naukowców w ogólnoświatowej dyskusji naukowej.

Tekst Mieczysława Gulda *Floriana Znanieckiego (re-)wizja wychowującego społeczeństwa*, zainspirowany jest kla-

syczną teorią socjologiczną F. Znanieckiego na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki i Europy. Analizuje koncepcję wychowującego społeczeństwa jako grupowego urabiania jednostki w celu zachowania norm społecznych. Współczesny proces wychowawczy powinien opierać się głównie na wychowującym społeczeństwie, przygotowaniu młodego pokolenia do przemian w kategoriach zawodowych oraz odbudowaniu wychowawczej roli rodziny.

Mark D. Juszczak w tekście: *Application of Merton's Model of Deviance to Institutional Performance in Partially Asymmetric Compensation the Case of Polish Public Higher Education* poddaje krytycznej analizie polski model szkolnictwa wyższego, porównując go z modelem dewiacji społecznej Roberta Mertona.

Rozdział Anny Górki-Strzałkowskiej *Szkoła jako instytucja, organizacja, system społeczny* poświęcony jest funkcjonowaniu szkoły jako instytucji społecznej kształtującej wartości, postawy i orientacje zawodowe. Autorka ukazuje przestrzeń społeczną szkoły w powiązaniu z jej przestrzenią fizyczną. Zwraca uwagę na konieczność spojrzenia na szkołę jako organizację uczącą się. Zauważa potrzebę zmian w działalności organizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Sribas Goswami w tekście *Education In India at a Glance: Pre-primery to Higher Education* opisuje model szkolnictwa w Indiach oparty na dziesięcioletniej szkole podstawowej i gimnazjalnej, dwuletniej edukacji licealnej oraz trzyletniej szkole wyższej umożliwiającej uzyskanie dyplomu. Indie to kraj wielokulturowy posiadający uporządkowany model edukacji, która jednak w ostatnim czasie przeszła wiele przeobrażeń. Edukacja dostosowana jest do systemu war-

tości zawartego w Konstytucji, bierze również po uwagę oczekiwania społeczne dotyczące rynku pracy.

W rozdziale *Religious Education and Religious Literacy* Martha Shaw analizuje program lekcji religii w Anglii. Zwraca uwagę na pewien chaos w zrozumieniu sedna lekcji religii, które zostały zmarginalizowane we współczesnym społeczeństwie. Podaje przykład narodowego projektu badawczego – REfor-Real, jako interesujący dla edukacji, socjologii i pedagogiki społecznej.

Monika Gabriela Bartosiewicz opisuje wielokulturowość brytyjskiego systemu edukacji. Przedstawia polemikę pomiędzy zwolennikami pluralizmu kulturowego wplecionego w program nauczania a osobami przestrzegającymi przed zbytnią ideologizacją edukacji w Wielkiej Brytanii. Autorka analizuje studium przypadku, w którym islamiści planują przejść szkoły miejskie.

Kontynuację tekstu prowadzi Agata Świdzińska w rozdziale *Pedagogika międzykulturowa wobec adaptacji i integracji imigrantów – szczytne cele wobec trudnej praktyki*. Szczególnie ważne rozważania w dobie napływu imigrantów do Europy. Autorka zwraca uwagę na nastawienie do kultury i obyczajów panujących w kraju przyjmujących. Zgłasza postulaty oparte na dorobku pedagogiki /edukacji międzykulturowej oraz działalności organizacji pozarządowych, instytucji kultury i organów administracji pozarządowej.

Mirosław Radoła w rozdziale *Egzaminy gimnazjalne w Polsce – nowa jakość czy działania pozorowane* poddaje krytycznej analizie rolę egzaminów zewnętrznych. Na podstawie badań w obszarze egzaminów gimnazjalnych ukazuje nieprawidłowości i błędy panujące na

egzaminach oraz przyczyny złych wyników egzaminu testowego.

Tekst Elżbiety Kwiatkowskiej *Rola rodziny w przygotowaniu małego dziecka do życia społecznego* dowodzi niezaprzeczalnej roli środowiska rodzinnego w kreowaniu dziecka już od poczęcia. Rodzina pomimo licznych zagrożeń współczesnego świata (szybkie tempo życia, brak czasu rodziców, negatywny wpływ mediów) nadal pełni rolę ostatniego bastionu indywidualnego rozwoju dziecka i jest gwarantem przetrwania gatunku.

Kolejne rozdziały stanowią dyskusję na temat rozwoju dziecka/młodego człowieka w XXI wieku.

Anna Marzec-Tarasińska w rozdziale *Wartości cenione, ale czy urzeczywistnione przez współczesną młodzież* opisuje wartości deklarowane i realizowane przez młodych ludzi. Analizuje wyniki badań dotyczące kategorii wartości i orientacji życiowej przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli na przestrzeni XX i XXI wieku. Zwraca uwagę na dewaluację pewnych wartości. Sugeruje, że wychowanie do wartości nabiera nowego znaczenia polegającego na świadomym poszukiwaniu wartości we wspólnocie. W tekście *Orientacje życiowe młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym* Autorka opisuje kształtowanie się orientacji życiowej oraz kategorie orientacji życiowych. Zauważa znaczny poziom rozczarowania i zagubienia młodzieży z ubogich środowisk. Kwestionuje ideę równych szans jako społeczne i edukacyjne kłamstwo.

Ilona Nowakowska-Buryła w rozdziale *Edukacyjne aspekty przekazu w programach telewizyjnych dla dzieci – kryteria diagnozy* opisuje korzyści i zagrożenia wynikające z oglądania programów telewizyjnych przez dzieci. Propo-

nuje narzędzie badawcze w postaci schematu obserwacyjnej służące diagnozowaniu filmów animowanych przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów, rodziców.

Tim Hutchings proponuje wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji religijnej. W tekście *Digital Media and the Future of Religious Education* zwraca uwagę na rosnące znaczenie nowych technologii i pomocy technologicznych w rozbudzeniu zainteresowań religijnych i odbudowaniu zaangażowania w praktyki religijne.

Jude Tah w tekście *Inclusive Education Revisited: glimpses into the conceptual abyss* analizuje istniejące koncepcje edukacji włączającej i sposoby ich wdrażania w skali globalnej. Autor powołuje się na międzynarodowe dane dotyczące praktyki szkolnej na świecie.

W artykule Marty Czachowskiej-Bielugi i Renaty Franczuk *Poczucie szczęścia a czynniki społeczno-zawodowe emigrantów* zaprezentowano wyniki badań młodych polskich emigrantów, którzy realizują własną ścieżkę kariery zawodowej w Wielkiej Brytanii. Postrzeganie własnych losów zawodowych uzależnione jest od wysokości zarobków, stanu cywilnego i udanego życia rodzinnego. Osoby bardziej szczęśliwe mają wyższe wykształcenie, dobrze znają język angielski oraz prowadzą własną działalność gospodarczą.

Basia Vucic w artykule *Children and Fish have no voices?* przedstawia koncepcję praw dziecka oraz sylwetkę jej prekursora, Janusza Korczaka.

Książkę zamyka tekst Marcina Szostakowskiego i Katarzyny Kołaczyńskiej *Edukacja pro-ekologiczna w świetle badań*. Autorzy są zdania, iż to rodzina ma największy wpływ na postawy dzieci wobec środowiska naturalnego i przez to spoczywa na niej odpowiedzialność za proces socjalizacji dzieci.

Autorzy książki przyszłość edukacji i społeczeństwa upatrują w wychowawczej roli rodziny, szkoły, systemu edukacji, edukacji włączającej, nauczania religii oraz integracji społecznej.

dr Dagmara Kowalik
UT-H Radom

II Ogólnopolski Kongres Edukacji Pozaformalnej Łódź, 23 czerwca 2016



Zorganizowany 23 czerwca 2016 roku w Łodzi II Kongres Edukacji Pozaformalnej stanowił kontynuację prac nad integracją środowiska edukacji pozaformalnej. W Łodzi w gmachu Wydziału Filologicznego spotkało się 350 właścicieli, menedżerów i przedstawicieli branży szkoleniowej, a także zaproszeni goście, partnerzy, sponsorzy, wystawcy i przedstawiciele mediów. Inicjatorem organizacji Kongresu była Polska Izba Firm Szkoleniowych, która podobnie jak przed dwoma laty do współorganizacji zaprosiła wiele liczących się w edukacji dorosłych firm i instytucji. Patronem merytorycznym i partnerami działań było min.: Ministerstwo Rozwoju, Ministerstwo Edukacji, PARP, IBE oraz Instytut Technologii Eksploatacji – PIB. Wśród patronów medialnych obok Rzeczpospolitej, TVP3 Łódź, Dziennika Łódzkiego, MediaPlanet, Konferencje.pl była Edukacja Ustawiczna Dorosłych.

Jak zaznaczył w liście zamieszczonym w materiałach kongresowych Pod-

sekretarz Stanu w Ministerstwie Rozwoju
Paweł Choraży: *...kongres to niezwykle cenna inicjatywa środowisk zajmujących się nurtem edukacji dorosłych. Szkolenia, coaching czy doradztwo to nowoczesne narzędzia rozwoju, bez których dzisiaj trudno sobie wyobrazić skuteczne funkcjonowanie osoby dorosłej na rynku pracy i w życiu społecznym.*

Duże było również zainteresowanie ze strony Marszałka województwa Łódzkiego i władz regionalnych poruszaną tematyką obrad. W swoim wystąpieniu Marszałek Witold Stępień zaznaczył, jak ważne w dzisiejszych czasach jest dobre rozumienie edukacji dorosłych, a kongres uważa za znakomitą płaszczyznę wymiany doświadczeń, poznania nowych trendów w edukacji, a przede wszystkim łączenia sił we wspólnym działaniu.

Obrady podczas kongresu odbywały się po Sesji Plenarnej w trzech równoległych sesjach tematycznych: Jakość kwalifikacji i kompetencji, Jakość usług rozwojowych, Debata Lifelong Learning. Dodatkowo trwały przez cały czas kongresu równoległe prezentacje dobrych praktyk i innowacyjnych rozwiązań dla edukacji dorosłych.

W trakcie konferencji zainicjowana została dyskusja nad przyszłością edukacji pozaformalnej w Polsce i zaangażowaniem różnych instytucji w prace projektowe i wdrożeniowe. Zaproponowano również jako jeden z rezultatów obrad podpisanie „Sojuszu na rzecz rozwoju edukacji pozaformalnej” i wybór reprezentantów branży edukacji pozaformalnej.

W materiałach kongresowych i na stronie internetowej kongresu: www.kep.org.pl zamieszczone są prezentacje z wystąpień programowych.

dr Dorota Koprowska

Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy

Ogólnopolska Konferencja Naukowa
19–20 września 2016 r., Ciechocinek
Katedra Pedagogiki Pracy
i Andragogiki Uniwersytetu
Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ze względu na stałą interakcję pomiędzy kształtowaniem człowieka przez pracę i kształtowaniem pracy przez człowieka, w 2016 r. podczas kolejnej konferencji Organizatorzy pod dyskusję pragną poddać *Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy* w zakresie:

- przygotowania jednostki do pracy zawodowej i wymagań środowiska pracy oraz jej przydatności zawodowej;
- adaptacji pracownika w środowisku pracy i jego funkcjonowania w materialnym i społecznym otoczeniu pracy;
- rozwoju zawodowego pracownika i formy jego wspierania (edukacja, coaching, mentoring, kreowanie kariery zawodowej, programy równowagi praca–życie pozazawodowe i in.);
- nowych koncepcji i metod zarządzania zakładem pracy i zatrudnionymi w nim pracownikami;
- idei humanizacji pracy i jej koncepcji;
- zjawisk dematerializacji pracy oraz nowych kategorii pracowników;
- technologii informacyjno-komunikacyjnych w środowisku pracy;
- etycznego wymiaru środowiska pracy w świetle idei zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności organizacji;
- zjawisk patologicznych i ich wpływu na członków organizacji.

Referaty i komunikaty będą opublikowane i stanowić mają podstawę do wspólnej dyskusji. Organizatorzy przewidują przygotowanie publikacji przed konferencją (praca zbiorowa lub w czasopiśmie *Szkola – Zawód – Praca*).

Contents

□ Commentary

Henryk Bednarczyk: The thirtieth anniversary of the Centre of Work Pedagogy in Radom	5
---	---

□ Changes of work content and environment

Tadeusz Aleksander: A career as a spur for further education.....	9
Michał Butkiewicz, Cécile Sauvage, Maarit Saarenkylä: The comparative research analysis of the ECVET system in Finland, Spain and Poland	20
Ewa Przybylska, Błażej Przybylski: A work of the future in dreams and social-political debate	32
Czesław Plewka: The determinants of own professional development in views of the modern labour market`s employees	39
Agnieszka Jeran: Not obvious consequences of increasing the level of qualifications among employees with higher education.....	51

□ Education of seniors and their carers

Aleksandra Litawa: The social aspect of a team artistic activity of adults	60
Jan Wnęk: Non-school forms of disseminating agricultural knowledge among housewives in 1918–193.....	70
Agata Chabior, Małgorzata Krawczyk-Blicharska: A senior carer`s competences – European implications	81
Elżbieta Kościńska: The meaning of social activity of elders with diabetes in the context of health education	90

□ Regional and community education

Magdalena Ciechowska, Anna Czyż: The regional education in local non-governmental organizations as space for social integration and professional activation of people with disabilities	100
Stanisław Lachowski, Bogusława Lachowska, Jarosław Chmielewski, Monika Szpringer: Effect of work in childhood on education of people from agricultural families	110

Dominika Sozańska: The education and civic engagement.....	119
Marek Ryszard Kalaman: The penitentiary determinants of prisoners education in Poland (from literacy to lifelong learning)	127
Adam Szymura, Eugeniusz Szymik: The education through theater as a part of the process of social reintegration of adults (a case study from the Remand Centre in Gliwice)	141
Olga Pawłowska: Effectiveness of teaching foreign languages in the context of preferences and educational activity of learners.....	148
<input type="checkbox"/> Reviews, conferences, information	158
<input type="checkbox"/> Содержание	175

Содержание

□ **Комментарий**

Хенрик Беднарчик: XXX лет Центра Педагогики Труда в г. Радом .. 5

□ **Изменения содержания и среды труда**

Тадеуш Александер: Профессиональный труд стимулятором дальнейшего образования..... 9

Михайл Буткиевич: Сравнительный анализ систем ECVET в Финляндии, Испании и Польше..... 20

Ева Пшибыльска, Блажей Пшибыльски: Труд в будущем – в мечтах и в политически-социальных обсуждениях 32

Чеслав Плевка: Сотрудники современного рынка труда о условиях своего профессионального развития 39

Агнешка Еран: Неочевидные последствия повышения уровня квалификации трудящихся с высшим уровнем образования 51

□ **Образование пожилых людей и их опекунов**

Александра Литавя: Социальный аспект коллективной художественной деятельности взрослых 60

Ян Виек: Внешкольные формы распространения сельскохозяйственных знаний среди домохозяек 1918–1939 70

Агата Хабиор, Малгожата Кравчик-Блихарска: Компетенция опекуна пожилого человека – европейские последствия..... 81

Эльжбета Косцинска: Социальная активность пожилых людей (больных сахарным диабетом), в контексте здравоохранительного образования 90

□ **Образование региональное и в социальной среде**

Магдалена Цеховска, Анна Чиж: Региональное образование в активизации организаций НПО объединяющих людей с ограниченными возможностями	100
Станислав Лаховски, Богуслава Лаховска, Ярослав Хмелевски, Моника Шпрингер: Влияние труда в детстве на воспитание людей из сельскохозяйственных семей	110
Доминика Созаньска: Уровень образования а гражданская активность	119
Марек Рышард Каламан: Пенитенциарные условия образования (от грамотности к обучению на протяжении всей жизни) заключенных в Польше	127
Адам Шимура, Эугениуш Шимик: Образование через театр как часть процесса ресоциализации взрослых	141
Ольга Павловска: Эффективность преподавания иностранных языков в контексте предпочтений и активности участников обучения	148

□ **Конференции, информации, рецензии** 158