

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

# 1(96)/2017

Polish Journal  
of Continuing Education

---

**Patronat/** *European Association for the Education of Adults (EAEA)*  
**Współpraca:** *International Society for Engineering Education (IGIP)*  
**Auspices/** *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)*  
**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); Tiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

## Komentarz

Commentary

## RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEil (Poland); prof. Anatoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

## Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland  
and in the world

## REDAKCJA/Editorial Board

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

## Innowacje w edukacji dorosłych

Innovations in adult education

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

## Rozwój zawodowy i naukowy

Professional and scientific  
development

ISSN 1507-6563

## MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów  
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 1/96 – 400 egz.

Łącznie 79000 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

## Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

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

#### **LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW**

- dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
- prof. dr hab. Andrzej Bogaj – Uniwersytet Jana Kochanowskiego
- dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URZ, Uniwersytet Rzeszowski
- prof. dr hab. Nella Grigoriewna Nyczkało – ANP, Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
- prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
- dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
- Maria H. Rudowski (France) – DAFPIC; Ministerstwo Edukacji Francji
- dr hab. Adam Solak, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

*Recenzentami są również członkowie Komitetu Naukowego, Rady Programowej i Redakcji*

#### **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 Kukla 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 Szpiłska – 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 2017

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 277 t., 180 620 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)

i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



2655

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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

## ☐ **Komentarz**

**Krzysztof Symela:** Nowe uwarunkowania rozwoju edukacji dorosłych ..... 5

## ☐ **Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie**

**[Kazimierz Wenta]:** Uczyć się, aby być – pracować, aby żyć ..... 7

**Aleksander Marszałek:** Przydatność – istotność treści „edukacji na odległość” ..... 13

**Justyna Modrzejewska, Jolanta Walaszek-Latacz:** Nauczyciel polonijnej edukacji dzieci młodszych ..... 22

**Małgorzata Szpilska:** Uczenie się dorosłych w Europie – europejskie priorytety i dobre praktyki ..... 32

**Sebastian Taboń:** Kształcenie zawodowe w Czechach ..... 41

**Zuzana Huravik:** Pedagog szkolny w Serbii ..... 48

**Agnieszka Roguska, Alicja Antas-Jaszczuk:** Aspiracje życiowe studentów kierunku pedagogika w Polsce, na Łotwie i Białorusi ..... 59

## ☐ **Innowacje w edukacji dorosłych**

**Ewa Flaszynska:** Obcokrajowcy – uzupełnienie niedoborów czy wypychanie z rynku polskich pracowników? ..... 68

**Agnieszka Domagała-Kręcioch:** Refleksje uczniów dorosłych na temat własnych doświadczeń edukacyjnych ..... 84

**Marta Dobrzyniak:** Rola i kompetencje doradcy edukacyjno-zawodowego w świetle teorii naukowych i europejskich standardów ..... 93

**Larisa Luk'yanova:** Potrzeby edukacyjne dorosłych w warunkach współczesnej cywilizacji ..... 103

**Barbara Skalbani:** Symptomy stresu a wypalenie zawodowe wśród pielęgniarek szpitali województwa mazowieckiego ..... 113

**Mariana Norel, Daniela Veronica Necşoi:** Stres i wypalenie zawodowe w środowisku akademickim – różnice płci i wieku ..... 122

**Ewa Gurba, Janusz Krysztofik, Anna Walulik:** „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość ..... 131

<b>□</b>	<b>Rozwój zawodowy i naukowy</b>	
	<b>Rafał Piwowski:</b> Rola kapitału naukowego w planowaniu i podejmowaniu przez uczniów niektórych kierunków studiów i zawodów.....	138
	<b>Anna Piętoń:</b> Wsparcie coacha w procesie rozwoju zawodowego .....	147
	<b>Marta Kowalczyk-Wałędziak:</b> Doktorat w pracy zawodowej nauczycieli: między afirmacją a dyskredytacją .....	158
	<b>V.V. Yagupov, I.N. Kozubtsov:</b> Szkoła naukowa „Rozwój kultury metodologicznej młodego naukowca” .....	166
<b>□</b>	<b>Konferencje, recenzje, informacje</b>	
	Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w srodowisku pracy</i> – 19–20 września 2016 r. Ciechocinek. Organizator: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – Izabella Kust .....	173
	Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego w Warszawie – Małgorzata Czapalska .....	177
	Recenzja książki: Kazimierz M. Czarnecki, PROFESJOLOGIA nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka, Sosnowiec 2016, ss. 475; Oficyna Wydawnicza „Humanitas” – Piotr Kowolik .....	182
	Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne V Ogólnopolska konferencja naukowa z cyklu „Edukacja i Praca” Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej Warszawa, 28 października 2016 – Joanna Michalak-Dawidziuk .....	185
	Nowy model kształcenia. Wyzwania i zagrożenia. Wymiar ogólnokrajowy i lokalny. II Konferencja dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, pracodawców oraz instytucji zaangażowanych w rozwój i promocję szkolnictwa zawodowego. Radom, 25 stycznia 2017 r. – Maria Gagacka.....	187
<b>□</b>	<b>Contents</b> .....	195
<b>□</b>	<b>Содержание</b> .....	197

# Komentarz

**Krzysztof Franciszek SYMELA**



## **Nowe uwarunkowania rozwoju edukacji dorosłych**

Mamy ogromne szczęście żyć, uczyć się i pracować w ciekawych czasach, od 13 lat zintegrowani z Unią Europejską, w czasach niebywałego postępu technologicznego, odkryć naukowych dokonywanych na niespotykaną dotąd skalę, dynamicznych zmian społecznych, ale również żyć w czasach nasilających się zagrożeń egzystencjonalnych, z którymi musimy sobie skutecznie poradzić.

Spotkał mnie ogromny zaszczyt pełnienia, od obecnego numeru (1/2017), funkcji Redaktora Naczelnego czasopisma Edukacja Ustawiczna Dorosłych. W sztafecie pokoleń „berło zarządzania” czasopismem przekazał mi dotychczasowy Redaktor Naczelny prof. Henryk Bednarczyk, który jest niekwestionowanym twórcą i orędownikiem Edukacji Ustawicznej Dorosłych.

W imieniu Redakcji, Komitetu Naukowego, Rady Programowej oraz licznego, wielokulturowego grona autorów artykułów oraz współpracowników krajowych i zagranicznych pragnę podziękować Panu Profesorowi za „dobrą robotę” i ogromny wkład w rozwój czasopisma (łącznie prawie 100 numerów w nakładzie ok. 78 600 egz.), które w ciągu 24 lat funkcjonowania stało się jednym z wiodących w naszym kraju periodyków z zakresu edukacji ustawicznej dorosłych (aktualnie 14 pkt na liście B czasopism parametryzowanych przez MNiSzW).

Powierzona mi rola Redaktora Naukowego to wielkie dla mnie wyróżnienie, mandat zaufania i nowe wyzwanie, aby Edukacja Ustawiczna Dorosłych w formie cyfrowej trafiała pod „strzechy” i wspomagała uczenie się przez całe życie. Nadal będziemy rozszerzać współpracę międzynarodową i poszukiwać z autorami artykułów odpowiedzi na zasadnicze problemy: Jak w gąszczu lawinowo pojawiających się zmian ma funkcjonować człowiek na różnych etapach jego rozwoju? W jaki sposób edukacja ustawiczna dorosłych może pomóc Polsce i jej obywatelom sprostać licznym obecnym i nadchodzącym wyzwaniom społecznym, gospodarczym, demograficznym, środowiskowym i technologicznym?

Jako środowisko naukowe mamy obowiązek wypowiadać się, wspierać i upowszechniać realizację krajowej i europejskiej polityki edukacyjnej oraz strategii na rzecz rozwoju edukacji dorosłych, które zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej mają w nowej perspektywie finansowej 2014–2020 prowadzić do poprawy jakości życia. Bacznie musimy również obserwować współczesną gospodarkę, która wymaga ludzi starannie i nowocześnie wykształconych, kreatywnych, zdolnych do łatwego adaptowania się do zmiennego otoczenia.

W obecnym numerze mamy zwiastuny nowych kierunków rozwoju i wyzwań dla edukacji ustawicznej dorosłych, co możemy dostrzec, m.in. w artykule „Uczenie się dorosłych w Europie – europejskie priorytety i dobre praktyki” oraz w siedmiu artykułach rozdziału poświęconego innowacjom w edukacji dorosłych.

W rozdziale „Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie” przedstawiono wyniki badań i doświadczenia w zakresie kształcenia pedagogów na Łotwie, w Białorusi i w Serbii oraz nauczycieli polonistyki. Możemy również zapoznać się z aktualnym modelem średniego kształcenia zawodowego w Czechach oraz wynikami badań przydatności treści przedmiotu „edukacja na odległość” na kierunku edukacja techniczno-informatyczna.

Cztery artykuły w rozdziale „Rozwój zawodowy i naukowy” podejmują ważną problematykę dotyczącą kapitału intelektualnego w planowaniu i podejmowaniu przez uczniów niektórych kierunków studiów i zawodów, rozwoju zawodowego coachów i młodych naukowców oraz roli doktoratu w pracy zawodowej nauczycieli.

Czytelnikom polecam wielce inspirujący i wielowątkowy artykuł Pana Profesora Kazimierza Wenty „Uczyć się, aby być – pracować, aby żyć”, na który jak zawsze oczekiwaliśmy. Niestety, w marcu br. otrzymaliśmy smutną wiadomość, że Profesor zmarł. Nagle opuścił nas zasłużony nauczyciel akademicki, kreatywny badacz, przyjazna dusza każdego towarzystwa. Pracował, aby żyć godnie i pełnią życia. Ostatni akapit w jego artykule jest przesłaniem, o którym każdy powinien pamiętać: „Ważne są także obszary aktywności dla zdrowia, życia społecznego i kulturalnego, aby doznawać wciąż radości z dnia codziennego, dziękując za dobrodziejstwa trwającej kondycji psychiczno-moralnej”.

Redakcja składa głębokie wyrazy współczucia Rodzinie Pana Profesora oraz wszystkim bliskim naszego Przyjaciela.

## **New determinants of the development of adult education**

We are fortunate to live, learn and work in interesting times, for 13 years being integrated with the European Union, in times of increasing existential threats, which we must deal with effectively.

Since the current issue (1/2017), I have taken over the position of the editor-in-chief of the journal “Polish Journal of Continuing Education”. I have been appointed to this position by Professor Henryk Bednarczyk and this role is a great honour for me, a mandate of trust and also a new challenge. On behalf of the Editorial Board, Scientific Committee, Programme Council, I would like to thank Professor Henryk Bednarczyk for his “great job” and tremendous contribution to the development of the journal.

As a scientific community we have a duty to speak out, support and promote the implementation of national and European educational policies and strategies for the development of adult education.

In the current issue we have the signs of new directions and challenges for continuing adult education, among others in the article Adult Learning in Europe – European Priorities and Good Practices and in the other seven articles in the chapter on Innovations in adult education.

I recommend the highly inspirational and multi-topic article by Professor Kazimierz Wenta “Learning to be – working to live”, for which as always we have been looking forward to receiving. Unfortunately, in March, we got a sad message that Professor Wenta died. Suddenly, the well-respected academic teacher, creative researcher, friendly soul of each company left. The Editorial Team expresses compassion for the Professor's family and close friends.

# Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Kazimierz WENTA

## Uczyć się, aby być – pracować, aby żyć

Learning to be – working to live

**Słowa kluczowe:** uczyć się, być podmiotem, pracować dla godnego życia.

**Key words:** learning, being a subject, working to lead a dignified life.

**Abstract.** Being a man of an individual community and a person among above 7 billion different people in dynamically changing conditions of geological, biological, social, economical, economic, civilizational and cultural, information and communication, means so much. But there is also the possibility of losing, what is called, love, equality and security. Learn how to be a man and work on yourself, strive for limiting destructive phenomenon, in which people live. More and more people (almost 70% of the population) are amateurs ignoring scientific knowledge about the truth, the good and the beauty of Mother Earth that it is valuable for other people and descendants which seems to be the dignity of human fate in the shackles of multiple values in themselves and for themselves.

**Wprowadzenie.** W nawiązaniu do przesłanek tematycznych w tekstach opublikowanych u schyłku minionego tysiąclecia warto nawiązać do magii utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości. Znajdują się tam błędne i trafne prognozy oraz rozsądne i szalone wizje, które korespondują z niepełnością wiedzy. Tomasz Morus stworzył nowy gatunek literacki i paradygmat utopii – jako projekt, wizję idealnego ustroju politycznego i porządku społecznego dla dorosłych. Co prawda wszystkie te próby nie powiodły się, jednak wiara, że świat może być urządzony lepiej i bardziej sprawiedliwie nie zginęła. W międzyczasie nastąpił kryzys utopii, w XX w. wizje lepszego świata przekształciły się w totalitarne ideologie, takie jak komunizm, narodowy socjalizm, które rozpoczęły wcielać w życie terror i ludobójstwo. Po upadku komunizmu w 1989 r. wydawało się, że liberalna demokracja oparta na własności prywatnej stworzy warunki do poprawy życia ogółu, co okazało się iluzją przy niebotycznie zróżnicowanych

zyskach nielicznych<sup>1</sup> w porównaniu z ogółem 7-miliardowej populacji. Prawdopodobnie nie ma dla niej alternatywy i snucie wizji idealnej nie ma sensu, aczkolwiek w drugiej dekadzie XXI wieku ujawniły się siły dążące do naprawy istniejącego stanu rzeczy i deklaratywnej równości.

Buńczuczna wiara w naukę wyparowała pod koniec XX wieku, np. Pomian w 1980 r. w „Kryzysie przyszłości” pisał: *„instrumenty gwarantujące przyszłość straciły swą moc. Okazuje się, że nie potrafimy tak wierzyć religijnie, jak ludzie przednowocześni, ale też straciliśmy zaufanie do nauki”*<sup>2</sup>.

Dolby (1988) zwraca szczególną uwagę na: poziomy działalności poznawczej, fakty w ramach pojęciowych, racjonalność, irracjonalność i relatywizm, wiedza a rzeczywistość. Nowy opis procesu naukowego formułuje interesującą listę pytań, na które trudno odpowiedzieć, np. co czyni naukę czymś odrębnym, jak odróżnić naukę dobrą od złej, dobrą teorię od patologii naukowych, jakie są możliwości do przyjęcia różnych rodzajów współczesnej nauki oraz jak je zachować na dłuższą metę, zwłaszcza te ze sfery nauk marginalnych.

Dyskutując nad ważnymi sferami niepewności wiedzy, w drugiej dekadzie XXI wieku, w opinii Karola Modzelewskiego<sup>3</sup> okazuje się, że straciły sens słowa: solidarność, braterstwo, równość, cnota, autorytet, zalety, zacność, szlachetność serca, prawość, tęsknota czy nadzieja. Być może „niech rozum puknie się w głowę”, odrzucając poglądy prawicy, która głosi o klęsce oświecenia, a zamiast „samobójczego” kultu rozumu i postępu, proponuje powrót do religii i tradycji. To nie krytyka rozumu jest dziś potrzebna, lecz kapitalizm w oparciu o postępek techniczny, o nową technologię informacyjno-komunikacyjną oraz automaty zdolne do nowych rozwiązań produkcyjno-usługowych i doskonalenie służb dla ochrony życia i zdrowia<sup>4</sup>.

**Polemika z Erichem Frommem „Mieć czy być?”.** W słowie wstępnym autor nawiązuje do wielkiej obietnicy nieograniczonego postępu – racjonalnego i panowania nad przyrodą, materialnego dostatku, największego szczęścia dla jak największej liczby osób i nieskrępowanej wolności osobistej – aby podtrzymywać nadzieję i wiarę pokoleń od zarania epoki przemysłowej. [...] Wraz z postępkem przemysłowym [...] rosło nasze poczucie, iż znaleźliśmy się na drodze wiodącej do nieograniczonej<sup>5</sup> produkcji, a co za tym idzie, nieograniczonej konsumpcji. Ponieważ technika czyni nas wszechmocnymi, a nauka – wszechwiedzącymi, że oto znaleźliśmy się na drodze do stania się bogami, nadnaturalnymi istotami, które mogą wykreować drugi świat, używając świata przyrody niczym klocków nowego stworzenia<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> B. Nowacki, [w:] *Utopie, prolog. Magia utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości. Błędne i trafne prognozy i wizje rozsądne i szalone. Niezbędnik Inteligentna*. Polityka 2/2016, s. 14.

<sup>2</sup> E. Bendyk, *W poszukiwaniu utraconej przyszłości*, [w:] *Utopie, prolog. Magia utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości*, ...op.cit., s. 16.

<sup>3</sup> K. Modzelewski, *Zajeżdźmy kobyłę historii*, [w:] E. Wilk, *Pogubione słowa*, Polityka nr 51/52 (2989), 17-12-28-12. 2014, s. 32.

<sup>4</sup> E. Bendyk, *Niech rozum puknie się w głowę*, [w:] Polityka, nr 52/53, 2016, s. 102.

<sup>5</sup> E. Bendyk, [w:] *W poszukiwaniu utraconej przyszłości*, [w:] *Utopie, prolog. Magia utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości*, op.cit.

<sup>6</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?* Tłumaczenie J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2003, s. 7.



W rzeczy samej Fromm rozróżnia dwa sposoby istnienia (egzystencji) człowieka – zorientowany na posiadanie i na bycie. Z drugiej jednak strony cywilizacja współczesna przede wszystkim jest skupiona na posiadaniu, dlatego dominuje hedonizm, zaspokajanie wielorakich potrzeb nie tyle związanych ze szczęściem, lecz z zaspokajaniem zmysłowym, z zachłannością, hiperkonsumpcją i eksploatorskim stosunkiem do przyrody. Ważne w tekście są m.in. takie wątki, które dotyczą pewnego złudzenia, ekonomicznej przemiany człowieka, gdy ujawnia się nieprzewidywane niebawem zubożenie większości ludności żyjącej na granicy nędzy, np. braki w posiadaniu i konsumowaniu, a z drugiej strony zachłanność społeczeństwa, asceza i równość, aktywność i bierność, bezpieczeństwo i niepewność. Nasuwa się stwierdzenie, że w genotypie człowieka znajdują się predyspozycje do rywalizacji i działań szkodliwych dla przyrody i drugiego człowieka, a także radość i przyjemność, grzech i przebaczenie, strach przed śmiercią w relacjach do afirmacji życia. Ideał przemian i cechy nowego człowieka wciąż pozostaje w sferze nowej nauki o człowieku – kochającym innych, dążącym do bezpieczeństwa i równości, m.in. nastawionym na realizację ważnych celów i zadań nacechowanych szlachetną i pożądaną dla ludzkości interdyscyplinarną andragogiką.

Tymczasem w dążeniu do humanizacji człowieka, do daleko idącego wyrównania poziomu życia, aktualnie rządząca partia, mająca obecnie w Polsce większość parlamentarną: 1) kieruje się ku upadkowi demokracji i dyktaturze; 2) nie zauważa, że sprawy zmian ustrojowych wymknęły się z rąk decydentów; 3) „dobra zmiana” toczy się spontanicznie, chociaż jest mało prawdopodobne, że UE zajmie się stanem demokracji w Polsce; 4) ostatnie raporty PiS wskazują, że zraza on do siebie kolejne grupy społeczne i zawodowe; 5) nie obowiązuje w PiS heglowska zasada rozumienia tego, co było dobre w innych systemach politycznych i co na pewno można wykorzystać w Polsce<sup>7</sup>. Zasadne staje się nawiązanie do tzw. pięciu lekcji, które stały się wydajnym sposobem porozumienia się polityków z wyborcami – w Polsce, USA, i wielu innych krajach. Chodzi o: 1) porządek zamiast chaosu, np. organicznym wrogiem populistów są niezależne instytucje; 2) socjał zamiast neoliberalizmu; 3) wybieralna dyktatura zamiast demokracji; 4) siła zamiast prawdy; 5) nacjonalizm wiecznie żywy<sup>8</sup>.

**Uczyć się, aby być i pracować, aby żyć.** Przychylam się ku tezie, że człowiek stał się tym, czym jest na etapie coraz bardziej zaawansowanej cywilizacji informacyjnej i zarazem nękany jest sprzecznościami społeczno-ustrojowym, m.in. ze względu na zróżnicowanie poziomów życia wśród miliardów ludzi żyjących w nędzy. Wskazane jest zatem, aby dostrzegać to, że człowiek uczył się od przyrody i nadal to czyni, a dopiero w drugiej kolejności od innych ludzi, w konfrontacji z osiągnięciami innych cywilizacji.

*Przyroda uczestniczy w rozwoju kultury ujmowanej jako dobra materialne i duchowe pokoleniowo przekazywane oraz normujące zachowania człowieka w różnych sytuacjach i zdarzeniach. Oddziaływanie przyrody na rozwój kultury i cywilizacji ma*

<sup>7</sup> H. Domański, *Instytucjonalizacja opozycji*, [w:] Res Humana, nr 1/146, 2017, s. 44.

<sup>8</sup> S. Sierakowski, *Pięć lekcji. Populizm stał się ostatnio najbardziej wydajnym sposobem porozumienia się polityków z wyborcami – w Polsce, USA i wielu innych krajach*, Polityka nr 7 (2017), s. 21.

*charakter ustawiczny, uczestniczy w odkrywaniu wartości, które są adaptowane do życia człowieka oraz w procesie inspiracji do tworzenia przez człowieka i stosowania nowych narzędzi do wytwarzania dóbr materialnych i duchowych. Ujawnia się to przede wszystkim w olśniewaniu człowieka ze strony „cudów przyrody”, co nakłania innowacyjnych i twórczych ludzi do spożytkowania tajemnic przyrody w projektowaniu i budowaniu tworów techniki, m.in. dla zaspokajania wciąż nowych potrzeb i możliwości człowieka jako istoty społecznej funkcjonującej w świecie przyrody ożywionej i nieożywionej. Przyroda jako natura, czyli świat rzeczywisty otaczający człowieka, rozwija się sama z siebie, w przeciwieństwie do kultury, która wciąż pełni wielorakie funkcje poznawcze, teoretyczne oraz utylitarne. Na gruncie kultury jawią się na przestrzeni dziejów wartości związane z religią, m.in. z religiami naturalnymi u ludów pierwotnych, które w przeciwieństwie do religii etycznych obejmują prawie wszystkie pojęcia występujące w mitologicznych wierzeniach. Wynika to stąd, że siła natury religii tkwi w micie, czyli w poetyckiej personifikacji sił przyrody i udratyzowaniu jej zjawisk, a kult posługuje się środkami materialnymi, którym etyka nadaje znaczenie symboli, co ujawnia się w naturze religii, wplatając do pewnego stopnia każdą religię etyczną (Natura, tom XI, 1997, s. 103)<sup>9</sup>.*

Władza oczekuje, że wyborcy ponownie zagłosują na nią z wdzięcznością za „500 plus”, podwyższoną płacę minimalną czy obniżony wiek emerytalny, co nie wydaje się być tak oczywiste, bo kiedy Polak dostaje, to uważa, że mu się należy i rezygnuje z poszukiwania pracy, którą nadal jest trudno zdobyć, a i wynagrodzenie bywa skromne, z tego więc powodu wielu po prostu pracować nie chce<sup>10</sup>.

Praca jako wydatkowanie energii na zewnątrz organizmu ulega zmianom pod wpływem populizmu, który krzewi się w Polsce, USA i w innych krajach jako wydajny sposób na porozumienie się z wyborcami żyjącymi dotąd w ubóstwie, a dodatkowe środki materialne przeznaczane są najczęściej na konsumpcję. Siła populizmu polega na: 1) zamianie neoliberalizmu na socjal; 2) wprowadzaniu drastycznego porządku zamiast chaosu zmierzającego do likwidacji instytucji pozarządowych; 3) wybieraniu dyktatury zamiast demokracji; 4) stosowaniu siły zamiast prawdy; 5) umacnianiu nacjonalizmu wiecznie żywego<sup>11</sup>.

Problematyka dotycząca pracy jako źródła dla życia jawi się bardziej skomplikowanie w rozważaniach o tym, na ile i w jakim zakresie energia mózgu jest wykorzystana w celu działań realizacyjnych na zewnątrz, aby osiągać sukcesy materialne, intelektualne, artystyczne, sportowe itd., jeśli około 85% tej energii koncentruje się na funkcjonowaniu ciała. Na ogół wynika to stąd, że ludzie są różni i zależy to od: 1) statusu społeczno-zawodowego; 2) położenia materialnego; 3) zadowolenia z życia; 4) samooceny zdrowia; 5) spożytkowania czasu wolnego; 6) zadowolenia z rodziny;

<sup>9</sup> K. Wenta, *Dydaktyka fraktali dla twórczości i innowacji*, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej (planowana do wydania w 201, s. 10–11, [w:] *Przyrodoznawstwo*, tom XIV, 1997, s. 186.

<sup>10</sup> A. Wołk-Laniewska, *Kłęknij przed broszką*, *Telewizja Republikańska każe biednym ludziom modlić się do Beaty Szydło*. Dosłownie. „Nie” nr 7 (1378) 17–23 lutego 2017, s. 3.

<sup>11</sup> S. Sierakowski, *Pięć lekcji. Populizm stał się ostatnio najbardziej wydajnym sposobem porozumienia się polityków z wyborcami – w Polsce, USA i wielu innych krajach*, *Polityka* nr 7 (2017), s. 20–21.

7) przestrzeni życiowej; 8) politycznego zwolennictwa i uczestnictwa; 9) pożądania i odrzucania cech nowego ładu społecznego; 10) wartości osobistych; 11) podstawowych orientacji życiowych; 12) potencjału wychowawczego rodziny; 13) pętli odtwarzania; 14) funkcji alfabetyzacji w dorosłości<sup>12</sup>.

Edukacja dla pracy, wychowanie dla dobra wspólnego, dla ludzkości, Matki Ziemi wiąże się z uruchomieniem i pogłębieniem transferu rozpoznania warunków, aby: 1) tworzyć możliwości różnorodnej praktyki, doskonaląc nowe umiejętności uczenia się od przyrody i dobrych ludzi; 2) dążyć do coraz wyższego poziomu abstrakcyjnego myślenia jednostki; 3) aktywnie śledzić własny postęp intelektualny w opanowaniu uczenia się dla pracy, dla swojego organizmu i efektywnych działań na zewnątrz; 4) zwiększać stan psychicznej czujności wobec podejmowanych czynności w określonym środowisku i sytuacji zagrożeń; 5) stosować figury mowy (metafory, analogie) ułatwiające myślenie abstrakcyjne w świecie informacyjno-komunikacyjnym<sup>13</sup>.

Optując na rzecz nadrzędności uczenia się od przyrody, czyli na rzecz biogenezy informacyjnej, medycyny, techniki itd., nastawiając się na pracę szlachetną dla siebie, dla ludzkości oraz zasobów przyrody, warto rozwijać andragogikę w wymiarze międzynarodowym oraz ją upowszechniać. Dlatego należy kultywować oświatowe idee mądrości i rozumu, przeciwko antynaukowym poglądom i uwstecznieniom modernizującym świat, idee równości społecznej, nie godzić się na życie miliardów ludzi w biedzie i nędzy, podczas gdy garstka multimiliarderów rządzi światem.

**Zakończenie.** Reasumując, można stwierdzić, że na ogół występuje nadrzędność uczenia się od przyrody i innych ludzi, m.in. w konfrontacji z przeciwstawnymi potrzebami zróżnicowanych nastawień na zysk kosztem ludzi i społeczności będącej na niższych poziomach rozwoju cywilizacyjno-kulturowego. Praca, aby zaspokajać podstawowe i wyższe potrzeby zarządzane działaniem na zewnątrz organizmu wiąże się z kumulacją nastawień na różne nierzadko wyrafinowane style życia związane z narkomanią, przestępczością kryminalną, handlem ludźmi, wojnami, grabieżą itp. Pracować uczciwie to pracować dla dobra wspólnego i dla siebie, korzystać z osiągniętych sukcesów na ile to możliwe, racjonalnie konsumować nawet wyrafinowane dobra materialne i duchowe oraz dzielić się tymi dobrami, wspierać biednych. Chodzi jednak o uwarunkowanie takich działań w pracy, aby ujawniały nastawienia przedsiębiorcze, m.in. w usługach, w produkcji w wykonywaniu uczciwych prac publicznych oraz innych znajdujących się w niedostatkach, zdrowotnych, żywnościowych, lokalowych i związanych z tzw. pakietem potrzeb socjalno-kulturowych.

W literaturze skupionej na andragogice w wymiarze definicyjnej partytury istotności najczęściej pojawiają się prace o rozwoju osobowym dorosłych, rzadziej natomiast o okresach stagnacji, uwstecznienia, przesuwania się w obszary cienia, także promieniowania na podstawie dotychczasowych osiągnięć w sztuce, nauce, technice,

<sup>12</sup> Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Toruńskiego, Toruń – Olsztyn 2002.

<sup>13</sup> R. Pachociński, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Wydawnictwo: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 226.

sporcie. Ważne są także obszary aktywności dla zdrowia, życia społecznego i kulturalnego, aby doznawać wciąż radości z dnia codziennego, dziękując za dobrodziejstwa trwającej kondycji psychiczno-moralnej.

## Bibliografia

1. Adamski A., *W poszukiwaniu natury świadomości, w procesie kwantowym*, Wydawnictwo Śląskie w Katowicach 2016.
2. Bendyk E., *Niech rozum puknie się w głowę*, [w:] *Polityka*, nr 52/53, 2016.
3. Bendyk E., *W poszukiwaniu utraconej przyszłości*, w: *Utopie, prolog. Magia utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości*, *Niezbędnik Inteligenta „Magia utopii”*, *Polityka* sklep.polityka.pl/catalog/partdetail.aspx?partno = W16NI002.
4. *Niezbędnik Inteligenta „Magia utopii” ... „Czas Utopii. W poszukiwaniu utraconej przyszłości”*,
5. Dolby R.G.A., *Obraz nauki w końcu XX wieku. Niepewność wiedzy*, PIW, Warszawa 1998. Domański H., *Instytucjonalizacja opozycji*, [w:] *Res Humana*, nr 1/146, 2017.
6. Fromm E., *Mieć czy być?* Tłumaczenie J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2003, Poznań 2003.
7. Wołk-Laniewska A., *Kłękaj przed broszką. Telewizja Republikańska każe biednym ludziom modlić się do Beaty Szydło. Dosłownie. „Nie” nr 7 (1378) 17–23 lutego 2017, s. 3.*
8. Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002.
9. *Natura*, [w:] *Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna*, tom XI, Poznań `1997.
10. Nowacki B., [w:] *Utopie, prolog. Magia utopii w poszukiwaniu utraconej przyszłości. Błędne i trafne prognozy i wizje rozsądne i szalone. Niezbędnik Inteligenta. Polityka 2/2016.*
11. Pachociński R., *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa 1998.
12. *Przyrodoznawstwo, Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna*, tom XIV, Poznań `1997.
13. Sierakowski S., *Pięć lekcji. Populizm stał się ostatnio najbardziej wydajnym sposobem porozumienia się polityków z wyborcami – w Polsce, USA i wielu innych krajach*, *Polityka* nr 7 (2017).
14. Wenta K., *Dydaktyka fraktalna dla twórczości i innowacyjności*, Koszalin 2016.
15. Wilk E., *Pogubione słowa*, *Polityka* nr 51/52 (2989), 17-12-28-12. 2014.
16. Wołk-Laniewska A., *Telewizja Republika każe biednym ludziom modlić się do Beaty Szydło. Dosłownie. „Nie” 2017, nr 7 (1378) 17–23 lutego 2017.*

**prof. dr Kazimierz WENTA**  
Politechnika Koszalińska

## Przydatność – istotność treści „edukacji na odległość”

### Usefulness and significance of „Distance education” content

„Nauczajmy nie dla szkoły,  
lecz dla życia”

Jan Amos Komeński

**Słowa kluczowe:** przydatność treści kształcenia, istotność treści kształcenia, treść edukacji, edukacja na odległość, szkoła wyższa.

**Key words:** usefulness of educational content, significance of educational content, educational content, distance education, higher education institution.

**Abstract:** In the article the need for checking the usefulness and significance of educational content has been justified. Theoretical considerations have been completed by evaluating the usefulness/ significance of the educational content being taught within the subject „distance education” which has been run since 2004 at University of Rzeszow for students of technical and information technology specialization. The conducted studies on sample of 64 students (twice) and 53 graduates of studies show the high usefulness/significance of the current content that increases with acquiring knowledge in this field of education, and with the deepening of professional experience. Respondents, at the same high level, gave their opinion on the theoretical and practical content. The feedback from the research may be used for selection of the educational content at higher education institutions.

Obecne działania reformatorskie systemu edukacji w Polsce w znacznym stopniu ogniskują się na dwóch – wzajemnie przenikających się – obszarach problemowych: wynikach kształcenia oraz dostosowaniu treści kształcenia do wymagań pracodawców<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Por. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544); S. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006; *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015.

Interpretacja wyników pracy szkoły, występująca bardzo często w teorii edukacji jako kategoria samoistna, zawęża i jednocześnie gubi istotę kształcenia. Stąd w licznych opracowaniach teoretycznych zwraca się uwagę na wielowymiarowość, perspektywiczność, dystansowość w podejściu do wyników pracy szkoły<sup>2</sup>. Przykładowo w teorii kształcenia zawodowego wyróżnia się cztery płaszczyzny wyników pracy szkoły<sup>3</sup>. Pierwsza płaszczyzna, obejmując oceny wstępne, bieżące, końcowe odnosi się do wyników uzyskiwanych w szkole. Drugą stanowią losy absolwentów rozpatrywane w aspektach: kontynuowania nauki, podjęcia pracy, podjęcia pracy zgodnej z kwalifikacjami<sup>4</sup>. Płaszczyzna trzecia nazwana przydatnością zawodową wyraża się w jakości wykonywanej pracy, udziale w doskonaleniu zawodowym oraz w działalności społeczno-zawodowej<sup>5</sup>. Przydatność pozazawodowa tworzy czwartą płaszczyznę wyników pracy szkoły zawodowej będącej wykładnią: jakości funkcjonowania w życiu pozazawodowym, samokształcenia, kultury osobistej, dojrzałości społeczno-rodzinnej (rys. 1).



**Rys. 1. Wyniki pracy szkoły**

Źródło: A. Marszałek, dz.cyt., s. 533

Szerokie, wielopłaszczyznowe ujęcie wyników pracy szkoły powinno determinować realizowane w szkole treści kształcenia. Obecnie dysponujemy wieloma kon-

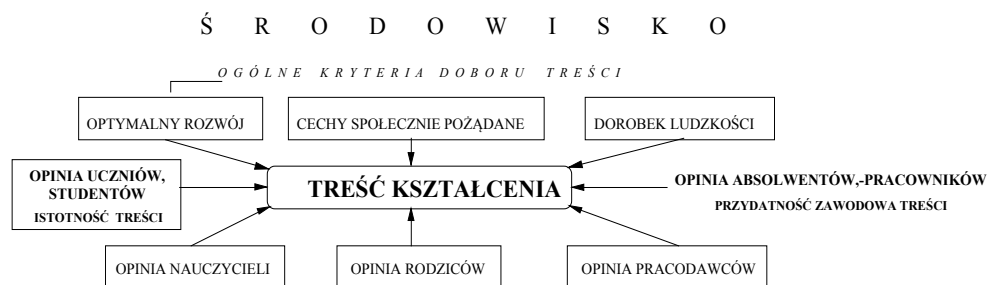
<sup>2</sup> R. Girod, *Cele ostateczne a wyniki kształcenia*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa 1987, s. 234–237; I. Kuźniak, *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999; D.G. Armstrong, *Curriculum today*, Merrill Prentice Hall, New Jork 2003, s. 271.

<sup>3</sup> Por. T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971, s. 123, Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 234–242; A. Marszałek, *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533.

<sup>4</sup> Z. Wiatrowski, dz.cyt., s. 239.

<sup>5</sup> K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980, s. 12.

cepcjami, procedurami, regułami, kryteriami, które stanowią nie tylko dla konstruktora programu, ale i dla każdego nauczyciela narzędzia pomocne w pracach nad doborem i układem treści kształcenia (rys. 2). Środki doboru treści odgrywają rolę specyficznego rodzaju filtra, który pozwala na przyporządkowanie elementów treści do trzech grup: treści nadające się do zastosowania, treści nadające się do zastosowania po modyfikacji, treści przeznaczone do odrzucenia.



**Rys. 2. Środki doboru treści kształcenia**

Źródło: opracowanie własne.

W wyłonieniu przedstawionych grup treściowych dużą rolę odgrywają ogólne kryteria doboru treści, ogniskujące się wokół trzech zagadnień podstawowych<sup>6</sup>:

1. Reprezentacji przez element treści całokształtu dorobku ludzkości,
2. Umożliwienia rozwoju u wychowanka cech społecznie pożądanych,
3. Stymulowania rozwoju osobowości wychowanka.

Nie mniejsze znaczenie należy przypisać akceptacji treści przez bezpośrednich i pośrednich uczestników procesu kształcenia: uczniów, nauczycieli, rodziców, pracodawców. Od ich stanowiska zależeć będzie w dużej mierze okres adaptacji absolwenta szkoły, młodego pracownika. Najczęściej, jak dowodzą badania, oczekiwania pracodawców i osób zarządzających oświatą są rozbieżne<sup>7</sup>.

Ocenę jakości treści wyrażoną przez pracowników – absolwentów szkół, w których realizuje się dane treści – nazywa się w literaturze przedmiotu oceną przydatności życiowej treści lub oceną przydatności zawodowej treści kształcenia<sup>8</sup>. Ocenę treści kształcenia wyrażoną przez uczniów, studentów, uczestników procesu kształcenia przyjęto określać mianem oceny istotności treści kształcenia<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 93; K. Kruszewski, *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2002, s. 191; B. Baranek, *Programy kształcenia zawodowego: teoria, metodologia, aplikacje*, IBE, Warszawa 2001, s. 73.

<sup>7</sup> S. Kwiatkowski, dz.cyt., s. 17; M. Jelonek, M. Kocór, *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górnica, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 191–197; Symela K., *Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom 1 (92) 2016, s. 38–51.

<sup>8</sup> A. Siemak-Tylikowska, *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, UW, Warszawa 1985, s. 127.

<sup>9</sup> A. Marszałek, *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001, s. 119.

Wymienione środki nie mogą być zastosowane incydentalnie. Zapewnienie aktualności dobranych treści staje się możliwe przy monitoringu – ciągłym śledzeniu zmian opinii wynikającej ze zmian czynności zawodowych.

Znaczenie oceny istotności/przydatności zawodowej treści kształcenia jest tym większe, im większy stopień ogólności charakterystyki zawodowej oraz im dłuższy jest proces kształcenia czy zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego. Niezadowolającą w tym względzie sytuację spotykamy w szkolnictwie wyższym, a w szczególności w kształceniu nauczycieli. Autonomia uczelni przejawiająca się w samodzielności w ustalaniu własnych planów, programów, efektów kształcenia – pomimo istnienia ogólnych zapisów w postaci wzorcowych efektów kształcenia<sup>10</sup> – nie zawsze idzie w parze z właściwym doбором treści poszczególnych przedmiotów.

**Założenia teoretyczne badań.** Rozwiązanie głównego problemu badawczego polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: Jaka jest istotność/przydatność życiowa treści kształcenia z przedmiotu studiów edukacja na odległość? Do dalszych analiz wybraliśmy kierunek studiów wieloobszarowy – edukacja techniczno-informatyczna, który zajmuje ugruntowaną pozycję w systemie szkolnictwa wyższego<sup>11</sup>. Problemy szczegółowe dotyczyły zbadania istotności oraz przydatności życiowej poszczególnych elementów treści.

#### Zakreśl konkretny kwadrat oznaczający treść:

- bardzo wysoce istotną
- wysoce istotną
- średnio istotną
- mało istotną
- nieistotną

5. Techniczne uwarunkowania edukacji na odległość						
5.1	- pojęcie portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.2	- wymagania konstrukcyjno-funkcjonalne portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.3	- platformy programowe portali edukacyjnych	1	2	3	4	5
5.4	- narzędzia portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.5	- sprzęt portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.6	- obsługa portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
<i>* Proszę podać propozycję modyfikacji tego rozdziału:</i>						
5.7		1	2	3	4	5

**Rys. 3. Fragment kwestionariusza ankiety**

Źródło: opracowanie własne.

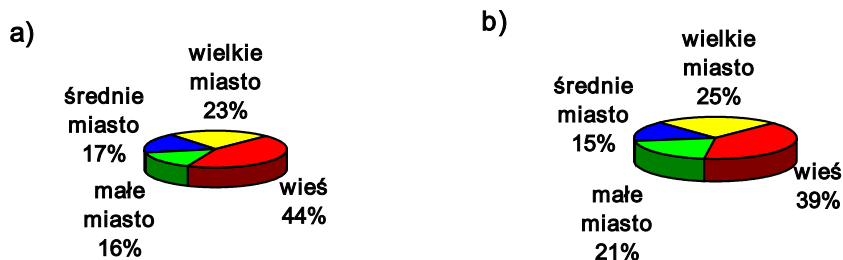
<sup>10</sup> A. Kraśniewski., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* MNiSW, Warszawa 2011.

<sup>11</sup> J. Pieter, *Szkice autobiograficzne*, ZNP, Katowice 1985, s. 26; W. Furmanek, *Podstawy wychowania technicznego*. WSP, Rzeszów 1987; K. Uździcki, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotu praca-technika*, PWN, Warszawa 1992; K. Kraszewski, *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej w młodszy m wieku szkolnym*, AP, Kraków 2001; E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, UTH, Radom 2013.

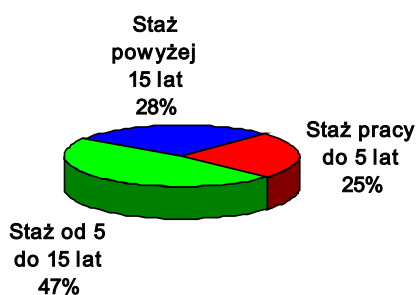


Narzędziem umożliwiającym zebranie wyników badań był kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawiera nazwy 11 działów realizowanych w ramach wykładów oraz ćwiczeń laboratoryjnych. W każdym dziale tematycznym wymieniono od 2 do 5 zagadnień szczegółowych. Zadanie badanych polegało na wyrażeniu swojej opinii o prezentowanych elementach treści przez zakreślenie jednego z pięciu kwadratów oznaczających treści: nieistotne, mało istotne, średnio istotne, wysoce istotne, bardzo wysoce istotne (rys. 3). Opiniujący mogli również zaprezentować własne propozycje modyfikacji treści kształcenia.

**Realizacja badań i charakterystyka badanych osób.** Badania przeprowadzono w latach 2014–2016. Zebrania opinii na temat treści kształcenia dokonano przed rozpoczęciem zajęć z przedmiotu edukacja na odległość, po zakończeniu zajęć oraz po ukończeniu studiów. W badaniach wzięło udział 117 osób, w tym 64 studentów (badanie dwukrotne) i 53 absolwentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna. Wśród badanych studentów było 54 mężczyzn (co stanowi 84% badanych) i 10 kobiet (16%), a w grupie absolwentów znalazło się 7 kobiet (13%) i 46 mężczyzn (87%).



Rys. 4. Pochodzenie środowiskowe badanych: a) studentów; b) absolwentów  
Źródło: opracowanie własne.



Rys. 5. Staż pracy badanych absolwentów studiów  
Źródło: opracowanie własne.

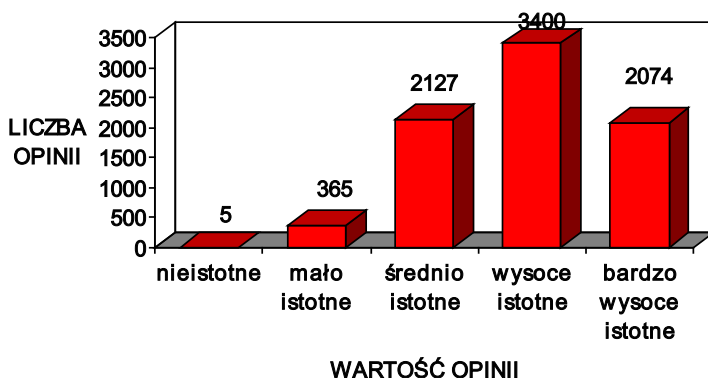
Badani studenci w większości pochodzili ze środowiska miejskiego – 36 (56%) badanych, a 28 (44%) badanych – ze środowiska wiejskiego. Z małych miasteczek wywodziło się 10 osób (16%), ze środowiska średniomiejskiego – 11 studentów

(17%), a z wielkomięjskiego – 15 osób (23%). W grupie absolwentów 21 osoby (39%) pochodziły ze środowiska wiejskiego, 13 (25%) – wielkomięjskiego, 11 (21%) – małomięsteczkowego, 8 (15%) – średniomięjskiego (rys. 4).

36 badanych studentów (56%) było absolwentami szkół zawodowych, a 28 (44%) – szkół ogólnokształcących. W grupie absolwentów studiów odnotowano 31 absolwentów (58%) szkół zawodowych i 22 (42%) – absolwentów szkół ogólnokształcących.

Pod względem stażu pracy 13. z badanych absolwentów, tj. 25% pracowało od co najwyżej 5 lat, dla 25 osób (47%) okres pracy wynosił od 5 do 15 lat, a dla 15 badanych (28%) – powyżej 15 lat (rys. 5).

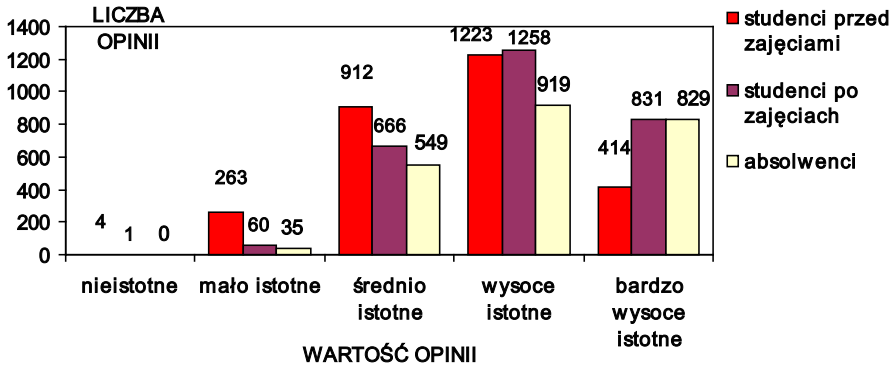
**Wyniki badań.** Wypowiedzi badanych wskazują, że realizowane zagadnienia na wykładach i ćwiczeniach są pozytywnie oceniane przez studentów i absolwentów studiów. Spośród 7964 wszystkich wyrażonych opinii występuje 3400 (43%) wysoce istotnych, 2127 (27%) średnio istotnych, 2074 (26%) bardzo wysoce istotnych, 365 (4%) mało istotnych oraz 5 nieistotnych (rys. 6).



**Rys. 6.** Liczba wyrażonych opinii z poszczególnych grup wartości  
Źródło: opracowanie własne.

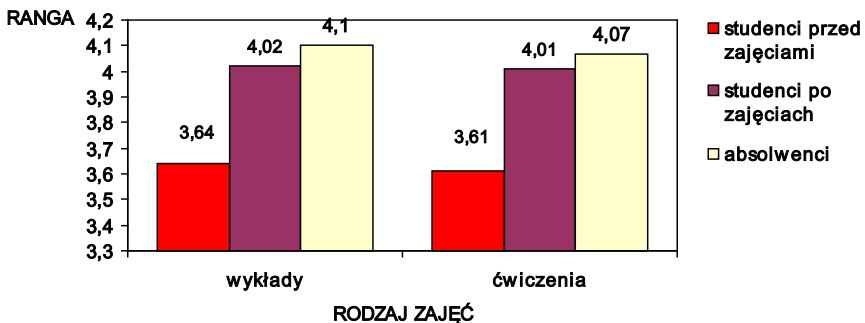
W dalszej analizie celem porównania wyników uzyskanych w trzech badaniach – ze względu na różną liczebność badanych – przyjęto oprócz liczby opinii miarę wagową (rangę). Wyraża się ona sumą iloczynów liczby odpowiedzi z danej kategorii i wag danej kategorii (1 – nieistotne, 2 – mało istotne, 3 – średnio istotne, 4 – wysoce istotne, 5 – bardzo wysoce istotne) podzieloną przez liczbę wszystkich odpowiedzi.

Zebrane wyniki badań wskazują, że wraz z zapoznaniem się z treściami kształcenia oraz podjęciem pracy wzrasta ocena istotności – maleje liczba ocen nieistotnych, mało i średnio istotnych, a rośnie liczba opinii wysoce istotnych oraz bardzo wysoce istotnych (rys. 7). Dokładnie obrazuje tę prawidłowość ranga istotności treści kształcenia, która dla studentów przed procesem kształcenia wynosi 3,63, zdecydowanie wzrasta po procesie kształcenia i jest równa 4,01, a dla absolwentów osiąga wartość 4,09.



Rys. 7. Liczba wyrażonych opinii z poszczególnych grup wartości przez studentów i absolwentów  
Źródło: opracowanie własne.

Badani w prawie równym stopniu oceniają istotność/przydatność życiową treści wykładanych i ćwiczeniowych (rys. 8).



Rys. 8. Ranga wyrażonych opinii przez studentów i absolwentów według rodzaju zajęć  
Źródło: opracowanie własne.

Interesujących danych dostarcza analiza wyników pod kątem wartości poszczególnych elementów treści. Ze względu na objętościowe wymogi opracowania analizę wyników ograniczę do zaprezentowania wyników dla działów tematycznych oraz kilku elementów treści najwyżej i najniżej ocenianych (tab. 1).

Największą wartość badani przypisują następującym działom:

- konfiguracja i administracja portalem edukacyjnym – średnia ranga = 4,05;
- organizacja edukacji na odległość – średnia ranga = 4,04;
- obsługa konta na serwerze – średnia ranga = 3,98;
- instalacja portalu edukacyjnego – średnia ranga = 3,98.

Najniżej, lecz stosunkowo wysoko, zostały ocenione tematy zajęć:

- serwer portalu edukacyjnego – średnia ranga = 3,72;
- edukacja na odległość – ujęcie konstruktywne – średnia ranga = 3,83.

**Tabela 1. Zestawienie opinii o poszczególnych rozdziałach tematycznych**

LP	Rozdziały tematyczne	Ranga			
		Studenci przed zajęciami	Studenci po zajęciach	Absolwenci	Średnia
1	Edukacja na odległość – wprowadzenie	3,65	4,07	4,12	3,95
2	Pośrednie a bezpośrednie procesy nauczania–uczenia się	3,64	4,00	4,10	3,91
3	Edukacja na odległość – ujęcie konstruktywne	3,55	3,90	4,03	3,83
4	Organizacja edukacji na odległość	3,80	4,09	4,24	4,04
5	Techniczne uwarunkowania edukacji na odległość	3,64	4,05	4,10	3,93
6	Stan aktualny i perspektywy rozwoju edukacji na odległość	3,61	4,00	4,05	3,89
7	Serwer portalu edukacyjnego – podstawy obsługi	3,43	3,87	3,87	3,72
8	Obsługa konta www na serwerze	3,70	4,09	4,15	3,98
9	Instalacja portalu edukacyjnego	3,69	4,05	4,16	3,97
10	Konfiguracja i administracja portalu edukacyjnego	3,77	4,16	4,21	4,05
11	Tworzenie kursów na portalu edukacyjnym	3,62	4,01	4,08	3,9

Źródło: opracowanie własne.

Ocena zagadnień szczegółowych, tj. treści występujących w poszczególnych działach pozwala na bardziej precyzyjne wniknięcie w składowe oceny treści działu.

Najwyżej badani ocenili następujące elementy treści:

- charakterystyka mediów – średnia ranga = 4,25;
- nauczyciel w edukacji na odległość – średnia ranga = 4,19;
- zalety i wady edukacji na odległość – średnia ranga = 4,17;
- perspektywy rozwoju edukacji na odległość – średnia ranga = 4,13.

Najniżej ocenione zostały następujące zagadnienia szczegółowe:

- źródła konstruktywizmu – średnia ranga = 3,46;
- regulamin pracowni edukacji na odległość – średnia ranga = 3,54;
- podstawy pracy w systemie operacyjnym – średnia ranga = 3,55;
- stan aktualny edukacji na odległość w Polsce – średnia ranga = 3,57.

**Zakończenie.** Przytoczone – chociaż w sposób fragmentaryczny – wyniki badań świadczą jednoznacznie, że ocena istotności, przydatności życiowej treści edukacji na odległość jest znaczna i wzrasta wraz ze zdobywaniem wiedzy z tej dziedziny edukacji oraz z pogłębianiem doświadczenia zawodowego. Badani w równym, wysokim stopniu opiniują treści teoretyczne i praktyczne, co może świadczyć o trafnym doborze oraz dobrej proporcji między tymi elementami treści. Studenci i absolwenci uczestniczący w badaniach bardzo wysoko oceniają zagadnienia konkretne, dotyczące perspektywicznych przeobrażeń, a w mniejszym stopniu zagadnienia historyczne oraz regulaminowe.

Wyrażona przez studentów i absolwentów opinia o poszczególnych elementach treści może być wykorzystana w doborze treści wyłącznie jako jedna ze składowych kompleksowej oceny. Dopiero całościowa ocena uwzględniająca opinię sędziów kompetentnych, nauczycieli, rodziców, pracodawców, oczekiwania uczniów oraz szczegółową analizę treści pod kątem zakładanych kryteriów przyczyni się do determinacji zakresu treści oraz czasu realizacji poszczególnych zagadnień.

## Bibliografia

1. Armstrong D.G., *Curriculum today*, Merrill Prentice Hall, New Jork 2003.
2. Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego: teoria, metodologia, aplikacje*, IBE, Warszawa 2001
3. Bonstingl J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CODN, Warszawa 1999.
4. Furmanek W., *Podstawy wychowania technicznego*. WSP, Rzeszów 1987.
5. Girod R., *Cele ostateczne a wyniki kształcenia*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa 1987.
6. Jelonek M., Kocór M., *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górniak *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 181–209.
7. Korabiovska-Nowacka K., *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980.
8. Kraszewski K., *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej w młodszym wieku szkolnym*, AP, Kraków 2001.
9. Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
10. Kruszewski K., *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2002, s. 180–212.
11. Kuźniak I., *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993.
12. Kwiatkowski S., *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006.
13. Marszałek A., *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001.
14. Marszałek A., *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533–536.
15. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015.
16. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.
17. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
18. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999.
19. Pieter J., *Szkice autobiograficzne*, ZNP, Katowice 1985.
20. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544).
21. Sałata E., *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, UT-H, Radom 2013.
22. Siemak-Tyliłowska A., *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, UW, Warszawa 1985.
23. Symela K., *Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. Radom 1 (92) 2016, s. 38–51.
24. Uźdźicki K., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotu praca-technika*, PWN, Warszawa 1992.
25. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000.
26. Zaborowski Z., *Psycho-społeczne problemy pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1986.

**dr hab. Aleksander Marszałek, prof URz**

Uniwersytet Rzeszowski

amarsz@ur.edu.pl

## The Polonia teacher of early education

### Nauczyciel polonijnej edukacji dzieci młodszych

**Key words:** Polonia teacher, competences, knowledge, teaching skills, Polonia early education, Polonia teacher's occupational needs, Polonia educational environment, pedagogical diagnosis.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel polonijny, kompetencje, wiedza, umiejętności nauczyciela, polonijna edukacja wczesnoszkolna, potrzeby zawodowe nauczyciela polonijnego, edukacyjne środowisko polonijne, diagnoza pedagogiczna.

**Streszczenie:** Wyjazdy młodych ludzi z naszego kraju do państw UE są elementem stałym naszej rzeczywistości. Nauczyciel polonijny za granicą jest łącznikiem pomiędzy dużą rzeszą młodych ludzi, zwłaszcza dzieci a Polską. Problem braku nauczycieli chcących uczyć dzieci polskie za granicami naszego kraju rodzi pytania dotyczące wiedzy, kompetencji i umiejętności takiego nauczyciela, ale także specyficznych warunków środowiskowo-kulturowych w krajach, w których funkcjonuje zawodowo nauczyciel polonijny, a także pytania na temat czynników, które umożliwiłyby mu skuteczne nauczanie dzieci w innych niż polskie warunkach. Te i podobne pytania w zakresie socjologiczno-pedagogicznym stoją u podstaw badań podstawowych dotyczących działań i środowiska funkcjonowania nauczyciela polonijnego, stąd w planie badawczym przewidzianym na trzy lata ujęto po trzy wyjazdy w roku szkolnym do państw UE. Konstrukcja modelu nauczyciela transferowego może posłużyć do tworzenia tak potrzebnego obecnie kierunku akademickiego, a przede wszystkim wzbogaci wiedzę pedeutologiczną o teoretyczną konstrukcję nowej nauczycielskiej specjalności nauczyciela transferowego.

The era of permanent change is conducive to posing questions referring to people who are responsible for shaping of our future by teaching and furnishing the youth with knowledge, skills and values necessary for social existence. Posing questions concerning the functioning of teachers who exert critical influence upon future generations is within the scope of social sciences. "Those questions reach the very foundations of our conception of the teacher. They refer to the specificity of this particular occupation, developing competences that combine to create this, as well as

the significance of activities undertaken to facilitate their development.” (Kwaśnica, 2011 in: Kwieciński, Śliwierski, 2011). New conceptions concerning the preparation of teacher for assuming occupational roles have emerged in opposition to the classical conceptualization which, as a matter of fact, could be reduced to the idea of in-born predilections or talents. Already at the end of the XX century, cognitive and humanist conceptualizations in the fields of psychology and pedagogy started to move beyond the teacher’s personality development and refer to their interaction with the environment, which is manifested by experiential synergy, reflection and scholarly expertise (Lewowicki, 2007). Revolutionizing postulates forwarded by contemporary pedeutologists with reference to the so-called “new approach” indicate a necessity to support teachers in their continuous occupational development, especially when the teacher’s competences are confronted with practical needs (Kuma, 2000; after: Marciniak 2008).

The rapid unification of our world as well as the emerging foundations of the global civilization have paved the way for the phenomenon of mass migrations which reached its critical moment in 2004, when 10 countries of the former Eastern Bloc joined the political structures of the European Union. The said period was characterized by the greatest intensification of migration processes as far as the history of this transnational political-economic system is concerned. In 2005, The Ministry of Labour and Social Policy estimated the total number of Polish emigrants as ranging from 550,000 to 700,000. Concurrently, the relevant figure for 2007, according to approximations provided by the Central Statistical Office of Poland, amounted to 2 million. In the forthcoming years, the total number of emigrants increased by 60 thousand. In 2013, 70,000 citizens decided to leave Poland, and the provided figure is only an estimate. Until 2014, the aggregate number of 2.2 million Poles had emigrated, though a small fraction of them decided to come back home. Presently, 1,891,000 Poles reside in European countries, which includes 1,789,000 who decided to stay in EU Member States.

Since 2005, as a consequence of the aforementioned processes of mass migration, diversified types of Polonia-related public utilities (including schools) have been established with a frantic intensity. At the very beginning of the process, the schools were granted a community status, but the situation changed with the establishment of The Centre for the Development of Polish Education Abroad in Warsaw on January 1<sup>st</sup> 2011. Being founded by the Polish Ministry of Education, the institution subsumes The Polonia Teachers’ Centre in Lublin. The Centre for the Development of Polish Education Abroad functions as a ministry coordinator whose aim is to run School Consultation Points linked with diplomatic missions of the Republic of Poland which are localized on six continents and in 37 countries all over the world. These facilities function to provide educational support for Poles residing abroad by organizing a range of supplementary classes of the Polish language and knowledge of Poland. The institution is also responsible for the organization of labour with respect to Polish teachers who teach classes in the school year 2015/16 for 15.9 thousand pupils of

diversified age. The school instruction takes place at schools which have been established by Polonia and which function within the framework of local systems of public education. The pedagogical supervision over these facilities is provided by The Centre for the Development of Polish Education Abroad.

There are approximately 80 teachers who are assigned to teach abroad each year. Although the present school year is still in progress, approximately 125 teachers are still required to work only for the sake of School Consultation Points. These vacancies refer mostly to chairs of School Consultation Points and European Schools and teachers assigned to didactics. It is worth remembering that not all vacancies have been filled so far. The Centre for the Development of Polish Education Abroad and the Polonia Teachers' Centre work in conjunction with each other to provide methodological and content-specific support for educators who teach the Polish language and other classes in Polish. The methodological support assumes diversified forms of additional training (i.e. workshops, courses, trainings) organized in both Poland and abroad. At the moment, the Polonia Teachers' Centre provides approximately 22 courses of diversified scope for Polonia teachers, together with a 20-hour-long qualification course for those educators who have already been assigned to work abroad (The Centre for the Development of Polish Education Abroad employs 600 approx. teachers but there are still further demand). At this point, however, the deficiency of teachers who are willing to work abroad seems sufficient enough to pose questions concerning both a transfer teacher's skills, competences or knowledge, and, on the other hand, socio-cultural conditions that have to be met in order to effectively organize education for children in the social circumstances that are completely dissimilar to the realities of life in Poland.

**Objective of the Research Project.** The postulated research project may be inscribed into the notion of "late modernity" (Śliwerski, 2010) and Anthony Giddens's theory of structuration (Giddens, 2003) in such a way as to situate the agent (i.e. the Polonia teacher) in a role of creative constructor of social life who is capable of reconstructing the sphere of his/her native country by means of establishing children's relationships with their distant motherhood. When the theory of structuration is assumed as a methodological starting point for our considerations, theoretical underpinnings of our research imply and validate the necessity of field research in the following areas of interest:

- The Polonia teacher is an occupationally reflexive agent who undertakes activities in a defined sphere of everyday reality.
- The said reflexivity may be crippled by occupational ignorance, and inability to recognize the relevant circumstances or unintended consequences of actions.
- Researching into Polonia teachers' everyday occupational life constitutes an integral element of analysis aiming to understand institutionalized practices.
- Occupational routine is a dominant form of everyday activities.



- The analysis of contexts of activities undertaken by Polonia teachers (i.e. circumstances of interaction) cannot be separated from studies aiming to understand processes of social reproduction.
- Social identities and related environments of teaching practices could be perceived as “signs” residing in the real time-space of social structure.
- Limitations associated with structural properties of social systems constitute a mere fraction of determinants typical of social life as well as teachers’ occupational activities.
- The degree of closure of social systems is changeable; furthermore, there are social entities that are not identical with established territorial borders, as it is in the case of enclave of Polishness in the context of Polonia teachers’ occupational activities.

Our research project refers therefore to phenomena which exist actually, are endowed with their own scope, structure, sense and rank (Giddens, 2003).

The postulated study aims to provide an answer to the following research question: “which socio-cultural and didactic-organizational factors determine the effective professional functioning of a Polish teacher of early education in the context of Polonia-related schools situated in EU Member States?”

Our study is sufficient enough to classify relevant factors and, in the future, it will be conducive to forwarding more detailed research hypotheses. The study aims to validate the following major research hypothesis:

There are interdependencies between the Polonia teacher’s skills and competences, organizational and legal determinants or the specificity of the foreign external environment, and the occupational functioning of early education teachers in Polonia schools situated in EU Member States.

The main research hypothesis may be supplemented by the following accompanying hypotheses whose aim is to verify the entire research process:

- H1:** Teachers’ agential practices are conducive to the formation of new rules and actions deployed in specific circumstances of didactic processes realized in a given socio-cultural environment and, at the same time, could be seen as results of the said practices.
- H2:** Diversified legal-organizational circumstances are at place to backfire the fulfilment of a Polonia teacher’s occupational self-actualization.
- H3:** Distinct determinants associated with the external environment exert influence upon the didactic processes at Polonia schools and the work of Polonia teachers.
- H4:** Distinct occupational characteristics typical of the Polonia teacher are combined to form a profile of the transfer teacher in a specific, novel environment of action.

**Significance of the Research Project.** The reaction of Polish public opinion to a hypothetical plan concerning the imminent liquidation of School Consultation Points in 2009 demonstrates the significance of foreign education for children and parents who decide to leave Poland either permanently or temporarily. Needless to say, local, grassroots initiatives – such as the grassroots protest organized in the Hague – rendered the presumed effects and paved the way for various legal and systemic solutions.

The Worldwide Congress of Polonia Teachers in Ostróda has been organized for five years. In addition to presenting diversified problems, needs and methodological support for Polonia teachers, the conference aims to provide solutions to such problems as time contracts, unrealistic workload, lack of promotion prospects, lack of continuity with professional career in Poland. Since the number of Polish schools abroad does not increase and the amount of students rises each year, this introductory analysis indicates a need for a relevant in-depth, pedagogical study. At present, the Centre for the Development of Polish Education Abroad supervises 15,000 Polish pupils, and the most recent data, referring to the sample of selected EU Member States, suggest that 797 children are taught in the Polonia school in Oslo, 1500 in Paris, and the relevant figures for Athens are 256 (basic courses) and 487 (supplementary courses).

Since the necessity to provide employment for Polonia teachers in EU Member States is increasing, one could observe an urgent need to provide effective solutions in this field, especially when one realizes that the Polish constitution obliges the government to provide all Polish children with an opportunity to learn Polish. At this point, it should be said that exercising this difficult profession in the context of specific, native circumstances of foreign societies postulates a requirement to perform a thorough diagnosis with reference to a transfer teacher's professional activities, conditions of work, specific needs, expectations, as well as professional prospects and opportunities. Teachers assigned to work abroad are willing to specify many obstacles which restrain their actions in a legal-organizational manner. Likewise, they also indicate methodological and content-specific shortcomings whose origin may be traced to the very specificity of working abroad. The aforementioned drawbacks might be seen as a reason for increasing demand with respect to tuitions and courses whose aim is the perfection of Polonia teachers' professional qualifications. This has been verified by the sheer number of educators – more than 2,200 since September 2011 – who have already taken part in a diversified range of improvement courses in the area of pedagogy. Being a ministry coordinator for the Polish education abroad, the Centre for the Development of Polish Education Abroad undertakes a number of educational initiatives whose aim is to aid teachers working abroad by means of providing them with intramural courses, on-line courses, didactic materials, and – first and foremost – indicating target Polonia schools to teachers wishing to work abroad. The teacher recruitment rules have been devised, which state that candidates for assignment abroad must be characterized by having qualifications required in Poland to teach a given subject, a command of one EU official language (it applies to work opportunities within the European Union), an assessment of work done of at least the “good” level obtained in the five-year period immediately preceding the assignment, and a state of health allowing working abroad. Concurrently, a model candidate's profile has been delineated, which indicates such features as: commitment to work, reflexivity, agency, professionalism, or being passionate at teaching. The teacher is also in a position to become a representative of Poland in terms of being an versatile, proactive and self-improving ambassador of Polish culture, literature and education.

The sheer scale of migration-related phenomena justifies attempts to cope with this problem in a scholarly way, especially when it comes to such a critical issue as education which could be inscribed within the idea of changing social practices (Giddens, 2003). Although there have been attempts to diagnose the migration tendencies typical of Polish society, no one has attempted to study Polish educators in terms of their adaptiveness to novel circumstances of work, their specific knowledge and professional skills, theoretical and practical qualifications, and other determinants (e.g. personality-related and profession-related factors) that may influence exercising this difficult profession. Hence, in this context, the study may be considered as innovative. The broad range of professional requirements indicates a necessity to hire professionals (or even luminaries) whose knowledge and talents are multidimensional. When perceived from an individual teacher's perspective, the multifaceted analysis of Polonia education nowadays aims to indicate the most salient elements and circumstances that influence the effectiveness of educators working abroad. The study also strives to capture the critical stimulators – or, contrariwise, restraints and problems – that characterize both the Polonia teacher and a foreign educational *milieu*.

In order to collect data required for a complete analysis of the problem, the research procedure must be conducted by an impartial, external spectator; namely, by a university research worker. This specific choice may be validated by the fact suggesting that teaching children, who have been born abroad, is a particularly problematic challenge as far as the didactic of the Polish language is concerned. Furthermore, providing young children with basic skills and knowledge concerning Poland could be regarded in terms of a fundamental element of their further educational development taking place within both foreign and domestic systems of schooling.

Our research aim is to construct a model (a profile) of a Polonia, transfer teacher who is equipped with operational, pragmatic and interdisciplinary knowledge, as well as skills with reference to the didactic of Polish language, pre-school education, Polish studies, history, geography of Poland, and glottodidactics. When it comes to the reservoir of acquired skills and knowledge, a transfer teacher should be able to combine their own cultural heritage with the relevant elements of target country culture. Moreover, the postulated research will give rise to an entirely new specialization in pedagogy – that is, a new field of study in pedagogy to be implemented at the university hosting the research (referred to as the “proposer”) – which, as a consequence, may help to adjust university education both to authentic requirements of the contemporary reality and visible educational necessities of Polish children living abroad. Needless to say, university studies of that kind should provide graduates with necessary knowledge, skills and other competences, so that teaching abroad will not pose serious problems, and the teacher will not be faced with an obligation to take part in supplementary courses or trainings. At present, such studies are not obtainable within the Polish educational market: students are only offered studies in glottodidactics (i.e. teaching Polish as a foreign language), and introductory research indicates the lack of comprehensive studies designed especially for Polonia teachers. At the same time, the developmental tendencies of pedagogy, apart from the

obligation towards satisfying societal educational needs that are enforced by the present day, could be seen in terms of a response to current pro-migration tendencies which – to consult global, universalistic sociological forecasts – are deemed to constitute stable occurrences. Likewise, a discernible chorus of societal dissident against outdated university fields of studies forces educational authorities to seek for a new educational offer whose focused, specialist and pragmatic character fits the real requirements of the present day. A university field of study dedicated to the tuition of a future Polonia teacher is undoubtedly one of those cutting-edge educational initiatives, which, additionally, point to a certain social reality that awaits to be diagnosed.

**Conceptualization and the Research Plan.** The research procedure has been divided into 13 tasks with a time span of 36 months. By encompassing a three-year cycle of field studies that includes nine research trips (i.e. three trips a year) to the selected EC Member States, the research plan aims to verify a Polonia teacher's competences, knowledge, and study factors that determine didactic processes in foreign environments on the basis of EU Member States where the biggest number of Polish educators work (the methodology of purposeful sampling). The study will be followed by a further analysis of documents concerning teaching abroad, communication with the chosen School Consultation Points, and negotiation of the research plan (the field studies will take one week in each of the selected countries). Each research trip will be also followed by the construction of relevant research tools. The collected data will be interpreted after each study trip, and a more comprehensive study will be conducted at the end of each year (i.e. when the three consecutive study trips are completed). First of all, the diagnostic procedures will focus on teachers of early education. Further on, the research will concentrate upon other educators, pupils and their parents, as well as supervisors of the selected facilities. The study will be culminated by a detailed analysis of the gathered data involving drawing conclusions, evaluation, and preparing final comments on the relevant inferences.

Our introductory study – which comprises an analysis and overview of documents, and theoretical and practical references concerning the Polish diaspora and the Polonia system of education – indicates the following results:

- The current tendencies in migration have resulted in the increase of number of Poles residing abroad, and, as various societal forecasts put it, the said inclination is of progressive character.
- Since 2004 the Polish community Schools have paved the way for the establishment of School Consultation Points linked with Polish diplomatic missions, which – as a matter of fact – function as Polish schools run and financed by the Republic of Poland via the designated agency; namely, The Centre for the Development of Polish Education Abroad.
- Various attempts to reduce the number of School Consultation Points, to liquidate these facilities, or to transform intramural education into on-line teaching were faced with the Polish diaspora's categorical protests.
- The number of pupils in Polish schools abroad is increasing.

- The Centre for the Development of Polish Education Abroad indicates a necessity to assign 125 more teachers to work among Polonia and Poles abroad.
- Polish teachers assigned to working abroad tend to complain about numerous problems and obstacles that are related to the specificity of working as a Polonia educator.
- Having been positively responding to diversified educational indicatives, teachers assigned to working abroad are willing to indicate a necessity to rise their professional qualifications.
- A special attention should be devoted to the analysis of didactic and external determinants in the work of a Polonia teacher of early education who teaches educational attitudes to pupils (very often children who have been born abroad) whose personal experiences are totally related to their permanent residence abroad.
- A diagnosis of problems and circumstances of a transfer teacher's work seems to be a must.
- There are numerous publications, both academic and popular, that point to the high socio-theoretical rank of investigating into educational problems faced by the Polish diaspora.
- The lack of academic publications which analyse the phenomenon of Polonia educational initiatives, including these focused on children of younger school age, points to the innovative character of our research.
- The implemented systemic, legal regulations concerning educational problems of the Polish diaspora indicate a necessity to provide relevant educational and pedagogical regulations.
- The introductory analysis of shortcomings related to the pedagogical qualifications of Polonia teachers should pave the way for the establishment of at least one state-owned university providing a major of pedagogical studies dedicated to future Polonia teachers, and whose curriculum will be constructed in response to realistic and pragmatic needs of the profession.

**Research methodology.** The study, methodologically speaking, will be based upon the following methods of research:

- Diagnostic survey comprising a technique of anonymous, audience-targeted questionnaire, as well as a technique of structured, personalized interview.
- A technique of standardized (categorized) observation will be deployed together with a photography-based observation.
- Document analysis comprising traditional forms of internal and external document analysis, as well as modern types of quantitative and qualitative formal content analysis.
- Dialogic method that involves taking part in direct, face-to-face conversations and presumes assuming an attitude of active listener by the research worker.

The study will be conducted on the basis of the following research tools: questionnaires for didactic and administrative staff employed at the selected Polonia schools, questionnaires for teachers of early-school education, questionnaires for teachers of different specializations, questionnaires designed for pupils and their parents, observation tally sheets referring to classes conducted by teachers of early education at the selected Polonia schools.

The received data will be subjected to procedures of verification, selection, classification, and graduation prior to the final comprehensive analysis. The final qualitative and quantitative analysis will render a pluralistic and complementary approach to the study subject-matter, which means that qualitative – namely, interpretative and descriptive methods (e.g. content analysis) – and quantitative (e.g. statistical analyses) methods will be deployed.

Apart from its role in the improvement of education of Polish children abroad, the devised study wishes to indicate that Polonia schools constitute an answer to socio-educational needs of the Polish diaspora. At the same time, competent Polonia teachers, as well as their pupils, automatically become the emissaries of the Republic of Poland in the multicultural societies of EU Member States.

Having been based upon previously collected data, the postulated study (cf. K. Konarzewski) aims to understand problems, needs, determinants and difficulties that are met in the specific professional environment of Polonia education. The designed cognitive procedures (Cf. S. Nowak) allow us to provide effective solutions not only to problems concerning the effective functioning of a Polish teacher abroad, but also to the verification of research hypotheses aiming to provide a diagnosis of specific competences, skills and knowledge that help a Polonia teacher fulfil didactic processes in the area of early education taking place in the selected EU Member States. Since the aforementioned research problems have not been investigated upon by the Polish pedagogy yet, the study is original and theoretical in a way that its aim is to search for factors determining the effective functioning of a transfer teacher. More specifically, the study concerns the conditions that has be met in order to equip a Polonia teacher of early education with knowledge, skills and competences that are relevant in the education of younger children in the distinct – that is, strikingly different from our own – circumstances of social, cultural, civilizational and educational descent. By acquiring knowledge concerning the fundamental determinants of a Polonia teacher’s work, one is able to understand the very specificity of the said profession by means of referring to observable facts that can be classified, analysed and evaluated in the course of organized research project. As a consequence, the study’s aim is to construct a theoretical model of a transfer teacher who should be equipped with determinable knowledge, skills and competences that may be converted into pedagogical effects to be realized within a number of social environments abroad. The very notion of “transfer teacher” is also innovative because this term has not been properly defined in the relevant literature in the field. Hence, this study aims to provide necessary conceptualizations and specifications related to the concept of transfer teacher. The planned study fits the model of basic research because of its original and theoretical character, and the fact that the research has been devised in order to collect new data concerning a novel type of pedagogical profession that has not been represented within the scope of pedagogical theories yet. When seen in a more general context, our study could be subsumed within a social theory that seeks, as Giddens puts it, to understand human action and social practice in the context of empirically oriented studies (Giddens, 2003).

## Bibliography

1. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2013.
2. Bauman Z., *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
3. Dama S., *Polska szkoła jako środowisko wychowawcze i kulturowe (na przykładzie szkolnych punktów konsultacyjnych)*, „Nowa Szkoła” 3/2013.
4. Fazlagić J., *Marketing szkolny*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
5. Iglicka K., *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Scholar., Warszawa 2010.
6. Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
7. Iglicka K., *Kontrasty migracyjne Polski. Wymiar transatlantycki*, Warszawa, Scholar 2008.
8. Iglicka K., *Poland's Post-War Dynamic of Migration*, Asghate, Aldershot, Londyn 2001.
9. Jędryka B.K., *Język polski w polskiej i polonijnej szkole. Próba porównania wybranych podręczników szkolnych do drugiej klasy szkoły podstawowej*, „Poradnik Językowy” 8/2006.
10. Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITeE, Radom 2007.
11. Lewowicki T., *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka”, 4/2007.
12. Marczuk B., *Emigracja blisko rekordu. Ci ludzie już nie wrócą*, w: „Rzeczpospolita” 8B11/24.09.2014 s. 1.
13. Sofuß A., *Raport CEED Institute rozwiewa migracyjne mity*, [www.eecpoland.eu/.../raport-ceed-institute-rozwiewa-migracyjne-mity](http://www.eecpoland.eu/.../raport-ceed-institute-rozwiewa-migracyjne-mity), (data dostępu 6.11.2014 r.).
14. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
15. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, T. 1-3*, GWP, Gdańsk 2006.
16. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2012.
17. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
18. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
19. [www.orpeg.pl](http://www.orpeg.pl) (data dostępu 10.10.2015 r.).
20. [www.stat.gov.pl/szacunek\\_emigracji\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004-2014](http://www.stat.gov.pl/szacunek_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2014), (data dostępu 18.11.2015 r.)

### **dr Justyna MODRZEJEWSKA**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
e-mail: [justyna.modrzejewska@wp.pl](mailto:justyna.modrzejewska@wp.pl)

### **mgr Jolanta WALASZEK-LATACZ**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
e-mail: [jolanta.walaszek@poczta.fm](mailto:jolanta.walaszek@poczta.fm)

## **Adult learning in Europe – European priorities and good practices**

### Uczenie się dorosłych w Europie – europejskie priorytety i dobre praktyki

**Key words:** adult learning, European priorities of continuing vocational education development, Erasmus+ programme.

**Słowa kluczowe:** uczenie się dorosłych, europejskie priorytety rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej, program Erasmus+.

**Streszczenie:** Idea uczenia się przez całe życie jest podstawą wizji nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy. Państwa najlepiej rozwijające się uznają kształcenie ustawiczne jako priorytet w swoich strategiach rozwoju, a także planach rozwojowych dotyczących oświaty. Z punktu widzenia badań nad rozwojem ustawicznej edukacji zawodowej w Polsce, istotnym zagadnieniem jest analiza zmian głównych tendencji rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej (C-VET) w kontekście strategicznych dokumentów Komisji Europejskiej oraz edukacyjnych programów z uczestnictwem polskich instytucji kształcenia i doskonalenia zawodowego. Prezentowane wyniki stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: Jak ewoluowały główne tendencje priorytetów rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej w Polsce po przystąpieniu do UE? oraz jakie są europejskie dobre praktyki ukierunkowane na zwiększenie uczestnictwa osób dorosłych w uczeniu się i uwzględniające potrzeby rynku pracy.

**Introduction.** From the point of view of research on the development of continuing vocational education in Poland, an important issue is to analyze the changes in the main development trends in continuing vocational education from the perspective of the strategic documents of the European Commission and educational programmes (especially Erasmus+ programme) with the participation of Polish VET institutions. The good practices presented in the article are the examples of research international projects carried out under Erasmus+ programme. Adult learning is key for personal development, active citizenship and social inclusion. Adult learning is also needed to meet the need for new skills and answer the needs of the labour market but also of life in society and as an individual. According to EU statistics, participation



of adults in learning varies greatly between European countries: overall, the numbers are stagnating and go from 1.4% to 31.6%<sup>1</sup>. Participation rates are especially disappointing for low-skilled and older adults. Urgent action is needed at European level to increase knowledge about successful policies, provide support, and enable a better exchange of experiences between countries.

**Methods and procedures.** The paper attempts to answer the following research problems:

- *How have evolved the main trends in the development of continuing vocational education in Poland after the accession to the EU?* and
- *What are good European practices aimed at increasing the participation of adults in learning, with particular attention to the needs of the labour market?*

The first phase of the study was a critical analyse of documents (including reports, strategic papers at EU and national level) using a desk research method. The existing data available from various sources, including literature, the press, the Internet, analytical reports, statistical data were analysed and peer reviewed to synthesize the experience. The second stage of the study was a qualitative analysis of the European Union strategical educational programmes (summary action reports, evaluation report) to analyze the evolution of the main trends in the development of continuing vocational education. The programmes were selected intentionally, including those representing the adult learning issues including vocational education, i.e. Leonardo da Vinci (2008-2012) and Erasmus+ (2014-2016). The feedback from the analysis were verified with the assumptions and supplemented with own experience from international cooperation with multicultural research teams carrying out EU projects.

**European priorities of lifelong learning including continuing vocational education development.** The European Commission states on its official portal: *More adult learning can help Europe overcome the economic crisis, meet the need for new skills, and keep its ageing workforce productive. Learning is also essential for social inclusion and active citizenship*<sup>2</sup>. To achieve this goal, the Commission is working with 32 countries to implement the European Agenda for Adult Learning<sup>3</sup>. The Agenda emphasizes the need to increase participation in adult learning in formal, non-formal and informal learning, whether to acquire new skills for new jobs, for active citizenship, or for personal development and fulfilment.

---

<sup>1</sup> <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/european-agenda-for-adult-learning.html>, access: 10.01.2017.

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en), access: 10.01.2017.

<sup>3</sup> [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_2011.372.01.0001.01.ENG](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2011.372.01.0001.01.ENG), access: 10.01.2017.

One of the current strategic document at EU level is *The Strategic framework – Education & Training 2020* which defines four common objectives to address the challenges of adult education by 2020:

1. Making lifelong learning and mobility a reality;
2. Improving the quality and efficiency of education and training;
3. Promoting equity, social cohesion, and active citizenship;
4. Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

These priorities are addressed by the European Commission, by European member States, by education institutions, education stakeholders, networks, associations by working on the following topics: Awareness-raising; Financing adult learning; Higher education: access to adults; Monitoring the adult learning sector; Quality; Reaching out to specific target groups; Validation of non-formal and informal learning. In the field of adult education, the target set is as follows: by 2020, 15% of adults aged 25–64 should be taking part in adult education<sup>4</sup>. This situation shows urgent initiatives and engagement not only at European but especially at national level in member countries.

Below there are presented the key feedback from the author's qualitative analysis of the European Union strategical educational programmes (action plan reports, evaluation reports) to analyze the main trends and priorities in the evolution of the development of European priorities of lifelong learning including continuing vocational education.

Against the general problems, strategic areas are identified, with particular support for the various actions of the EU programmes. Desk research analysis has highlighted priority areas, i.e. promoting innovative approaches to education and training, in such a way that education systems meet the needs of the labour market to the fullest, taking into account the acquisition of qualifications according to modern standards and the development of openness and intercultural tolerance, learning languages and skills and adapting to living and working conditions in various European countries (Table 1).

As it was presented in Table 1, the priority areas of adult learning in terms of vocational education and training are closely linked to the world of work. They cover the improvement of skills and qualifications, including key competences, and are aimed at SMEs, disadvantaged groups, adult learners and tutors/mentors.

---

<sup>4</sup> <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/european-agenda-for-adult-learning.html>, access: 10.01.2017.

**Table 1. Priorities of the continuing vocational education development**

Year	Strategic at EU level	Strategic at national level
2008-2010	General priorities: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Language-oriented vocational training (VOLL)</li> <li>• integrated language and object teaching (CLIL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognition of the competences and qualifications of Polish workers in the European labour market - Recognition of how to use common benchmarks for professional qualifications, certification, credit scoring to enhance transparency, comparability and transfer of qualifications and competences between Poland and European systems and levels Education.</li> <li>• Improving the quality and availability of vocational training and vocational training for people with disabilities and those with low qualifications.</li> <li>• Promote the professional development of small and medium enterprise employees including managers by creating new training programs / offers and content, identifying training needs assessment tools.</li> <li>• Improve knowledge and skills in communicating in foreign languages on the labour market.</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encouraging cooperation between the vocational education and training sector and the workplace</li> <li>• Supporting training and further training of teachers, vocational trainers and tutors involved in vocational education and training and managers of vocational education and training institutions</li> <li>• Promoting the acquisition of key competences in VET</li> <li>• Development and transfer of mobility strategies in VET</li> <li>• The ECVET system for transparency and recognition of learning outcomes and qualifications</li> <li>• Improving quality assurance systems for vocational education and training</li> </ul>	
2014-2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learning mobility of individuals: learning mobility opportunities aim to encourage the mobility of students, staff, trainees, apprentices, volunteers, youth workers and young people.</li> <li>• Innovation and good practices: Opportunities for cooperation for innovation and the exchange of good practices are designed to modernise and reinforce education, training, and youth systems.</li> <li>• Support for Policy Reform: supporting the overall EU policy agenda, the Education and Training 2020 cooperation framework, and the Youth Strategy.</li> </ul>	

Source: Own elaboration.

**European good practices.** Well recognized in vocational education and training area – the Leonardo da Vinci programme has been replaced in the current financing perspective in 2014 by the Erasmus+ programme, however there is a continuation of strategic areas of support:

- Opportunities to study, train, gain work experience or volunteer abroad.
- Education, training and youth sector staff to teach or learn abroad.
- The development of digital education and the use of ICTs.
- Language learning.
- Recognition of skills, including those learned outside the formal education system.

- Strategic Partnerships among educational institutions and youth organisations with peers in other countries in both their own sector and other sectors, in order to foster quality improvements and innovation.
- Knowledge Alliances and Sector Skills Alliances, to address skills gaps and foster entrepreneurship by improving curricula and qualifications through cooperation between the worlds of work and education.
- A loan guarantee facility for master's degree students to finance their studies in another country.
- Teaching and research on European integration.
- Exchanges, cooperation and capacity building in higher education and the youth sector worldwide.
- Initiatives to foster innovation in pedagogy, and progressive policy reform at national level through
- Prospective Initiatives.
- Good governance in sport and initiatives against match-fixing, doping, violence, racism and intolerance, particularly in grassroots sport.

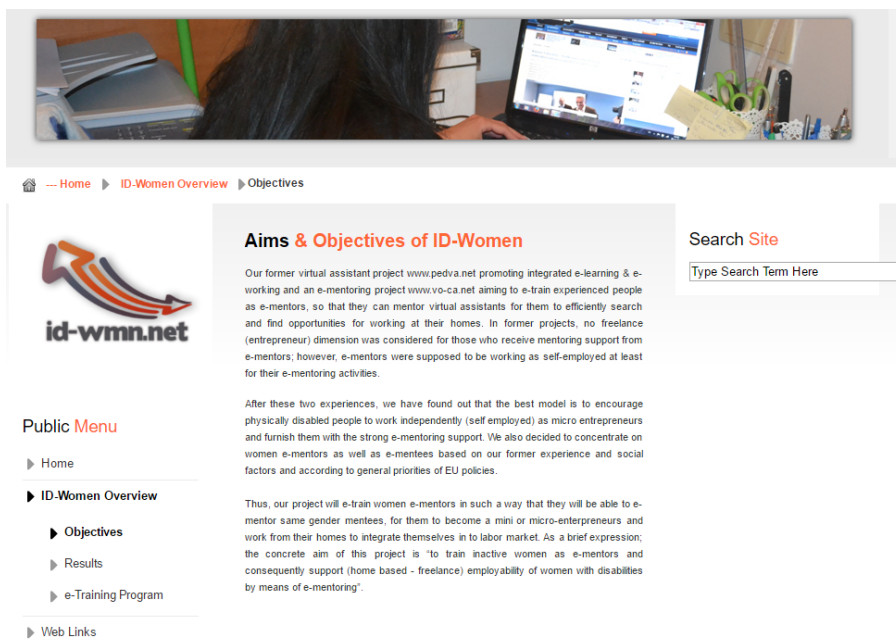
For nearly 30 recent years, The Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE-PIB) has been specialising in building up innovation performance in the areas of machine construction and maintenance, technical and environmental safety. Centre for the Research and Development of Vocational Education, a separate unit in the structure of ITeE-PIB with 2 departments: Vocational Education Research Department and Continuing Education Department, revolves around the issues of lifelong learning and continuing vocational education, modelling of technology and knowledge transfer processes for the development of an innovative economy human capital, improving quality in VET, standardization of professional competences/qualifications. Currently, several international projects are carrying out or have been already finalized in the area of adult learning and C-VET by ITeE-PIB, among others:

- *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools (Green-Comp-IT)*, Erasmus+ KA2, 2014-1-PL01-KA202-003649.
- *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women)*, Erasmus+ KA2, 2014-1-TR01-KA204-013351.
- *Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market (TransVETjob)*, Erasmus+ KA2 2015-1-PL01-KA202-016632.
- *Innovation Laboratories in the development of competences of special pedagogy teachers and people with special educational needs (i-Lab3)*, Erasmus+ KA2, 2014-1-PL01-KA202-003428.
- *Implementation and Validation of Non-formal Training on Sustainability for Environmental Testing Laboratories workers (ECVETlab)*, Erasmus+ KA2, 2016-1-ES01-KA202-024977.
- *Training and certification model for photovoltaic trainers with the use of ECVET system*, Erasmus+ KA2, 2016-1-PL01-KA202-026279.

The two examples of European good practices presented below were selected intentionally to show the evident link between the labour market needs and aims defined in the EU international projects.

*Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women), 2014-2016.* Partners: POINT - ICT & Artificial Intelligence (Turkey; leader); GAZI University (Turkey); TAKIDD Association (Turkey); H-FOUNDATION (Romania); Training Centre IFI (Spain); Instytut Technologii Eksploatacji-PIB (Poland); PENTHESILEIA (Greece); ZARIF Foundation (Slovakia).

The aim of this project was to train inactive women as e-mentors and consequently support micro-entrepreneurship of women with physical disabilities by means of e-mentoring, so that they can work from their home. Thus project focuses on inactive women bearing a strong potential to become a mentor and addressing women with physical disabilities, having mobility restrictions as potential future mentees, who are aiming to work from their home as a micro entrepreneurs. The projects outcomes included among others: ID-Women Mentoring e-Course offering modules in 8 identified competency gap areas; ID-Women Self-assessment Toolkit for self-evaluation of learning outcomes; ID-Women - e-Learning Website for e-learning.



**Fig. 1. Internet portal for ID-Women e-learning course**

Source: <http://www.id-wmn.net/>, access: 12.01.2017.

Unique and comprehensive e-Training programme was made available to potential e-Mentors for developing themselves and for introducing their existing skills into labour market. This was to help them to facilitate their existing skills and knowledge accumulation and work free-time based from their homes and at the same

time, support home based working efforts of mentees, who will also integrate themselves to virtual working environment. Thus, the project e-trained women e-mentors in such a way that they would be able to e-mentor same gender mentees, for them to become a mini or micro-entrepreneurs and work from their homes to integrate themselves in to labour market.

*Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools (GreenCompIT), 2014-2017.* Partners: Fundacja Europejskie Centrum Przedsiębiorczości (Poland);

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Poland); eDialog Sp. z o. o. (Poland); Gastrike atervinnare (Sweden); Związek Pracodawców Warszawy i Mazowsza (Poland); Instituto de Soldadura e Qualidade (Portugal); Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, (Niemcy).

The aim of the Green-Comp-IT project is the transfer of European good practices, development and improvement of the quality of training and professional qualifications of employees within the waste management area, with use of IT tools supporting processes of competency management and development of training modules based on standards of professional qualifications and learning outcomes (knowledge, skills, competences). The project assumes the development of an international standard of professional competences for the new occupation: Technician / Organiser of Waste Management in an Enterprise.



**Fig. 2. Internet portal of GreenCompIT project**

Source: <http://greencompit.eu/> access: 12.01.2017.

The project topic is correlated with green economy what responds to global problems of natural environment degradation through the expansive economic activity of a man. Waste management economy is a fast growing field in the European Union. It generates new work places demanding new knowledge, competences and skills. These aspects are being analyzed in research and cooperation in the project.

**The European Year of Adult Learning.** Not only the European Commission does offer a wide range of educational programmes, but also it cooperates with

European associations, networks, and labour organisations to promote and support adult learning. One of the biggest, if not the biggest indeed, a European network promoting adult learning is the European Association for the Education of Adults (EAEA), established in 1953. Currently it associates 141 member organisations in 45 countries and represents more than 60 million learners Europe-wide. In 2017 and its members (including ITeE-PIB as EAEA's member) celebrate the Year of Adult Education in Europe. The Year of Adult education is initiated by the EAEA, to make the power and joy of learning visible. EAEA brings together European adult education organisations to demonstrate how adult learning can improve citizens' lives and prospects in Europe, both on a personal and on a professional level. The adult education organisations in Europe are invited to join the campaign to highlight the power and joy of learning. EAEA is collecting events and campaigns organised by adult education bodies across Europe under the campaign "2017: The Year of Adult Education in Europe – The Power and Joy of Learning". The campaign brings together adult education organisations from around Europe to join forces in making adult education activities visible. By combining the different activities under one campaign, EAEA want to make a stronger common voice for adult learning. The campaign offers the participants an opportunity to exchange practices with other adult education actors in Europe.

The EAEA "Manifesto" is a basic document for this celebration. EAEA encourages its members to choose a topic or all the topics from the Manifesto to promote in their events. The topics of the Manifesto are as follows:

- Active citizenship, democracy and participation. People who participate in adult education have more trust in the political system, participate more in society, by voting, by volunteering or taking active roles in communities.
- Life skills for individuals. Adult learners feel healthier, lead healthier lifestyles, build new social networks and experience improved well-being.
- Social cohesion, equity and equality. Adult education provides many opportunities to equalise societies on a larger scale and to create fairer societies as well as more economic growth.
- Employment and digitalization. Workplace learning is one of the key drivers for adults' participation in lifelong learning. At the cusp of enormous digital changes, adult education can help in closing the digital gap.
- Migration and demographic change. Civic education and intercultural learning can create integration-friendly cultures. Language and basic skills training will enable migrants to become active citizens in their new home countries. Learning seniors are more active, volunteer more, work longer and are healthier.
- Sustainability. From environmentally friendly consumption and transport to energy efficiency, European citizens need a lot of information and innovative spaces to develop new lifestyles, new projects, new approaches. Adult education can help provide the information, the debate spaces and the creativity.
- European policies. Adult education contributes to main European strategies in the field of growth, employment, innovation, equity, social cohesion, active citizenship, poverty reduction, climate change, internal market, migration, peace and more<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> <https://adulthoodeducation2017.eu/portfolio/about/>, dostep: 10.01.2017.

**Summary.** International cooperation within EU programmes enables the exchange of good practices and the development of the international dimension of vocational education and training. The strategic priorities of continuing vocational education development have been evolving in specific areas, however the general recommendations and support are aligned with the priorities of the previous initiatives and seem to be continued. There is a need for professional analyses and studies, to be financed from huge research programmes, on the changes and tendencies in evolution of the European priorities of C-VET development to support the educational policy mainstreaming and reforms.

## Bibliography

1. European Association for the Education of Adults: [www.eaea.org](http://www.eaea.org) [access: 10.01.2017].
2. European Commission portal: [https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en), [access: 10.01.2017].
3. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final.
4. Erasmus+ programme: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en) [access: 10.01.2017].
5. Internet portal for ID-Women e-learning course: [www.id-wmn.net/](http://www.id-wmn.net/), access: 12.01.2017.
6. *Joint Report on the Final Evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning* (2007), DG Education and Culture, European Commission.
7. Rauner F., Maclean R (2008): *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, UNESCO-UNEVOC, Springer.
8. *The Renewed European Agenda for Adult Learning* (2011), Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning 2011/C 372/01, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2011.372.01.0001.01.ENG](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2011.372.01.0001.01.ENG), [access: 10.01.2017].

**dr Malgorzata SZPILSKA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu  
[malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl](mailto:malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl)



## Kształcenie zawodowe w Czechach

### Vocational education in the Czech Republic

**Słowa kluczowe:** Czechy, kształcenie zawodowe, szkoła średnia, matura.

**Key words:** Czech Republic, vocational education, secondary school, school leaving examination.

**Abstract.** A great contribution to education in the Czech Republic was made by the empress Maria Theresa who created the foundations of the education system in the Czech Republic. However, the crucial year for the formation of the Czech vocational education system was 1869, when there was enacted the education law, developed by Leopold Hausner, the Minister of Education of the Austrian Empire, therefore known as Hausner's law. Some elements of this law are discernible in the modern education system in the Czech Republic. A high school's student in the Czech Republic can complete vocational education on variety of ways which are presented in the article. The secondary vocational school is in crisis because of the declining number of students who decide to choose this type of education. Students have learning opportunities at 1100 specializations. From 2013 a new school-leaving examination was implemented. However, the problem is the low pass rate of the school-leaving examination, which currently stands at 69%.

**Wprowadzenie.** System szkolnictwa czeskiego dla obcokrajowca jest bardzo skomplikowany. To skomplikowanie polega na występowaniu różnych rodzajów szkół, które na wiele sposobów można ukończyć i przejść na wyższy poziom kształcenia. W niniejszym opracowaniu, przybierającym formę artykułu, zajmiemy się kształceniem zawodowym na poziomie szkoły średniej.

Reformy szkolnictwa zaproponowane i wprowadzone przez cesarzową Marię Teresę spowodowały, że edukacja na terenie Czech miała masowy charakter. To ona utworzyła zręby systemu, którego pewne elementy przetrwały do dziś w czeskim systemie edukacji. Przełomowy dla czeskiego systemu edukacji okazał się przede wszystkim rok 1869, w którym zostało uchwalone prawo oświatowe opracowane przez ministra oświaty Leopolda Hausnera. Z tego względu owo prawo nazywano prawem Hausnera. Nowe prawo oświatowe ustanowiło obowiązkową edukację

w 8-klasowej szkole ogólnej i miejskiej. Naukę podzielono na dwa stopnie. Na I jak i II stopniu uczeń kształcił się przez 4 lata. To właśnie ten element przetrwał w systemie szkolnictwa w Czechach.

Obowiązek szkolny na ziemiach czeskich, zależnych od Cesarstwa Austriackiego został wprowadzony dekretem z 30 grudnia 1745 roku. Dotyczył on zwłaszcza dzieci wywodzących się z najniższych warstw społecznych. Szkoła była w całkowitej zależności od państwa, które kontrolowało każdy przejaw aktywności placówki<sup>1</sup>.

**Zarys czeskiego systemu edukacji.** Podstawą czeskiego systemu edukacyjnego są przedszkola (*mateřská škola*). W placówce tej przebywają dzieci od 3 do 6 roku życia. Edukacja przedszkolna nie jest obowiązkowa. 84% dzieci czeskich korzysta z tej formy edukacji. 91% rodziców decyduje się zapisać dziecko do przedszkola na rok przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej.

Obowiązkowe kształcenie rozpoczyna się dopiero od ukończenia 6 roku życia. Uczeń czeski musi podjąć obowiązkową edukację do 15 roku życia. Jednak edukacja musi trwać minimum 9 lat. Po edukacji przedszkolnej dziecko trafia do szkoły podstawowej (*základní škola*). Na pierwszym etapie (6–11 lat) edukacja jest jednolita. Potem kształcenie może wyglądać następująco: uczeń po skończeniu I etapu kształcenia może wybrać gimnazjum – odpowiednik w polskim systemie edukacji to liceum ogólnokształcące. Nauka trwa od 11 do 15 roku życia. Uczeń może wybrać tzw. konserwatorium (*konzervatoř*) – szkołę średnią o profilu artystycznym.

Uczniowie po ukończeniu V klasy szkoły podstawowej (*základní škola*) mogą przejść do ośmioletniego *gymnázium*. Istnieje także możliwość, aby uczeń po ukończeniu VII klasy uczył się gimnazjum, ale nauka trwa wtedy 6 lat. Warunkiem przyjęcia do szkoły średniej I stopnia (gimnazjum, konserwatorium) jest zdanie egzaminu wstępnego, który ustala dyrektor szkoły. W *gymnázium* kształci się 11% populacji czeskich uczniów. Jeżeli uczeń postanawia wybrać konserwatorium, wówczas szkoła także przeprowadza egzamin wstępny, który weryfikuje konkretne umiejętności kandydatów<sup>2</sup>.

Po ukończeniu edukacji na I etapie szkoły średniej uczeń ma bardzo wiele możliwości kontynuowania kształcenia. Na II etapie kształcenia średniego edukacja trwa 4 lata, jeśli uczeń chce zdać maturę. Gdy uczeń nie widzi takiej potrzeby, edukacja trwa rok krócej. Uczeń może kontynuować edukację w gimnazjum i zdać w nim maturę. Może także przenieść się do szkoły artystycznej (*konzervatoř*), do szkoły średniej zawodowej, gdzie zdobędzie uprawnienia do konkretnego zawodu i ten temat w dalszej części opracowania zostanie dokładnie omówiony. Po zdaniu matury (*maturitní zkouška*) uczeń może ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe I stopnia (*bakalářské*), trwające w zasadzie 3 lata, a po ich ukończeniu student może starać się o przyjęcie na II stopień studiów wyższych (*magisterské*). Istnieje także kolejny etap kształcenia – studia doktoranckie, na których można obronić dwa doktoraty, tzw. mały (*rigorozní*) i duży (*distertační*).

<sup>1</sup> R. Váňová, *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, Praha 1986, s. 34–42.

<sup>2</sup> <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic: Overview>, data: 28.01.2017.

Istnieje także rozbudowany system kształcenia policealnego, w którym uczniowie zdobywają kolejne uprawnienia, ale nie powoduje to wzrostu poziomu ich wykształcenia. Edukacja trwa w nim od roku do dwóch lat, w zależności od specjalności, jaką chce uczeń zdobyć.

**Średnia szkoła zawodowa.** Szkołę średnią zawodową II etapu uczeń czeski może ukończyć w zasadzie na kilka sposobów. Pierwszy sposób to uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły (*střední vzdělání*). Nauka trwa 2 lata. Uczeń może także ukończyć szkołę średnią i dodatkowo uzyskać uprawnienia do wykonywania zawodu (*střední vzdělání s výučním listem*). Kształcenie takie trwa 3 lata. Ostatnia możliwość to ukończenie szkoły średniej wraz z kwalifikacjami do wykonywania zawodu oraz zdaniem matury (*střední vzdělání s maturitní zkouškou*). Wówczas edukacja odbywa się przez 4 lata. Należy także wspomnieć o tym, że uczniowie po pewnym czasie chcą jednak zdać maturę. Wówczas edukację muszą kontynuować w tzw. szkołach policealnych (*nástavbové studium*). Istnieje również szkoła praktyczna (*praktická škola*), do której uczęszczają uczniowie z upośledzeniem o podłożu zdrowotnym, gdzie zdobywają najważniejsze wiadomości oraz umiejętności, które są niezbędne, by prawidłowo funkcjonować w życiu społecznym i zawodowym. Nauka trwa rok lub 2 lata. Nie otrzymują świadectwa ukończenia szkoły średniej, nie mają możliwości w tego typu szkole zdać matury oraz uzyskać uprawnień do wykonywania zawodu. Jedyne dokumenty, jakie otrzymują to *vysvědčení* – zaświadczenie o ukończeniu edukacji w tego typu szkole. Ostatnia możliwość to ukończenie szkoły średniej bez świadectwa zakończenia edukacji na poziomie średnim, bez matury i uprawnień do wykonywania zawodu. Ta możliwość to otrzymanie od szkoły zaświadczenia (*vysvědčení o závěrečné zkoušce*) o zdaniu końcowego egzaminu z całego materiału, jaki uczeń miał możliwość poznać i opanować podczas 2 lat nauki<sup>3</sup>.

Wszystkie szkoły czeskie podlegają rejonizacji, ale rodzice nie mają obowiązku jej przestrzegać. W Republice Czeskiej występują następujące typy szkół średnich zawodowych: przemysłowy (*průmyslová*), rolniczy (*zemědělská*), ogrodniczy (*zahradnická*), winiarski (*vinařská*), browarny (*chmelařská*), leśniczy (*lesnická*), rybacki (*rybářská*), drobiowy (*drůbežářská*), opieka zdrowotna (*zdravotnická*), hotelarski (*hotelová*), socjalno-prawny (*sociálně právní akademie*), bibliotekarski (*knihovnická*), pedagogiczny (*pedagogická*), artystyczny (*umělecká*), handlowy (*obchodní*), rodzinny (*rodinná*), konserwatoryjny (*konzervatoř*), artystyczno-przemysłowy (*uměleckoprůmyslová*), praktyczny (*praktická*)<sup>4</sup>. Edukacja w nich trwa 4 lata i kończy się złożeniem egzaminu maturalnego (*maturitní zkouška*).

Innym typem średniej szkoły zawodowej jest tzw. konserwatorium, w których nauka trwa również 4 lata i uczniowie mają także możliwość złożenia egzaminu maturalnego. Jednak ten typ kształcenia zawodowego jest zawężony do kształcenia w dziedzinach: tańca, sztuki, muzyki, śpiewu i muzycznej sztuki dramatycznej. Uczniowie zdają specjalny egzamin zawodowy, który daje im uprawnienia zawodowe do wyko-

<sup>3</sup> <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/1>, data: 28.01.2017.

<sup>4</sup> <http://www.penize.cz/15790-druhych-strednich-skol>, data: 28.01.2017.

nywania zawodu w wybranej dziedzinie. Po zdaniu takiego egzaminu uczeń może się tytułować jako *diplomovaný umělec*, czyli dyplomowany tancerz, muzyk, śpiewak itd. Według czeskiej ustawy oświaty uczniowie w średnich szkołach zawodowych uczą się 40 godzin tygodniowo<sup>5</sup>.

Ostatnim typem szkół średnich zawodowych są tzw. licea techniczne (*Technická lycea*), ukończenie których nie gwarantuje otrzymanie uprawnień do wykonywania konkretnego zawodu. Jest to ten typ szkół, który przygotowuje uczniów do dalszych studiów wyższych, które będą realizować na uczelniach technicznych. Liceum tego typu również kończy się zdaniem egzaminu maturalnego.

Za kształcenie zawodowe jest odpowiedzialna placówka Narodowy Instytut Kształcenia Zawodowego (*Národní ústav odborného vzdělávání*), który podlega Ministerstwu Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego. W całej Republice Czeskiej funkcjonuje 965 państwowych średnich szkół zawodowych, 300 prywatnych oraz 41 szkół wyznaniowych<sup>6</sup>. Ponad 73% młodzieży kształci się w państwowych średnich szkołach zawodowych, 24% w szkołach prywatnych i 3% w wyznaniowych<sup>7</sup>.

Zapoznając się z aktualnymi danymi dotyczącymi liczby uczniów<sup>8</sup> kształcących się w szkołach średnich, dowiadujemy się, że w tych typach szkół naukę podjęło 427107 osób<sup>9</sup>. Jednakże w średnich szkołach zawodowych kształci się ponad 320 tysięcy osób. Zdecydowana większość uczniów woli ukończyć szkołę średnią zawodową z maturą. Jednak w roku 2014/2015 maturę w tego typu szkołach zdało około 68%<sup>10</sup>.

Osobne dane dotyczą liceów technicznych. W tego typu szkołach kształci się ponad 16 tysięcy uczniów. Natomiast w konwersatoriach, których w Republice Czeskiej jest 18, uczy się 3709 osoby<sup>11</sup>. Od 2009 roku wszystkie szkoły na terenie Czech dostrzegają powolny spadek przyjęć uczniów, co spowodowane jest niskim poziomem przyrostu naturalnego, z którym boryka się to państwo. Niestety politycy czescy nie zastanawiają się, jak zatrzymać zły trend coraz mniejszej liczby urodzeń.

W Czechach młodzież może kształcić się w 1100 specjalnościach zawodowych. Najbardziej popularnymi kierunkami wśród uczniów średnich szkół zawodowych są: ekonomia i administracja, informatyka, telekomunikacja, elektrotechnika, opieka zdrowotna i pedagogiczna. Ministerstwo stara się dokonywać zmian w specjalnościach, aby tym sposobem zwiększyć liczbę chętnych do podjęcia nauki w szkołach

---

<sup>5</sup> Informacje o tym można przeczytać w paragrafie 26 punkcie 2, data: 28.01.2017.

<sup>6</sup> <http://www.atlaskolstvi.cz/stredni-skoly?action=search>, data: 28.01.2017.

<sup>7</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013>, data: 28.01.2017.

<sup>8</sup> Dane dotyczą roku szkolnego 2015/2016. Można się z nimi zapoznać na stronie: <http://toiler.uiv.cz>, data: 28.01.2017.

<sup>9</sup> <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, data: 28.01.2017.

<sup>10</sup> J. Vojtěch, P. Paterová, *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*, Praha 2015, s. 8. Niestety brak nowszych danych.

<sup>11</sup> <http://toiler.uiv.cz>, data: 28.01.2017.

zawodowych. Niestety trend jest niekorzystny, a starania, jakich dokonuje się na tym polu, nie przynoszą spodziewanych efektów<sup>12</sup>.

Edukację w tychże szkołach można podjąć w różnych trybach: dziennym (*denní*), wieczorowym (*večerní*), zaocznym (*dalkové*), eksternistycznym (*kombinované*) oraz na odległość (*distanční*). Najczęściej młodzież czeska uczy się w trybie dziennym. W klasach szkół średnich nie może się uczyć więcej niż 30 osób, co zostało uregulowane odpowiednimi rozporządzeniami ministerialnymi<sup>13</sup>.

Ostatnią ważną kwestią, którą należy w tym opracowaniu poruszyć to czeska matura<sup>14</sup>. Jest to temat, który najbardziej ożywia dyskusje publiczną. Od wielu lat Czesi zastanawiają się nad formą egzaminu maturalnego. Nad jej kształtem wypowiadali się uczniowie i ich rodzice, politycy i eksperci, ale wspólnego stanowiska brak. Od 2013 roku obowiązuje nowa formuła. Wprowadzenie nowej matury miało podnieść jakość nauczania w szkołach średnich, ujednolicić standardy kształcenia oraz dostosować ją do potrzeb uczelni i pracodawców<sup>15</sup>.

Przygotowaniem zadań maturalnych oraz przygotowaniem całego procesu zajmuje się Centrum Badań Wyników Nauczania (*Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*)<sup>16</sup>. Na wstępie chciałbym uściślić, że matura składa się dwóch części. Pierwsza część tzw. część wspólna egzaminu maturalnego, jest przygotowywana przez CERMAT dla całego kraju. Istnieje także część profilowa egzaminu maturalnego, który przygotowuje szkoła wraz z dyrektorem. W różnych materiałach, zwłaszcza prasowych, używa się mylących pojęć takich jak: matura państwowa i matura szkolna. Nie są to określenia fachowe. W czeskiej ustawie o systemie oświaty funkcjonuje pojęcie: części profilowej i wspólnej<sup>17</sup>. Od 2013 roku matura w szkołach średnich wygląda następująco: uczeń w części wspólnej zdaje obowiązkowo dwa egzaminy z języka czeskiego i literatury (w formie pisemnej) oraz języka obcego (test dydaktyczny) lub matematyki (test dydaktyczny). W tej części uczeń może dobrowolnie zdać jeszcze inne egzaminy, maksymalnie dwa, z matematyki i języka obcego w wersji rozszerzonej. Natomiast w części profilowej uczniowie zdają 2–3 egzaminy obowiązkowe, które określa dyrektor każdej szkoły. Egzaminy te zależą od profilu szkoły. Można także zdawać maksymalnie 2 egzaminy nieobowiązkowe, które proponuje dyrektor szkoły.

W części profilowej uczeń może zdawać jakikolwiek przedmiot pod warunkiem, że jest on nauczany w szkole, ale nie ma obowiązku, by uczeń się jego wcześniej uczył. Zdaniem Petra Naske, wieloletniego nauczyciela informatyki w szkole czeskiej, „zestaw przedmiotów szkolnych określają szkolne programy nauczania na bazie ramowych programów nauczania. Brak stabilności i częste zmiany prawne spowodowały, że w pierwszych trzech latach funkcjonowania „nowej matury” uczniowie w ostatniej chwili dowiadawali się, jaka będzie koncepcja egzaminu w ich roczniku matural-

<sup>12</sup> Tamże, data: 28.01.2017.

<sup>13</sup> Rozporządzenie nr 13/2005 § 2, punkt 4.

<sup>14</sup> [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz), data: 28.01.2017.

<sup>15</sup> <http://forum-pl-cz.com/index.php/polityki-publiczne/39-petr-naske-matura-po-czesku>, data: 28.01.2017.

<sup>16</sup> [www.ceremat.cz](http://www.ceremat.cz), data: 28.01.2017.

<sup>17</sup> <http://forum-pl-cz.com/index.php/polityki-publiczne/39-petr-naske-matura-po-czesku>, data: 28.01.2017.

nym. Szkoły zmieniały szkolne programy nauczania i wprowadzały dodatkowe zajęcia seminaryjne, by przygotować uczniów do egzaminu. W gimnazjach (liceach) zmieniano się podejście do egzaminu maturalnego, albowiem matura na tym poziomie trudności, bez egzaminu na poziomie rozszerzonym, nie odpowiada standardom nauczania w tego typu szkołach średnich. Zdarzało się, że uczniowie wybierali w części profilowej te same przedmioty, jak w części wspólnej, w ten sposób poszerzali zakres zdanego materiału nauczania. W niektórych gimnazjach (liceach) uczący ułatwiali uczniom sytuację i nie podnosili stopnia trudności egzaminu w części profilowej, w innych starali się zachować zakres i wymagania egzaminu maturalnego, stwarzając jednak specyficzne warunki w części profilowej. Niestety, nie ma danych na temat trudności poszczególnych przedmiotów w części profilowej, na temat struktury pytań i ich odniesień do wcześniej ustalonych standardów (ramowe programy nauczania są niewystarczające do przeprowadzania badań, nie można na ich podstawie określić porównywalności)<sup>18</sup>. Nadmieniam on również, że „szkoły średnie (np. technika) lub średnie szkoły zawodowe nie mogą dodać przedmiotów ogólnokształcących do części profilowej egzaminu, albowiem uczniowie tych szkół obowiązkowo zdają w tej części egzamin z przedmiotów zawodowych (kierunkowych). W niektórych szkołach średnich (szczególnie technicznych) wspólna część matur doprowadziła do obniżenia poziomu wymagań – przede wszystkim jeżeli chodzi o matematykę – i odwrotnie: w średnich szkołach zawodowych wymagania wzrosły. Niestety, zdanie matury dla wielu uczniów staje się czymś nieosiągalnym. W drugim roku «nowej matury» znacznie wzrosła liczba maturzystów, którzy nie zaliczyli egzaminu również z tego powodu, że do egzaminu przystąpiły również te osoby, które w pierwszym roku «nowej matury» zrezygnowały z jej zdawania i prosiły o jej odłożenie. System „nowej matury” generalnie sprzyja utrzymaniu pewnego poziomu uczniów z wybranych przedmiotów ogólnokształcących tak, by uczniowie po czterech, pięciu latach nauki podofali trudnemu egzaminowi”<sup>19</sup>.

Według danych Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego w roku 2016 wydano na kształcenie zawodowe pod 116 milionów koron<sup>20</sup>. Celem tego programu było podniesienie jakości kształcenia tylko na wybranych specjalnościach, nie podając przyczyny.

**Podsumowanie.** Czeska minister Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego mgr Kateřina Valachová, Ph.D. wspólnie ze specjalistami od kształcenia zawodowego zastanawia się nad poprawą sytuacji szkolnictwa zawodowego w kwestii podwyższania jakości kształcenia, dokonując również zmian w programach nauczania oraz zwiększając wymagania dla przyszłych nauczycieli. Najbardziej niepokojącym zjawiskiem jest obniżająca się liczba uczniów, którzy wybierają szkołę średnią zawodową. Szkoły nie są w stanie wypełnić limitów, a to ma związek ze zmniejszaniem się populacji nauczycieli oraz liczby szkół, które trzeba

<sup>18</sup> Tamże, data: 28.01.2017.

<sup>19</sup> Tamże, data: 28.01.2017.

<sup>20</sup> [http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/rozvojovy\\_program\\_podpora\\_ov\\_2016/Prehled\\_prideleni\\_financnich\\_prostredku\\_na\\_RP\\_Podpora\\_OV.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/rozvojovy_program_podpora_ov_2016/Prehled_prideleni_financnich_prostredku_na_RP_Podpora_OV.pdf).

likwidować z powodu braku kandydatów. Ministerstwo stale pracuje nad zmianą propozycji zawodów, w których szkoły kształciłyby przyszłych specjalistów, a których na rynku pracy jest najmniej. Poza tym zmniejszająca się liczba uczniów kończących średnią szkołę zawodową z maturą powoduje, że również wyższe uczelnie techniczne przeżywają niż demograficzny. Od kilku lat podejmowane są starania, by zwiększyć liczbę uczniów, którzy zdawaliby maturę. Przypomnę, że obecnie 68% uczniów szkół średnich zdaje maturę. Najwyższy wskaźnik niezdanych matur jest w średnich szkołach zawodowych.

## Bibliografia

1. Váňová R., *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, Praha 1986.
2. [webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview](http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview), data: 28.01.2017
3. [www.infoabsolvent.cz/Obory/1](http://www.infoabsolvent.cz/Obory/1), data: 28.01.2017.
4. [www.penize.cz/15790-druhy-strednich-skol](http://www.penize.cz/15790-druhy-strednich-skol), data: 28.01.2017.
5. [www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?action=search](http://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?action=search), data: 28.01.2017.
6. [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013), data: 28.01.2017.
7. [toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp](http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp), data: 28.01.2017.
8. Vojtěch J., Paterová P., *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*, Praha 2015.
9. [toiler.uiv.cz](http://toiler.uiv.cz), data: 28.01.2017.
10. Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa nr 13/2005 § 2, punkt 4.
11. [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz) data, 28.01.2017.
12. [forum-pl-cz.com/index.php/polityki-publiczne/39-petr-naske-matura-po-czesku](http://forum-pl-cz.com/index.php/polityki-publiczne/39-petr-naske-matura-po-czesku), data: 28.01.2017.
13. [www.ceremat.cz](http://www.ceremat.cz): data, 28.01.2017.
14. [www.msmt.cz/uploads/O21/O211/rozvojovy\\_program\\_podpora\\_ov\\_2016/Prehled\\_prideleni\\_financnich\\_prostredku\\_na\\_RP\\_Podpora\\_OV.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/rozvojovy_program_podpora_ov_2016/Prehled_prideleni_financnich_prostredku_na_RP_Podpora_OV.pdf), data: 28.01.2017.

### **dr Sebastian TABOŁ**

Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu  
ul. Ozimska 40  
45-058 Opole  
[seba.tabol@gmail.com](mailto:seba.tabol@gmail.com)

## School pedagogue in the Serbia

### Pedagog szkolny w Serbii

**Key words:** a school pedagogue, personal and professional characteristics of a school pedagogue, work profile of a school pedagogue, school, research on a work profile of a school pedagogue.

**Słowa kluczowe:** pedagog szkolny, cechy osobowościowe i zawodowe pedagoga szkolnego, profil pracy pedagoga szkolnego, szkoły, rozwój szkoły, badanie profilu pracy pedagoga szkolnego.

**Streszczenie.** Tematem artykułu jest profil pracy pedagoga szkolnego oraz jego wkład w rozwój szkoły w Republice Serbskiej. Praca zawiera dwie części – teoretyczną i empiryczną. W części teoretycznej analizie poddany został profil pedagoga szkolnego, jego cechy zawodowe i osobowościowe, podano obszary pracy pedagoga szkolnego oraz osoby, z którymi współpracuje i którym świadczy pomoc doradczą. W artykule przeanalizowano rozwój szkolnictwa i wkład pedagoga szkolnego w rozwój szkoły. W empirycznej części pracy określono profil pracy pedagoga szkolnego – w procentach określono obszary pracy pedagoga szkolnego, oraz który typ doradztwa dla uczniów i nauczycieli przeważa. Równocześnie określono, jak ważne jest doradztwo dla uczniów i nauczycieli z punktu widzenia nauczycieli.

A school pedagogue is a professional internal employee of school (especially of primary schools, but also of kindergarten and secondary schools) in the Republic of Serbia. This profession has been established and integrated into life and work of schools since 50th years of the 20th century and since then this profession has been improving. Their work is governed by specific legislative, methodological and pedagogical documents [*Zakon 72/09, Pravilnik 5/2012* etc.]. Moreover, professional association of school pedagogues [*Pedagoško društvo Srbije*], is constituted in the year 1949 in the Republic of Serbia. This association represents the interests of these professional staff and contribute to their professional development. Students are being prepared to pursue this profession at universities and faculties of pedagogical studies for a period of five years.

This study deals with the work profile of a school pedagogue and analyzes his contribution to the development of schools. Moreover, it presents selected research results. Detailed analysis of the profession of school pedagogue in the school system



in the Republic of Serbia were processed in the master thesis (Huravik, 2014), under the guidance of mentor M. Matulčíková.

**Work profile of a school pedagogue.** School pedagogue enters into his work complexly, with the whole personality, so it is essential that within profile of school pedagogue we also mention his personal and professional characteristics.

Authors dealing with these issues (Sapundžić, 2012, p. 6; Trnavac, 1993, p. 40; Jurić, 1989, p. 17) indicate the required **personal characteristics** as follows:

- high intellectual capabilities – verbal, logical,
- good communication skills and cooperative relationships with colleagues,
- developed emotionality and control of emotions, also the enthusiasm for their work,
- moral autonomous and stable personality,
- a high level of tolerance towards others and tolerance to frustration,
- boldness and openness in revealing the truth and dealing with the problems (in a team and company),
- good behavior and language culture,
- the general pedagogical culture and pedagogical tact,
- patience, persistence, accuracy and hard-working,
- sincerity and objectivity,
- sense of humor and cheerful facial expressions.

According to Lj. Sapundžić (2012, p. 6) these personal characteristics are relevant because from the school pedagogue is expected good cooperation with all actors of the educational process. Also, these personal characteristic have major importance because school pedagogue influences by personal example. Moreover, these characteristics play an essential role in the creation of his professional authority.

Cited authors further mention the **professional characteristics** of school pedagogue. They state the following:

- high expertness,
- special knowledge of school pedagogy, methodology of work of the school pedagogue and methodological competence,
- the need for continuous professional improvement and self-education,
- critical and creative thinking at work,
- good planning skills and organization of their work and the work of others,
- skills and habits, knowledge of procedures (use of tools, interviewing in counselling, management of meetings, processing of statistical data and research results etc.),
- successful mediation in resolving conflicts,
- analytical skills and self evaluation,
- teamwork and the leadership of team,
- professional ethics (Sapundžić, 2012, p. 6; Trnavac, 1993, p. 40).

According to N. Trnavac (1993, p. 39) school pedagogue has various job functions that are essentially as personality traits. As exemplary states that communicativeness and initiative, which are considered to be essential features of the modern man, who lives in urban areas, for the school pedagogue are at the same time job functions (initiator, coordinator, organizer). In these job functions Trnavac

classifies the following: observator, informant, consultant, adviser, implementer, researcher, analyst, innovator, disseminator, documentarist.

Profile of school pedagogue necessarily include the reflection of profile of his work. We analyze a model of school pedagogue that includes the fields of work, which are listed in the Program of work of all kinds of professional employees of school (5/2012, p. 3-8) [*Pravilnik br. 5/2012*] as follows:

- I. planning and programming of educational work of school,
- II. monitoring and evaluation of educational work of school,
- III. educational work with teachers,
- IV. educational work with children, resp. pupils,
- V. educational work with parents, resp. legal representatives of children,
- VI. educational work with school director, professional employees, teaching assistants and supporters of the child, resp. pupil,
- VII. educational work in teams and school councils,
- VIII. cooperation with relevant institutions, organizations, associations and local government,
- IX. maintenance of the documentation, preparation for work and professional improvement.

School pedagogue within these fields of work provides counselling to teachers, pupils, parents and school director. He has a common goal with the teachers – improving the educational work of school, therefore he is the collaborator to teachers at all stages of teaching, educational work with pupils and parents. Pupil has to see in him the person to whom he can trust, who understands him and provides certainty. School pedagogue helps pupils in the development of socialization, learning, interests, career orientation. The basis of his approach is respect for the child's personality and his well-being at school. Parents expect from school pedagogue help with learning or behavior of their child. In addition, the school teacher is trying to educate the parents in the educational and psychological disciplines. The school director expects from school pedagogue to present opportunities and solutions that can improve the school work, also to present various ideas for projects that could be implemented in the school. In addition to the above mentioned persons, school pedagogue collaborate with other professional employees – school psychologist and school special pedagogue. School pedagogue with the school psychologist form together one team, they can make together an annual plan and program of school work with marked special activities for everyone. School pedagogue, as opposed to the school psychologist, is more involved in the planning of school work and the methodical-didactic teaching issues. School pedagogue with special school pedagogue collaborate in relation to the requirements of the education program for pupils with special needs, also in examining knowledge, in the final marking, involvement of students into the work etc. (Sapundžić, 2012, p. 9-10)

As is apparent from the analysis of expert sources, in the foreground of the activities of school pedagogue is a creative work of planner and strategist of the whole educational process and advisory work in school, especially important is his educational role of direct contact with pupils. Also, the importance of his work is given by his active participation in the planning of school work, and particularly in the school development planning, which often results in reform changes, which carrier is

school pedagogue. He operates in various school teams, in which he is the initiator of educational innovation. He often makes the „link” in relations teacher – pupil, pupil – pupil, teacher – parent, teacher – teacher, among whom occasionally conflicting predetermine the school pedagogue on the role of facilitator, mediator. School pedagogue is facing a general direction and ultimate goal of all his activities, and that is **pupil** (Trnavac, 1993, p. 41; Sapundžić, 2012, p. 4-5).

### **Contribution of school pedagogue to the development of schools.**

Development of school is a continuous, systematic and creative process, which is based on the constant examining and exploring the authentic needs of schools and then fulfilling them.

Areas of changes, resp. areas of school development are the following spheres of school life, which is inevitable to ensure quality:

- **teaching and learning** (curriculum, status of pupils in the learning process, monitoring of pupils progress and providing them support, respect of gender specifics, giving feedback and assessments),
- **school climate** (atmosphere in individual classrooms and in the whole school, solving the conflicts),
- **internal and external relationships** (relationships between teachers and pupils, interpersonal relationships in the school community, cooperation with parents and the local community),
- **school management** (school leadership, organization of school work and life, presentation of school, administrative work, information flow and decision making process);
- **professional development of teachers** (continual education, increase of professional competency for the fulfillment of school tasks) (Kolektiv autorov, 2002, p. 33).

Based on the previous analysis, arises the question: what is the role of school pedagogue and how the work of school pedagogue contributes to the development of school?

Authors S. Kostović and M. Oljača (2012, p. 77-78) state that one of the most important conditions for the improvement of school work and its development is the existence and operation of professional employees, especially **school pedagogues** as the most widely profiled professional employees of school. According to cited authors, the school pedagogue is the only one agent in school that can unite and professionally and efficiently carry out complex tasks connected with an active pedagogical management. It is because school pedagogue can competently project and initiate, but also to guide and maintain processes linked to the improvement and development of the school.

School pedagogue has not only to gather knowledge about the characteristics of effective and successful schools, but also to influence the increase of values and positive attitudes towards the involvement of everyone in this process. This can be done through workshops and lectures for school staff, which the school pedagogue carries out on topics such as Development of school, Efficient operation of the school, Understanding the process of change, Identifying the obstacles in improving the work of the school, Complexity of changes and their implementation etc. (Kostović, Oljača, 2012, p. 85, 101-112).

The role of school pedagogue in the development of schools, besides those of **education**, is the application of his specific knowledge and experience, **initiation** of this process and its **monitoring** and **evaluation** of the results. These are a very important parts of the process of school development. Through this process, the school pedagogue strengthen his role and position in school, also increases professional capabilities, conclude new forms of cooperation, gains new skills, works in teams and makes decisions (Kolektiv autorov, 2002, p. 14, 17).

To carry out all school development processes effectively, it is important to obtain the understanding and friendly relationships, and to absent conflicting relationships. Therefore, one of the other role of the school pedagogue is **mediation**, in which he seeks the increase of understanding and the quality of relationships between employees (Sapundžić, 2012, p. 4-5).

Towards participants of the educational process and towards mentioned areas of changes, resp. school development, school pedagogue contributes mainly as follows:

- Contribution to the school director are the **ideas and projects**, opportunities and solutions from school pedagogue, which enhance the work of the school and could be implemented in the school (area of change: school management).
- Contribution to the teachers is the help of school pedagogue in **professional improvement** of teachers, which aims to improve the educational work of school and its development – in this respect, school pedagogue initiates organization of model and innovative lessons for the exchange of experience, advises and presents the professional pedagogical and didactic literature, recommends various seminars, conferences etc. (area of change: professional development of teachers). Also, school pedagogue provides assistance to teachers and takes part in the process of **analysis and evaluation** of teacher's work. Moreover, school pedagogue is a **collaborator** of teacher at all stages of teaching (area of change, resp. development: teaching and learning). In addition to that, school pedagogue provides assistance to teacher in educational work with pupils and their parents (areas of changes: school climate, internal and external relations).
- Contribution to the pupils are primarily **workshops, lectures and peer trainings**, which school pedagogue realizes with pupil on various topics such as conflict resolution, moral behavior, learning strategies, vocational orientation and so on. Moreover, school pedagogue encourages active students, who are members of the Student Parliament and other organizations, that with their actions contribute to the school to be better environment for learning and development. He also helps them to get involved in various projects and activities that are organized by professional and non-governmental organizations. With these activities, school pedagogue impacts at following areas of changes: teaching and learning, school climate, internal and external relations.
- Contribution to the parents are appropriate **forms and contents of collaborative work**, which school pedagogue offers to parents. These forms and contents are in line with the needs, possibilities and interests of parents. It may refer to the offer of pedagogical and psychological education of parents. School pedagogue prepares and implements **workshops and lectures** for parents with specialistic topics. He provides support to parents in their work with children and involves them in projects and school work. Thereby contributes to changes in the following areas: internal and external relationships, school management. (Sapundžić, 2012, p. 9, 130-132; Trnavac, 2008, p. 151-152, 253; Pravilnik 5/2012, p. 6-7)

Through his work, school pedagogue contributes to the development of school in all presented areas of changes.

**Analysis of the research results.** In the following part of the study, we will present analysis of selected results of research conducted in the Republic of Serbia in 2014. The aim of this part of research was to identify and evaluate the profile of the work of school pedagogue, ie. what is the percentage composition of his work areas and what is the predominant type of consulting activities with pupils and teachers. Also, another aim was to evaluate the importance of consulting activities of school pedagogue with pupils and teachers from the teachers' point of view.

Research tools were a questionnaire for school pedagogues and a questionnaire for teachers. The questionnaire for school pedagogues contained 26 items and was divided into four areas: who are school pedagogues in the Republic of Serbia, their current and ideal conditions for work, work of school pedagogues and their cooperation with teachers. The questionnaire for teachers contained 19 items that were similar to items for school pedagogue in order to find out the views of school pedagogues and teachers, and to compare their responses (more information in Huravik, 2014).

Respondents of the research were school pedagogues ( $n_1 = 51$  respondents school pedagogues) and teachers of kindergartens, primary and secondary schools in the Republic of Serbia, which have professional employee school pedagogue at school ( $n_2 = 100$  respondents teachers). From this number of respondents school pedagogues, female respondents were  $n_1 = 47$  and a male  $n_1 = 4$ . Also, female respondents of teachers were  $n_2 = 82$  and  $n_2 = 18$  were male respondents.

In the following part, we will present the analysis of selected research results. First, we will list the percentage composition of the work areas of school pedagogue.

We were founding out the percentage composition of the work areas of school pedagogues through the open items, where our respondents school pedagogues wrote how much time per year of 100% dedicate to following work areas:

- a 1) planning, programming, monitoring and evaluation of educational work of school,
- a 2) educational work with teachers, pupils and parents,
- a 3) educational work in school councils, cooperation with relevant institutions, professional improvement,
- a 4) analytical and research work,
- a 5) maintenance of the documentation and preparation for the work.

The results are summarized in table number 1.

**Table 1. Percentage composition of the work areas of school pedagogues**

Work areas	Percentage composition (%)								Sum
a 1	20	30	20	30	20	2	15	10	147
a 2	50	30	40	40	40	80	40	70	390
a 3	10	20	15	10	10	10	30	5	110
a 4	10	10	15	15	10	3	10	5	78
a 5	10	10	10	5	20	5	5	10	75
$\Sigma$	100	100	100	100	100	100	100	100	

The sample of our respondents school pedagogues shows that educational work with pupils, parents and teachers was the dominating area of their work. They spent almost half of their time space to this area of work (sum 390 resp. 49%). Another areas of work, which were dominant are following: planning, programming, monitoring and evaluation of educational work (sum 147 resp. 18%) and educational work in school councils, cooperation with relevant institutions, professional improvement (sum 110 resp. 14%). Their answer further indicated the area of analytical and research work (sum 78, resp. 10%) and finally the area of maintenance of documents and preparing for work (sum 75, respectively 9%).

Furthermore, we researched the predominant type of school pedagogues' counselling activities with pupils and teachers by monitoring the frequency of providing consultancy in the selected activities. The same activities were in the questionnaire for the teachers, where they assessed the importance of this activities. Respondents school pedagogues had a opportunity to circle stages of the assessment scale from 1 (never) to 4 (always) for each activity within counselling activities. On the other hand, respondents teachers rated the importance of each activity within counselling activities on the stages of the assessment scale from 1 (totally unimportant) to 5 (very important).

Firstly, we will present the frequency of counselling activities provided by respondents school pedagogues to **pupils**. Then will be presented the importance of these counselling activities rated by respondents teachers.

**Table 2. Frequency of counselling activities provided to pupils ( $n_1$ )**

Frequency of counselling activities provided to pupils	never (1)	rarely (2)	often (3)	always (4)	Sum ( $n_1$ )
Learning difficulties, learning strategies	0	5	30	16	51
Pupils' interests and meaningful leisure time	3	28	9	11	51
Emotional difficulties of pupils	0	11	25	15	51
Pupils' relationships with classmates	0	0	21	30	51
Pupils' relationships with teachers	0	5	22	24	51
Family situation of pupils	0	13	26	12	51
Vocational orientation	1	7	27	16	51
Workshops, training, lectures for pupils	0	8	29	14	51
$\Sigma$	4	77	189	138	

Our respondents school pedagogues almost always provided counselling to pupils in sphere of pupils' relationships with classmates ( $n_1 = 30$ ) and pupils' relationships with teachers ( $n_1 = 24$ ). They often provided counselling in area of learning difficulties and learning strategies ( $n_1 = 30$ ). Also, they often conducted workshops, training, lectures for pupils ( $n_1 = 29$ ), consulted vocational orientation ( $n_1 = 27$ ), family

situation of pupils ( $n_1 = 26$ ) and emotional difficulties of pupils ( $n_1 = 25$ ). Counselling, that they provided rarely occurred within the interests and meaningful leisure time of pupils ( $n_1 = 28$ ). Counselling within above activities that school pedagogues never provided occurs only at four respondents in sphere of the pupils' interests and meaningful leisure time and vocational orientation.

The predominance of responses from respondents teachers pointed out that counselling activities provided by school pedagogue to pupils are primarily very important ( $\Sigma 467$ ) and important ( $\Sigma 235$ ). The data will be interpreted by merging the values of very important and important counselling activities, as well as merging totally unimportant and unimportant counselling activities. Our respondents teachers attributed the high level of importance in counselling provided to pupils in sphere of vocational orientation ( $n_2 = 94$ ), pupils' relationships with teachers ( $n_2 = 94$ ), and the pupils' relationships with classmates ( $n_2 = 92$ ). Also, these teachers considered as highly important the help of school pedagogue to pupils in learning difficulties and learning strategies ( $n_2 = 91$ ), also in emotional difficulties ( $n_2 = 88$ ). Moreover, they identified as greatly important to conduct workshops, training, lectures for pupils ( $n_2 = 86$ ) and to help pupils with family situation ( $n_2 = 85$ ). The low levels of importance were almost negligible. We found them marked mainly in sphere of family situation of pupils ( $n_2 = 4$ ), workshops, training, lectures for pupils ( $n_2 = 4$ ), and emotional difficulties of pupils ( $n_2 = 3$ ).

**Table 3. Importance of counselling activities provided to pupils ( $n_2$ )**

Importance of counselling activities provided to pupils	totally unimportant (1)	unimportant (2)	partly important (3)	important (4)	very important (5)	Sum ( $n_2$ )
Learning difficulties, learning strategies	0	0	9	28	63	100
Pupils' interests and meaningful leisure time	1	1	26	37	35	100
Emotional difficulties of pupils	0	3	9	21	67	100
Pupils' relationships with classmates	0	2	6	24	68	100
Pupils' relationships with teachers	0	1	5	24	70	100
Family situation of pupils	0	4	11	23	62	100
Vocational orientation	1	0	5	44	50	100
Workshops, training, lectures for pupils	0	4	10	34	52	100
$\Sigma$	2	15	81	235	467	

When we compare the level of importance of counselling activities, that marked respondents teachers, with the frequency of counselling activities, that marked respondents school pedagogues, we can mention the following observations. A high level of the importance of counselling, that respondents teachers attributed to sphere of pupils' relationships with teachers, as well as pupils' relationships with classmates, respondents school pedagogues provided almost always. Furthermore, the importance

of counselling, that respondents teachers attributed to fields of vocational orientation, learning and emotional difficulties, lectures and workshops for pupils, as well as family situation of pupils, respondents school pedagogues provided often. Based on these data, we can conclude that the high level of the importance of counselling to pupils in the mentioned spheres, which respondents teachers assessed, was provided by respondents school pedagogues very frequently.

In the next part of the study, we will deal with the counselling activities provided to **teachers**. Firstly, we will present the frequency of counselling activities provided by respondents school pedagogues to teachers. Then will be presented the importance of these counselling activities of school pedagogue rated by respondents teachers.

Our respondents school pedagogues provided counselling to teachers almost always in the sphere of maintenance of pedagogical documentation ( $n_1 = 25$ ), learning of pupils ( $n_1 = 18$ ), assessment and success of pupils ( $n_1 = 18$ ), as well as in sphere of cooperation with parents ( $n_1 = 16$ ). The counselling that they provided often includes sphere of didactic and methodological solutions ( $n_1 = 30$ ), professional development of teachers ( $n_1 = 30$ ) and the evaluation of teaching and self-evaluation ( $n_1 = 29$ ). They rarely provided assistance to teachers mainly in planning of work ( $n_1 = 13$ ). The lowest level of counselling activities (resp. stage never in our table no.5) did not occur.

**Table 4. Frequency of counselling activities provided to teachers ( $n_1$ )**

Frequency of counselling activities provided to teachers	never (1)	rarely (2)	often (3)	always (4)	Sum ( $n_1$ )
Planning of work	0	13	25	13	51
Didactic and methodological solutions	0	6	30	15	51
Learning of pupils	0	7	26	18	51
Assessment and success of pupils	0	8	25	18	51
Cooperation with parents	0	9	26	16	51
Professional development of teachers	0	6	30	15	51
Pedagogical documentation	0	3	23	25	51
Evaluation of teaching and self-evaluation	0	7	29	15	51
$\Sigma$	0	59	214	135	

Respondents teachers marked the counselling, that school pedagogue provided to them, especially as very important ( $\Sigma 327$ ) and important ( $\Sigma 313$ ). The data will be interpreted by merging the values of very important and important counselling activities, as well as merging totally unimportant and unimportant counselling activities. Respondents teachers attributed the high level of importance of counselling provided to themselves by school pedagogue in the following activities: cooperation with parents ( $n_2 = 92$ ), learning of pupils ( $n_2 = 86$ ), professional development of teachers ( $n_2 = 82$ ), evaluation of teaching and self-evaluation ( $n_2 = 82$ ), as well as in maintenance of pedagogical documentation ( $n_2 = 79$ ). The lower levels of importance



were almost negligible. Respondents teachers marked them especially in sphere of work planning ( $n_2 = 8$ ) and didactic and methodological solutions ( $n_2 = 6$ ).

**Table 5. Importance of counselling activities provided to teachers ( $n_2$ )**

Importance of counselling activities provided to teachers	totally unimportant (1)	unimportant (2)	partly important (3)	important (4)	very important (5)	Sum ( $n_2$ )
Planning of work	2	6	25	34	33	100
Didactic and methodological solutions	0	6	18	41	35	100
Learning of pupils	0	2	12	41	45	100
Assessment and success of pupils	0	3	21	38	38	100
Cooperation with parents	0	0	8	36	56	100
Professional development of teachers	0	3	15	44	38	100
Pedagogical documentation	0	5	16	46	33	100
Evaluation of teaching and self-evaluation	0	5	13	33	49	100
$\Sigma$	2	30	128	313	327	

When we compare the answers of our respondents, we can conclude the following notion. On the one hand, respondents school pedagogues almost always provided counseling help to teachers in sphere of learning of pupils, cooperation with parents, as well as in maintenance of pedagogical documentation. On the other hand, respondents teachers attributed this help of school pedagogue with a high level of importance on the scale. Further activities, which teachers marked on the scale with the high level of importance, such as assistance in professional development of teachers and evaluation of teaching and self-evaluation, respondents school pedagogues marked as the activities, in which they often helped the teachers. Areas, to which teachers inclined less importance, as was the work planning, respondents school pedagogues marked as areas, in which they helped the teachers rarely. We found out that among respondents' answers exists agreement, resp. that when respondents teachers considered the help and support of school pedagogue in some of the area as more important, the more often this help respondents school pedagogues provided them, and vice versa.

**Conclusion.** In the profession of school pedagogue overlaps and merges the profession and personality. Whereas the school pedagogue enters to his work complexly, it is expected from him to possess the following personal and professional characteristics: the art of communication, stability of personality, cooperative relationships with colleagues, a high degree of tolerance of frustration, high professionalism and knowledge of school pedagogy, the need for continuous professional improvement and self-education. With his arrival to the school, changes the position of school director, teachers, pupils and parents – they all receive the professional employee, who cooperates with them, supports them and helps them to solve various problems. Great benefit is early detection and solving the problems of

pupils without their cutting off from school life and education process, resp. pupils acquire immediate help in their natural environment. Moreover, school pedagogue is equipped with special knowledge and competence that can use and implement on the development of school. His contribution to the school development is mainly in the fact that he can initiate and design processes of school improvement and development professionally and competently. Also, he can educate participants in the sphere of school development and he can track and evaluate processes of development. Profession of school pedagogue is greatly appreciated in the Republic of Serbia (as well as Croatia and Slovenia) and nowadays is regarded as the pedagogical standard of modern school (Trnavac, 1993, p. 8; Resman, 2000, p. 28).

## Literature

1. Huravik, Z. 2014. *Školský pedagóg v systéme školstva v Srbskej republike*: diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2014. 180 s.
2. Huravik, Z. 2015. *Pôsobenie školského pedagóga a jeho význam z hľadiska potrieb škôl v Srbskej republike: výskumné zistenia*. In *Pedagogica Actualis VII. Edukačné prostredie a kultúra*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2015. s. 163-178. ISBN 978-80-8105-709-0
3. Huravik, Z. 2015. *Prinos práce školského pedagóga pre rozvoj školy v Srbskej republike*. In *Paedagogica 27*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. s. 111-128. ISBN 978-80-223-4051-9
4. JURÍČ, V. 1989. *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga, 1989. 355 s. ISBN 953-0-50373-3
5. Knežević-Florić, O. *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 2008. 128 s. ISBN 978-86-80271-64-4
6. Kolektiv autorov. 2002. *Školsko razvojno planiranje – put ka školi kakvu želimo*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2002. 36 s.
7. Kostović, S. – Oljača, M. 2012. *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2012. 172 s. ISBN 978-86-6065-131-2
8. *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika br. 5/2012* [online]. [cit. 7.09.2016]. Dostupné na: <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi>>
9. Resman M. 2000. *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, 2000. 235 s. ISBN 953-6134-33-0
10. Sapundžić, LJ. 2012. *Iz prakse školskog pedagoga*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, 2012. 207 s.
11. Trnavac, N. 1993. *Pedagog u školi: prilog metodici rada školskog pedagoga sa programima rada školskih pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet, 1993. 228 s.
12. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 72/09. YUISSN 0033-1651

**mgr Zuzana HURAVIK**

Katedra Pedagogiky

Filozofická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Gondova 2, P.O.BOX 32, 814 99 Bratislava

E-mail: zuzana.huravik@uniba.sk

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

## Aspiracje życiowe studentów kierunku pedagogika w Polsce, na Łotwie i Białorusi

Life aspirations among university students of the faculty of Pedagogy in Poland, Latvia and Belarus

**Słowa kluczowe:** aspiracje życiowe, młodzież akademicka, plany życiowe, studenci, studenci z Polski, studenci z Łotwy, studenci na Białorusi.

**Key words:** life aspirations, university students, life plans, Polish students, Latvian students, Belarusian students.

**Abstract.** The following article focuses on life aspirations found out among university students of pedagogy faculties in Poland, Latvia and Belarus. The aim of the research was to answer the following questions: How the respondents assume their current educational work experience based on their knowledge? Whether they find it necessary to gain further education for their professional needs? What is the hierarchy of their life aims? What is the respondents attitude towards their own future plans? Do they discuss their future plans with close friends? What personality features and social-demographic factors influence differentiation of life aspirations among university students in individual countries?

The research was carried out during scientific internship period in 2016 among 246 respondents in total. The method of diagnostic survey with the use of the author's questionnaire of auditorial survey was used and the analysis of the material was conducted with the support of SPSS programme.

**Wprowadzenie.** Aspiracje życiowe to pojęcie związane z przedmiotem badań psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, często przenikających się w trakcie realizacji zamierzeń naukowych. W literaturze przedmiotu poszukiwania w tym obszarze mieszczą się w kilku orientacjach badawczych: diagnostyczno-opisowym, psychospołecznych uwarunkowaniach aspiracji, wpływu aspiracji na efektywność działania i społecznego funkcjonowania jednostki<sup>1</sup>. Najbardziej znanymi badaczami, w których kręgu zainteresowań znalazły się aspiracje są m.in.: A. Sokołowska, A. Janowski, P. Tyrała, M.J. Szymański, W. Sikorski, W. Wróblewski, Z. Skorny, B. Galas i T. Le-

<sup>1</sup> M. Wolska-Długosz, *Oczekiwania rodziców wobec aspiracji edukacyjnych i zawodowych licealistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013, s. 37–39.

wowicki, T. Hejnicka-Bezwińska, A. Cudowska, A. Cybal-Michalska, K. Szafraniec, K. Skarżyńska, H. Sęk, A. Zawada, P. Długosz, B. Kanclerz.

Młodzież stanowi interesującą kategorię społeczną i jest istotnym zagadnieniem z punktu widzenia socjologicznego i pedagogicznego. Problematyka związana z młodzieżą określana bywa mianem juwentologii. Badania dotyczące aspiracji młodzieży dają podstawy do planowania wizerunku kolejnych pokoleń, wyznaczania kierunków edukacji czy rozeznania na rynku pracy w niedalekiej przyszłości.

Sam termin odnoszący się do aspiracji określany jest jako: „dążenie do czegoś, pragnienie osiągnięcia czegoś (najczęściej: w odniesieniu do ambitnych zamierzeń, celów ideałów życiowych...), ambicja, wymaganie”<sup>2</sup>. W słownikach i literaturze przedmiotu znajdziemy chociażby takie zamienniki określenia aspiracje jak: nadzieja, oczekiwania, orientacje, marzenia, perspektywy życiowe, modele życia, pretensje, plany, preferencje, życzenia, zainteresowania<sup>3</sup>. Aspiracje życiowe to dążenie do realizacji swoich potrzeb, zamierzeń z uwzględnieniem wewnętrznych przekonań dotyczących postaw normatywnych. To aktywności skierowane na urzeczywistnianie swoich zainteresowań, przekonań, dążeń względem własnej osoby lub grupy. Agnieszka Cybal-Michalska<sup>4</sup> badała opinie studentów w kontekście kariery zawodowej. Aspiracje pełnią ważną rolę w planowaniu, realizacji zakładanych celów oraz ponoszeniu konsekwencji własnych wyborów. Zdaniem Agaty Cudowskiej penetracje w obszarze orientacji życiowych młodych ludzi pozwalają na odpowiednim poszukiwaniu dróg ich wspierania przez rodziców, wychowawców, nauczycieli i innych podmiotów zaangażowanych w kreowanie przyszłości młodego pokolenia<sup>5</sup>.

W naukach społecznych przyjmuje się, że okres młodzieńczy trwa od zakończenia dzieciństwa do uzyskania dojrzałości społecznej, choć nie jest to zbyt precyzyjne ustalenie. Młodzież akademicka jako grupa badawcza to pokolenie znajdujące się w podwójnej tranzycji: 1) z młodości do dorosłości; 2) z edukacji na rynek pracy. W. Adamski określił młodzież jako grupę społeczną będącą w stadium przejściowym między okresem dzieciństwa i dorastania a dorosłością. Zatem młodzież jest tą kategorią społeczno-demograficzną, która jeszcze nie legitymuje się samodzielnością ekonomiczną i społeczną<sup>6</sup>. Maria Kielar-Turska<sup>7</sup> okres młodzieńczy sytuuje w przedziale: od 18 do 25–30 roku życia. W tych ramach czasowych znajduje się zatem student jako podmiot naszych rozważań w kontekście jego aspiracji życiowych.

<sup>2</sup> M. Szymczak (red.) *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 89.

<sup>3</sup> M. Wolska-Długosz, dz. cyt., s. 13; A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Katowice 2013, s. 103.

<sup>4</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

<sup>5</sup> A. Cudowska, *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999, s. 10.

<sup>6</sup> W. Adamski, *Młodzież współczesna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 380.

<sup>7</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1 pod red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 317.

**Metodologiczne założenia badań własnych.** Głównym celem dociekań empirycznych była diagnoza i opis planów życiowych młodzieży akademickiej studiującej na kierunku pedagogika w Polsce, na Łotwie i Białorusi. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób respondenci oceniają swoje dotychczasowe zasoby wiedzy/przygotowanie edukacyjne? Czy dostrzegają potrzebę dalszego kształcenia/podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych? Jak przedstawia się hierarchia celów życiowych? Jakim nastawieniem do własnej przyszłości cechują się badani studenci? Czy podejmują problematykę planów życiowych z najbliższymi? Jakie czynniki osobowościowe i społeczno-demograficzne mają wpływ na zróżnicowanie aspiracji życiowych studentów w Polsce, na Łotwie i Białorusi?

Badania miały charakter diagnostyczny, stąd autorki zrezygnowały z formułowania hipotez, co jest zgodne z podejściem m.in. S. Nowaka, M. Łobockiego, A.W. Maszke<sup>8</sup>. Założono, że zgromadzony materiał empiryczny będzie stanowił podstawę do opisu planów życiowych studentów kierunku pedagogika w Polsce, na Łotwie i Białorusi, hierarchii aspiracji i ich zróżnicowania oraz podstawę do formułowania wniosków końcowych.

W badaniach uczestniczyli studenci kształcący się na kierunku pedagogika z trzech uczelni wyższych zlokalizowanych w Europie Środkowo-Wschodniej: z Polski – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, z Łotwy – Daugavpils University (Daugavpils) oraz z Białorusi – Brest State University named after A.S. Pushkin (Brześć). W badaniach przeprowadzonych podczas staży naukowych w okresie luty–maj 2016 roku zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z autorskim kwestionariuszem ankiety audytoryjnej opracowanej na potrzeby badań. Ankiety skierowano do 280 studentów, przy czym do dalszej analizy zakwalifikowano 246 ankiet. Wyniki uzyskane w badaniu poddano analizie statystycznej. Istotność statystyczną różnic pomiędzy więcej niż dwiema wartościami średnimi sprawdzano za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA). Ponieważ test ten wskazuje jedynie na fakt zaistnienia statystycznie istotnych różnic, nie informuje natomiast, między którą porównywaną parą faktycznie te różnice wystąpiły, stosowano dalsze testowanie post hoc za pomocą testu T3 Dunnetta (brak homogeniczności wariancji). Istotność związków pomiędzy zmiennymi jakościowymi (nominalnymi) sprawdzano za pomocą testu niezależności chi kwadrat. Korelacje pomiędzy zmiennymi rangowymi sprawdzono za pomocą współczynnika korelacji tau-b Kendalla. Współczynnik ten przyjmuje wartości od +1 (silna korelacja dodatnia, wraz ze wzrostem jednej zmiennej następuje wzrost drugiej zmiennej), poprzez 0 (brak korelacji) do –1 (silna korelacja ujemna, wzrost wartości jednej zmiennej powodował spadek wartości drugiej zmiennej). W analizach statystycznych przyjęto poziom istotności  $p = 0,05$ . Analiz dokonywano za pomocą programu SPSS.

---

<sup>8</sup> Zob. S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970, s. 224–225; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1999, s. 127; A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. URz, Rzeszów 2003, s. 65–66.

**Omówienie wyników badań.** Wyniki badań ujawniły, że w przypadku wszystkich respondentów danej narodowości wysoki odsetek stanowiły osoby deklarujące, że chętnie rozmawiały z najbliższymi na temat swoich planów życiowych (43%), nieco ponad połowa respondentów rozmawiała z bliskimi czasami, pozostałe osoby nie rozmawiały z najbliższymi na ten temat (raczej nie – 4,1%, nie – 2,4%). Analiza za pomocą testu niezależności chi kwadrat nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami dotyczącymi narodowości ( $p = 0,520$ ). Stwierdzono natomiast statystycznie istotną korelację między częstością rozmów z najbliższymi a samooceną posiadanej wiedzy ( $p = 0,037$ ).

Interesujące z punktu widzenia osoby uczącej się, czyli studenta była ocena własnych postępów w nauce, poczucia jakościowego z niej czerpania. Z uzyskanych badań dowiedzieliśmy się, że większość respondentów jest zadowolona ze swoich osiągnięć w obszarze nauki (22% – zdecydowanie tak, 52% – raczej tak), niezadowolonych było nieco ponad 6% ankietowanych. Pozostali respondenci nie określili jednoznacznie swojego stanowiska w tej kwestii. Jeśli chodzi o narodowość, to najczęściej ze swoich osiągnięć byli zadowoleni studenci z Łotwy – 90% (odpowiedzi zdecydowanie i raczej tak), nieco rzadziej studenci z Polski (66,6%) i z Białorusi (64,5%). Ponadto stwierdzono statystycznie istotne powiązanie między oceną swoich szans na zdobycie pracy ( $p = 0,003$ ), poczuciem zagrożenia bezrobociem ( $p = 0,003$ ) a zadowoleniem ze swoich osiągnięć w nauce. Osoby, które były zadowolone ze swoich osiągnięć w nauce wyżej oceniały swoje szanse na zdobycie pracy oraz wykazywały mniejsze poczucie zagrożenia bezrobociem. Uzyskane wyniki badań dowodzą także, że respondenci oceniali swoją postawę wobec przyszłości optymistycznie (zdecydowanie – 23%, raczej – 59%), pesymistycznie do przyszłości odnosiło się nieco ponad 7% ankietowanych.

Po analizie materiału badawczego okazało się, że ankietowani noszą się z zamiarem dalszego kształcenia. Generalnie miałyby się to odbywać przede wszystkim poprzez kursy doszkalające (54%), rzadziej poprzez studia podyplomowe (25%) i szkolenia (21%). Ankietowani z Białorusi najczęściej swoje wykształcenie będą poszerzać poprzez kursy (76%), analogicznego wyboru dokonali studenci z Łotwy (58%). W grupie ankietowanych z Polski nie było przeważającej odpowiedzi, najczęściej wybierano studia podyplomowe (39%).

Jeśli chodzi o oczekiwania młodzieży akademickiej względem ich przyszłego standardu materialnego, to uzyskano ciekawe wyniki badań. Większość osób zamierzała osiągnąć wysoki standard życia (71%), na bardzo wysokim poziomie chce żyć 15% ankietowanych. Pozostałym respondentom wystarczyłby średni standard (11%). Dla 3% badanych poziom stopy życiowej nie był ważny. W tym przypadku chodzi raczej o stabilność i płynność finansową oraz zadowolenie z wykonywanej pracy zarobkowej. Najrzadziej wysoki lub bardzo wysoki standard życia chcieliby osiągnąć studenci z Polski (21%), w dalszej kolejności byli to studenci z Białorusi (9%) i Łotwy (5%). Według badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej z 2010 r. w Polsce plany i cele respondentów najczęściej oscylują wokół sfery

finansowej i pracy (po 41%). 40% ankietowanych skupia swoją energię życiową wokół dbania o szczęście rodzinne<sup>9</sup>.

Wybory młodych ludzi można tłumaczyć tym, że standard życia w badanych krajach znacznie się od siebie różni. Podczas wyjazdów stażowych i rozmów prowadzonych ze studentami wyrażali oni przekonanie o tym, że chcieliby podjąć pracę w Polsce lub innym kraju o wyższych standardach życiowych, szczególnie w przypadku Białorusinów. Chęć znalezienia się w granicach Polski odzwierciedlają dane statystyczne odnośnie do liczby studentów białoruskich i ukraińskich kształcących się na polskich uczelniach. Z całej Europy w Polsce, według danych wstępnych dotyczących szkolnictwa wyższego w 2015 r. najczęściej studiowało cudzoziemców z Ukrainy – 30589 i Białorusi – 4615, następnie Norwegów – 1581, Hiszpanów – 1407 i Szwedów – 1291 osób<sup>10</sup>. „Białorusini są postrzegani jako ambitni studenci, którym „jeszcze się chce”. Starają się dostawać lepsze oceny i zawsze być dobrze przygotowani. Rozumieją, że dobre studia to szansa na lepszą pracę i lepsze życie. Studenci, z którymi pracuję w Mińsku też czasami wspominają, że chcieliby studiować w Polsce, bo to dałoby im większe możliwości, pomogłoby w znalezieniu dobrze płatnej pracy. Poza tym zagraniczne studia to zawsze pewien prestiż”<sup>11</sup>.

W kwestii preferowanych wartości najważniejszym celem życiowym dla badanej młodzieży akademickiej było udane życie rodzinne (41%), rzadziej wskazywano na życie pełne wrażeń (13%), miłość i przyjaźń (11%), ciekawą pracę (10%), spokojne życie bez kłopotów (9%) i użyteczność (7%). Najrzadziej wskazywano na karierę zawodową (4%), zdobycie majątku (3%) czy karierę polityczną (1%). Udane życie rodzinne było najważniejsze dla wszystkich grup badawczych, Białorusini często wskazywali też na życie pełne wrażeń (25%), Łotysze na miłość, spokojne życie ale też życie pełne wrażeń (16%), Polacy wskazywali często na ciekawą pracę (19%). Szczegóły ilustrują dane zawarte w tabeli 1.

Badania przeprowadzone przez Irenę Kurzępę na grupie 1080 kobiet w wieku 18–91 lat z obszaru Zamojszczyzny dowodzą, że zdrowie (na pierwszym miejscu) i rodzina (na drugim miejscu) są dla respondentek najważniejszymi elementami w hierarchii wartości. Szczęście rodzinne określiły jako jeden z warunków udanego

<sup>9</sup> *Cele i dążenia życiowe Polaków*, BS/161/2010, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, grudzień 2010, s. 3. [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_161\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_161_10.PDF) [dostęp 13.03.2017].

<sup>10</sup> Na podstawie danych z Głównego Urzędu Statystycznego: *Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego w 2015 r.* tab.3 (19) *Cudzoziemcy – studenci i absolwenci według kontynentów i krajami pochodzenia* według stanu na 30 XI 2015 r. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-stan-w-dniu-30-xi-2015-r-dane-wstepne,8,3.html> [dostęp 03.03.2017].

<sup>11</sup> J. Kozioł, *Polak-katolik, czyste ulice oraz inne polsko-białoruskie stereotypy*, <http://www.eastbook.eu/2016/06/03/polak-katolik-czyste-ulice-oraz-inne-polsko-bialoruskie-stereotypy/> [dostęp 07.03.2017].

życia<sup>12</sup>. Krystyna Szafraniec w swoim raporcie także podkreśla, że rodzina stoi najwyżej w hierarchii wartości<sup>13</sup>. Ponadto A. Cudowska<sup>14</sup> twierdzi, że młodzi ludzie postrzegają swoje miejsce w świecie przez pryzmat rodziny.

**Tabela 1. Najważniejsze cele życiowe wśród badanych studentów z Białorusi, Łotwy i Polski**

		Państwo			
		Białoruś	Łotwa	Polska	
<b>Który z poniższych celów jest dla ankietywanego najważniejszy?</b>	Udane życie rodzinne	Liczebność	37	30	34
		% z Odpowiedzi	36,6%	29,7%	33,7%
		% z Państwo	53,6%	42,3%	40,0%
	Ciekawa praca zgodna z zainteresowaniami	Liczebność	5	4	16
		% z Odpowiedzi	20,0%	16,0%	64,0%
		% z Państwo	7,2%	5,6%	18,8%
	Miłość, przyjaźń	Liczebność	5	11	12
		% z Odpowiedzi	17,9%	39,3%	42,9%
		% z Państwo	7,2%	15,5%	14,1%
	Życie pełne wrażeń	Liczebność	17	11	3
		% z Odpowiedzi	54,8%	35,5%	9,7%
		% z Państwo	24,6%	15,5%	3,5%
	Bycie użytecznym dla innych „życie dla innych”	Liczebność	4	4	10
		% z Odpowiedzi	22,2%	22,2%	55,6%
		% z Państwo	5,8%	5,6%	11,8%
	Spokojne życie bez kłopotów, konfliktów	Liczebność	1	11	10
		% z Odpowiedzi	4,5%	50,0%	45,5%
		% z Państwo	1,4%	15,5%	11,8%
Test niezależności chi kwadrat		$\chi^2 = 33,92; p < 0,001$			

Źródło: opracowanie własne: A. Roguska i A. Antas-Jaszczuk.

Większość ankietywanych sama podejmowała ważne decyzje życiowe (72%), około 23% ankietywanych zasięgało porady rodziców. Pozostałe osoby konsultowały się z przyjaciółmi (3%) i nauczycielami (2%). Okres studiów to czas, gdzie w sposób dość klarowny wyłaniają się preferencje co do sposobu życia, oglądu rzeczywistości i własnego miejsca w świecie. Młodzi ludzie nadają znaczenie rzeczom, zdarzeniom, interpretują je według zasobu posiadanego wachlarza wartości, stając się jednostką coraz bardziej refleksyjną.

Na myśl o własnej przyszłości ankietywani najczęściej odczuwali emocje związane z nadzieją (57%), rzadko niepewność (22%), troskę (12%), obawę (7%) i strach (3%). Z badań wynika, że większość osób zamierza w przyszłości założyć rodzinę

<sup>12</sup> I. Kurzępa, *Ewolucja statusu społecznego i współczesne aspiracje życiowe kobiet na przykładzie Zamojszczyzny*, Wydawnictwo Oficyna Simonidis, Zamość 2011, s. 88.

<sup>13</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 40.

<sup>14</sup> A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1997, s. 132.



(74% – zdecydowanie tak, 15% – raczej tak), nie zamierza zakładać rodziny nieco ponad 1% respondentów, a 5% nie miało co do tego pewności. Podobny odsetek osób był w momencie przeprowadzania ankiety zamężny lub żonaty (5%). Wyniki naszych badań w kwestii rodziny zbieżne są z rezultatami przedstawionymi przez Bożenę Kanclerz: „Analiza wyników badań własnych ukazała także współczesną młodzież akademicką jako jednostki nastawione na sukces urzeczywistniony w satysfakcjonującej pracy i udanym życiu rodzinnym jako dwóch dominujących celach życiowych”<sup>15</sup>. Osoby, które nie wiązały swojej przyszłości z pracą za granicą, nieobawiające się bezrobocia i wysoko oceniające swoją postawę w przyszłości, częściej chciałyby założyć rodzinę.

Badania dowiodły, iż większość studentów wyznacza sobie odległe cele (zdecydowanie tak – 23%, raczej tak – 48%), przeciwnego zdania było nieco ponad 8% ankietowanych, a pozostałe osoby nie miały co do tego pewności lub nie wiedziały czy należą takie cele sobie wyznaczać (21%).

Plany życiowe młodzieży akademickiej zależne mogą być od kierunków studiów, które wybrała, w przypadku omawianych badań chodzi w dużej mierze o studentów kierunku pedagogika przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. W swoich badaniach B. Kanclerz ujawniła, że studenci pedagogiki cechują się dużą ufnością wobec ludzi i świata. Najważniejszym dążeniem jest to w kierunku udanego życia rodzinnego. Najchętniej będą wykonywać zawód pedagoga, nauczyciela czy wychowawcy, natomiast nie ujawniło się dążenie do kariery<sup>16</sup>.

**Zakończenie i konkluzje.** Młodzież to swego rodzaju soczewka skupiająca problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów. Ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian dokonanych i tych, które w przyszłości nastąpią<sup>17</sup>. Krystyna Szafraniec<sup>18</sup>, autorka raportu *Młodzi 2011*, stoi na stanowisku, że współcześnie młodzież nie buntuje się, raczej wyraża swoją obecność poprzez posiadane kompetencje i dążenia życiowe. Młodzi cenią sobie dobre wykształcenie, ponieważ to, w ich przekonaniu, pozwoli im na otrzymanie dobrze płatnej pracy i ciekawe życie. Młode pokolenie cechuje „zachłanność życiowa”, brak postawy roszczeniowej przy jednoczesnym wymaganiu od siebie samych. Ponadto Szafraniec<sup>19</sup> zaznacza, że odsetek tzw. gniazdowników, czyli osób w wieku 25–29 mieszkających z rodzicami jest ciągle wysoki i wynosi około 60%. Powodem nie jest brak dojrzałości emocjonalnej czy wygodnictwo, ale trudności związane z usamodzielnieniem się. Raport „Młodzi 2011” odkrywa, że wśród młodych wyłania się mechanizm funkcjonowania oparty

<sup>15</sup> B. Kanclerz, dz. cyt., s. 230.

<sup>16</sup> Tamże, s. 231–232.

<sup>17</sup> W ten sposób w swoich pracach ujmują młodzież m.in.: K. Szafraniec, *Raport Młodzi 2011*, s. 11; B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 49.

<sup>18</sup> K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

<sup>19</sup> Autorka raportu „Młodzi 2011”: młodzi to nie buntownicy – cenią pracę i barwne życie, <http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/542629,autorka-raportu-mlodzi-2011-mlodzi-to-nie-buntownicy-cenia-prace-i-barwne-zycie.html> [dostęp 13.03.2017].

na: *work-life-balance*, czyli poszukiwania równowagi między pracą, życiem osobistym i zainteresowaniami<sup>20</sup>.

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi odnośnie do wcześniej postawionych problemów badawczych. Rezultaty badań wskazują na aspiracje życiowe zawierające się w hasle **postawy życiowej: „mieć, by być”**. Oznacza to, że wybierając taką orientację życiową, studenci z Polski, Łotwy i Białorusi realnie podchodzą do tych dwóch płaszczyzn funkcjonowania człowieka „to be – to have”, stawiając je na równi jako bardzo często zależne od siebie.

Rezultaty badań można ocenić jako dość optymistyczne, ponieważ wskazują na to, że młodzi ludzie mają świadomość konieczności podnoszenia swoich umiejętności i kompetencji, również po ukończeniu studiów. Białorusini i Łotysze najczęściej wskazywali na kursy doszkalające, natomiast Polacy wyrażali zainteresowanie studiami podyplomowymi.

Niemal połowa wszystkich badanych studentów z różnych krajów była zdania, że należy planować swoją przyszłość, wyznaczając sobie odległe cele do ich realizacji. Większość badanych osób zamierza w przyszłości dążyć do osiągnięcia wysokiego standardu życia. Najbardziej zależy na tym studentom z Polski, następnie z Białorusi i Łotwy. Ponadto badani ocenili swoją postawę wobec przyszłości jako raczej optymistyczną.

Młodzież akademicka jest świadoma swoich atutów i ograniczeń. Pomaga to w zastanawianiu się i planowaniu swojej przyszłości, czego dowodem są częste rozmowy na temat własnych planów życiowych. Stwierdzono ponadto, że osoby, które wypowiadały głośno swoje plany życiowe w gronie bliskich, wyżej oceniały swoje zasoby wiedzy.

Ponad 50% wszystkich badanych wyraziło swoje zadowolenie z poziomu kształcenia w trakcie studiów. Najbardziej z posiadanego warsztatu edukacyjnego zadowoleni byli studenci z Łotwy, później z Polski i Białorusi. Osoby, które były usatysfakcjonowane z nabywanej wiedzy podczas studiów, wyżej oceniły swoje szanse na zdobycie pracy oraz wykazywały mniejsze obawy związane z ewentualnym widmem bezrobocia.

Jako wartość wysoko cenioną w życiu zdecydowana większość badanych wymieniła przede wszystkim udane życie rodzinne. Białorusini często wskazywali też na życie pełne wrażeń, Łotysze na miłość i spokojne życie, a Polacy chcieliby w przyszłości docelowo wykonywać ciekawą pracę. Kariera polityczna dla wszystkich badanych studentów okazała się najmniej interesującą propozycją życiową na przyszłość.

Ponad 50% badanych studentów bez względu na narodowość odczuwała nadzieję, spoglądając w przyszłość, co napawa optymizmem. Poza tymi emocjami polskim i łotewskim studentom towarzyszyła niepewność, a białoruskim – troska o własne losy w perspektywie możliwości oferowanych przez ich kraj.

74% badanych w swoich planach życiowych uwzględnia założenie rodziny. W trakcie dociekań empirycznych uzewnętrzniło się to, że częściej skłonne są założyć rodzinę osoby, które wiążą swoją przyszłość z własnym krajem i nie obawiają się

---

<sup>20</sup> K. Szafranec, dz. cyt., s. 51, 61.

bezrobocia. Ponadto ci, którzy myślą o założeniu rodziny, chcieliby w pierwszej kolejności podjąć pracę zarobkową w celu osiągnięcia względnej stabilizacji.

## Bibliografia

1. Adamski W., *Młodzież współczesna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
2. *Cele i dążenia życiowe Polaków*, BS/161/2010, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, grudzień 2010, s. 3. [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_161\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_161_10.PDF).
3. Cudowska A., *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999.
4. Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1997.
5. Cybał-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
6. *Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego w 2015 r.* tab. 3 (19) *Cudzoziemcy – studenci i absolwenci według kontynentów i krajami pochodzenia*. Dane Głównego Urzędu Statystycznego według stanu na dzień 30 XI 2015 r. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-stan-w-dniu-30-xi-2015-r-dane-wstepne,8,3.html> (dostęp dnia: 03.03.2017).
7. Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
8. Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1 pod red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
9. Kozioł J., *Polak-katolik, czyste ulice oraz inne polsko-białoruskie stereotypy*, <http://www.eastbook.eu/2016/06/03/polak-katolik-czyste-ulice-oraz-inne-polsko-bialoruskie-stereotypy/>.
10. Kurzępa I., *Ewolucja statusu społecznego i współczesne aspiracje życiowe kobiet na przykładzie Zamojszczyzny*, Wydawnictwo Officina Simonidis, Zamość 2011.
11. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Ofic. Wyd. „Impuls”, Kraków 1999.
12. Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. URz, Rzeszów 2003.
13. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
14. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1984.
15. Raport „Młodzi 2011”: młodzi to nie buntownicy – cenią pracę i barwne życie, <http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/542629,autorka-raportu-mlodzi-2011-mlodzi-to-nie-buntownicy-cenia-prace-i-barwne-zycie.html>.
16. Szafraniec K., *Młodzi 2011*. Raport, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
17. Szymczak M. (red.) *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
18. Wolska-Długosz M., *Oczekiwania rodziców wobec aspiracji edukacyjnych i zawodowych licealistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.
19. Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Katowice 2013.

**dr Agnieszka ROGUSKA**

**dr Alicja ANTAS-JASZCZUK**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

Instytut Edukacji

ul. Żytnia 39

08-110 Siedlce

rogag@wp.pl

alicia.antas@wp.pl

# Innowacje w edukacji dorosłych

Ewa FLASZYŃSKA

## Obcokrajowcy – uzupełnienie niedoborów czy wypychanie z rynku polskich pracowników?

Foreigners – easing shortages or crowding-out  
Polish employees?

**Słowa kluczowe:** cudzoziemcy, migracje, pracownicy, rynek pracy.

**Key words:** foreigners, migrations, employees, labour market.

**Abstract:** According to the data provided by the Ministry of Family, Labour and Social Policy, in 2015 the number of registered declarations from employees to hire a foreigner increased rapidly. This applies to the foreigners who are employed on short-term contracts in Poland thanks to the so-called simplified procedure (which is used for the citizens of one of the six following countries: the Republic of Armenia, the Republic of Belarus, the Republic of Georgia, the Republic of Moldova, the Russian Federation and Ukraine). From the very beginning, the declaration procedure has been used mainly by employees willing to hire the Ukrainian citizens. The aim of this article is to analyse the regulations concerning the issues connected with employment of foreigners based on the employees declarations on the local labour market. The article describes the role and everyday activities of labour offices in this field. The paper attempts to answer the following question: Considering the current situation of the Polish labour market, are the foreign employees helping to ease labour shortages or are they crowding out Polish employees of the market?

**Wprowadzenie.** Kiedy w 2003 roku przeprowadzałam badania na potrzeby swojej pracy doktorskiej dotyczącej migracji zarobkowych, większość wyników badań migracyjnych, których celem było ustalenie przyszłej migracji siły roboczej z nowych krajów do starych krajów Unii Europejskiej, przewidywała, że po wprowadzeniu swobody przepływu pracowników poziom migracji z Polski może wzrosnąć tylko w bardzo umiarkowanym stopniu. Brak zainteresowania migrowaniem za pracą deklarowała większość badanych. Rzeczywistość okazała się jednak inna – w poszukiwaniu pracy za granicę wyjechało po 2004 roku około 2 miliony Polaków. Migracja zarobkowa była (i jest nadal) uwarunkowana sytuacją na krajowym rynku pracy, zróżnicowaną skalą możliwości zarabiania za tę samą pracę w różnych krajach, skalą zainteresowania zatrudnianiem pracowników z Europy Środkowej i Wschodniej ze strony pracodawców „starej Europy” oraz ich konkurencyjnością wobec lokalnej siły roboczej. Podobnie wygląda kwestia napływu do Polski cudzoziemców. Od kilku lat obserwujemy wzrost liczby rejestrowanych w skali roku oświadczeń o zamiarze krótkoterminowego powierzenia wykonywania pracy imigrantowi. Dane Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej potwierdzają, że skala zatrudnienia cudzoziemców rośnie przede wszystkim w ramach tzw. procedury uproszczonej, czyli na podstawie oświadczeń pracodawców o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi do 6 miesięcy<sup>1</sup>.

W obszarze napływu pracowników cudzoziemców do Polski można zaobserwować przede wszystkim dwa zjawiska. Pierwszym z nich jest podejmowanie pracy krótkookresowej, dotyczące szczególnie sektorów gospodarki i typów zajęć, które nie cieszą się zainteresowaniem lokalnej polskiej siły roboczej. Zjawisko to prowadzi do stałej obecności pracowników cudzoziemskich w pewnych sektorach i ma istotne znaczenie dla ich właściwego funkcjonowania w polskiej gospodarce. Tak się dzieje np. w sektorze budowlanym, gdzie polskich specjalistów szukających lepiej płatnej pracy w krajach Europy Zachodniej zastępują pracownicy budowlani z Ukrainy. Tańsza siła robocza zza wschodniej granicy umożliwia wielu polskim branżom być ciągle konkurencyjnymi wobec tych samych branż gospodarek innych państw europejskich. Przykładem może być polskie rolnictwo, a szczególnie branża sadownicza i uprawy owoców miękkich.

Ze względu na specyfikę zatrudnienia podejmowana przez Polaków za granicą praca sezonowa, w odróżnieniu od kontraktowej, jest atrakcyjna szczególnie dla osób bezrobotnych o niskich kwalifikacjach, w większości nieznających języków obcych, niezainteresowanych podejmowaniem relatywnie nisko opłacanych prostych prac w kraju. O pracy sezonowej w przypadku zatrudniania obcokrajowców w Polsce będzie można mówić – formalnie – w momencie implementacji do naszego porządku prawnego unijnej dyrektywy sezonowej (o czym piszę dalej), co nastąpi najprawdopodobniej od lipca 2017 r. Widać jednak, że ze względu na trudną sytuację gospodarczą w krajach postradzieckich i możliwości zatrudnienia, jakie już teraz daje polski rynek pracy, zainteresowanie krótkookresowym zatrudnieniem w Polsce dotyczy du-

---

<sup>1</sup> Dane dostępne są na stronie internetowej MRPiPS <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/> (wejście 02.07.2015).

żej ilości obywateli tych państw niezależnie od posiadanych przez nich kwalifikacji czy doświadczenia zawodowego. Podejmują pracę, bo muszą utrzymać swoje rodziny oraz jest ona w Polsce teraz dostępna. Pomimo stosunkowo niskich zarobków różnice kursowe walut pozwalają zaspokajać potrzeby pracowników cudzoziemskich w ich kraju pochodzenia.

Innym zjawiskiem jest migracja pracowników o specjalistycznych kwalifikacjach poszukiwanych na rynku pracy państwa goszczącego. W tym wypadku z góry zakłada się, że będzie to praca wykonywana przez dłuższy czas. W przypadku Polski jednorazowa decyzja dotycząca zatrudnienia specjalisty – obcokrajowca może być wydana najdłużej na trzy lata. Osoby takie mogą uzupełniać braki odpowiednio wykwalifikowanych pracowników na rynkach lokalnych, umożliwiając tym samym efektywną działalność funkcjonujących podmiotów gospodarczych. Skala tej migracji wyznaczona jest przede wszystkim przez popyt na rynku pracy oraz atrakcyjność warunków zatrudnienia i osiedlenia się. Ważną kwestią jest także demografia, postępujący proces starzenia się społeczeństw i będący jego skutkiem deficyt osób czynnych zawodowo.

Napływ pracowników z innych krajów do Polski to nie tylko wypełnianie niszy na lokalnych rynkach pracy. To także dający się już obserwować problem wypierania polskich pracowników przez pracowników cudzoziemskich. Dzieje się tak ze względu na podejmowanie przez nich pracy pomimo pobierania za nią niższych wynagrodzeń oraz, co istotne z punktu widzenia polskiego pracodawcy, większej, bo wymuszonej trudną sytuacją ekonomiczną w kraju pochodzenia, chęci do pracy. To z kolei powoduje, że dość często mamy do czynienia z łamaniem praw pracowniczych. Do zjawisk negatywnych towarzyszących procesom migracji za pracą do Polski należy zaliczyć również problemy związane z wyludzeniem i wykorzystywaniem potem niezgodnie z przeznaczeniem.

Zagwarantowanie sprawnego napływu legalnych migrantów zarobkowych jest też kluczowe z punktu widzenia kurczenia się zasobów pracy. Liczba osób w wieku produkcyjnym w Polsce, według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego, będzie się systematycznie zmniejszać<sup>2</sup>. Sytuacja na polskim rynku pracy w 2016 r., oceniana przez pryzmat poziomu bezrobocia, jest bardzo dobra. Niedobory siły roboczej w dużej skali uzupełniane są pracownikami z zagranicy. W przypadku załamania się gospodarki, co jest typowym zjawiskiem związanym z cyklicznością gospodarki, może się zdarzyć, że nadal będzie niezbędne posiłkowanie się imigrantami zarobkowymi. Stąd tak istotnym jest konieczność wypracowania skutecznych metod realizacji polityki imigracyjnej, które będą towarzyszyły procesowi umiędzynarodawiania się rynku pracy.

**Cudzoziemcy w Polsce w świetle przepisów prawnych. Przepisy ogólne.** Na wstępie należy rozróżnić dwa pojęcia: cudzoziemiec i uchodźca oraz wskazać istotę i złożoność problemu pomocy cudzoziemcom (w tym uchodźcom) w Polsce. Ustawa z 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach<sup>3</sup> za cudzoziemca uznaje każdego, kto nie po-

<sup>2</sup> Zob. Prognoza ludności na lata 2014–2050, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.

<sup>3</sup> Ustawa z 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2013 poz. 1650 z późn. zm.).

siada obywatelstwa polskiego. Pojęcie uchodźcy jest pojęciem węższym: zgodnie z art. 13 ust. 1 Ustawy z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej<sup>4</sup> cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju. Polska stosuje tzw. jednolitą procedurę azylową. W toku postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy bada się nie tylko spełnianie warunków do uznania za uchodźcę, ale także – w razie stwierdzenia, że nie są one spełnione – inne okoliczności skutkujące ochroną przed wydaleniem w postaci ochrony uzupełniającej albo zgody na pobyt tolerowany. Ochrona uzupełniająca jest udzielana cudzoziemcom, którzy nie kwalifikują się do uznania za uchodźcę, lecz którzy w przypadku powrotu do kraju pochodzenia mogą być narażeni na rzeczywiste ryzyko doznania poważnej krzywdy.

Urząd do Spraw Cudzoziemców odpowiada za funkcjonowanie w Polsce ośrodków dla cudzoziemców. Aktualnie jest ich w Polsce 11, na 9 marca 2016 r. liczba cudzoziemców przebywających w ośrodkach wynosiła 1624, poza ośrodkami ze świadczeń korzystało 2484 osób<sup>5</sup>. Cudzoziemiec w ośrodku otrzymuje przede wszystkim zakwaterowanie, wyżywienie, stałą pomoc pieniężną, bezpłatną naukę języka polskiego, pomoc dydaktyczną dla dzieci.

Pomoc cudzoziemcom w procesie integracji jest zadaniem z zakresu administracji rządowej realizowanej przez powiat (powiatowe centrum pomocy rodzinie). Wsparcie udzielane jest maksymalnie na okres 12 miesięcy, przy czym cudzoziemiec, którego małżonek jest obywatelem polskim, nie ma prawa do otrzymania pomocy integracyjnej. Zgodnie z art. 5 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej<sup>6</sup> prawo do świadczeń z pomocy społecznej przysługuje między innymi cudzoziemcom mającym miejsce zamieszkania i przebywającym na terytorium RP na podstawie: zezwolenia na osiedlenie się, zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich, zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony, w związku z uzyskaniem w Rzeczypospolitej Polskiej statusu uchodźcy, w związku z uzyskaniem w Rzeczypospolitej Polskiej ochrony uzupełniającej, w związku z uzyskaniem w Rzeczypospolitej Polskiej zgody na pobyt tolerowany. Jednakże już przepisy Rozdziału 5 tej Ustawy przewidują, że działania integracyjne skierowane są jedynie do cudzoziemców uznanych za uchodźców (tytuł rozdziału „Integracja uchodźców”).

Kolejnymi instytucjami, które udzielają pomocy (szczególnie materialnej) cudzoziemcom będącym w procedurze o nadanie statusu uchodźcy lub posiadającym już status uchodźcy, ochronę uzupełniającą lub zgodę na pobyt tolerowany na terytorium RP są ośrodki pomocy społecznej usytuowane w gminach. Cudzoziemcy obejmowani są zarówno pomocą materialną, jak i systematyczną pracą socjalną.

---

<sup>4</sup> Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 680).

<sup>5</sup> Dane Urzędu do Spraw Cudzoziemców <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/> (wejście: 02.07.2016).

<sup>6</sup> Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 poz. 163).

**Zezwolenia na pracę.** Polskie prawo przewiduje możliwość podejmowania pracy przez cudzoziemców. Możliwość podjęcia zatrudnienia zależy od statusu prawnego danej osoby w Polsce. Najważniejszym aktem prawnym regulującym zasady podejmowania i wykonywania pracy przez cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy<sup>7</sup>. Ustawa precyzuje, jakie prawa na rynku pracy mają cudzoziemcy o różnych statusach prawnych. Zawiera też przepisy, które uprawniają cudzoziemców do pracy w Polsce bez potrzeby uzyskania zezwolenia. Zgodnie z art. 87 ust. 1 Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy mogą wykonywać pracę w Polsce bez zezwolenia osoby objęte ochroną, które uzyskały w Polsce: status uchodźcy albo ochronę uzupełniającą, zgodę na pobyt ze względów humanitarnych, zgodę na pobyt tolerowany, ochronę czasową. Prawo do pracy bez zezwolenia mają też cudzoziemcy ubiegający się o nadanie statusu uchodźcy lub ich małżonkowie, pod warunkiem posiadania odpowiedniego zaświadczenia (można je uzyskać, gdy procedura w sprawie statusu uchodźcy przedłuży się powyżej 6 miesięcy). Do pracy w Polsce bez zezwolenia upoważnia też Karta Polaka (ale tylko z dokumentem pobytowym, czyli wizą lub zezwoleniem na pobyt w Polsce). Cudzoziemcy z krajów Unii Europejskiej są traktowani na rynku pracy tak, jak Polacy. Podobnie obywatele Islandii, Norwegii, Lichtensteinu, Szwajcarii. Bez zezwolenia pracować mogą również osoby, które mają w Polsce prawo stałego pobytu, współmałżonkowie polskich obywateli lub cudzoziemców, posiadający zezwolenie na pobyt czasowy w Polsce udzielone w związku z zawarciem związku małżeńskiego, cudzoziemcy, którzy posiadają kartę czasowego pobytu wydaną w celu połączenia z rodziną, dzieci obywateli polskich lub cudzoziemców posiadających zezwolenie na pobyt czasowy oraz cudzoziemcy uprawnieni do przebywania i wykonywania pracy na terytorium państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub Szwajcarii, którzy są zatrudnieni przez pracodawcę mającego siedzibę na terytorium tego państwa oraz czasowo delegowani przez tego pracodawcę w celu świadczenia usług na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Dozwolona jest również sytuacja, gdy umowy międzynarodowe lub odrębne przepisy dopuszczają wykonywanie pracy bez konieczności posiadania zezwolenia.

Polskie przepisy prawne wymieniają także konkretne przypadki, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę<sup>8</sup>. Są to np.: prowadzenie szkoleń, udział w stażach zawodowych lub nadzór realizacji programów Unii Europejskiej lub innych międzynarodowych programów pomocowych, nauczanie języków obcych oraz prowadzenie zajęć w językach obcych, gdy praca wykonywana jest w ramach umów i porozumień międzynarodowych, praca członków sił zbrojnych oraz personelu cywilnego w mię-

---

<sup>7</sup> Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2016 r. poz. 645 z późn. zm.).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r. w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. z 2015 r. poz. 588).



dzynarodowych strukturach wojskowych, wygłaszanie okazjonalnie wykładów, referatów lub prezentacji itp.

Od 1 maja 2014 r. możliwe jest również zatrudnienie cudzoziemca na podstawie zezwolenia na pobyt czasowy i pracę. Wniosek o takie zezwolenie składa cudzoziemiec już przebywający legalnie na terytorium Polski, jeśli praca ma być wykonywana dłużej niż 3 miesiące. Pozostali cudzoziemcy muszą ubiegać się o zezwolenie na pracę. Zezwolenia na pracę wydaje wojewoda właściwy ze względu na miejsce zamieszkania lub siedzibę pracodawcy (na okres do trzech lat). O zezwolenie na pracę dla cudzoziemca występuje pracodawca po wykonaniu tzw. testu rynku pracy. Test rynku pracy to procedura uzyskania informacji na temat sytuacji na lokalnym rynku pracy potwierdzającej brak możliwości zatrudnienia na dane stanowiska obywatela Polski lub obywatela UE. Oznacza to, że cudzoziemiec może uzyskać zezwolenie na pracę u danego pracodawcy w sytuacji, gdy okaże się, że wśród osób zarejestrowanych we właściwym powiatowym urzędzie pracy nie ma takich, które mogą spełnić wymagania pracodawcy.

**Oświadczenie o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi.** Obecne przepisy (stan na lipiec 2016 r.) przewidują tzw. procedurę uproszczoną pozwalającą obywatelowi jednego z 6 państw: Republiki Armenii, Republiki Białoruś, Republiki Gruzji, Republiki Mołdowy, Federacji Rosyjskiej i Ukrainy wykonywać pracę w Polsce przez 6 miesięcy w okresie 12 następujących po sobie miesięcy bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę<sup>9</sup>. Procedura ta została wprowadzona w 2010 roku<sup>10</sup> i polega na rejestracji w powiatowym urzędzie pracy oświadczenia pracodawcy o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi. Ze względu na minimum formalności i niskie koszty, bo rejestracja oświadczenia jest obecnie bezpłatna, procedura ta jest bardzo popularna w Polsce zarówno wśród pracodawców, jak i cudzoziemców podejmujących pracę. Jest ona szczególnie ważna dla sektora rolniczego i głównie z myślą o nim została stworzona. Rolnictwo i ogrodnictwo oraz szeroko rozumiane budownictwo to branże w największym zakresie zmuszone do zatrudniania obcokrajowców.

Proces rejestrowania oświadczeń jest zadaniem starosty, a w praktyce odbywa się w podległym mu powiatowym urzędzie pracy. Urząd pracy musi przeprowadzić wspomniany już wcześniej test rynku pracy. Stwierdzenie braku kandydatów do pracy umożliwia uruchomienie procedury zatrudnienia cudzoziemca praktycznie „od ręki”. Warunki pracy cudzoziemca są określane we wniosku składanym przez pracodawcę, ponieważ po ich zatwierdzeniu są wiążące, tj. podmiot powierzający pracę jest zobowiązany do powierzenia pracy co najmniej na tych warunkach. Wskazane we wniosku wynagrodzenie jest weryfikowane pod kątem jego porównywalności z wynagrodzeniem pracowników wykonujących prace podobnego rodzaju lub na porównywalnym stanowisku. Możliwa jest odmowa rejestracji zezwolenia w przypadku posługiwania się podrobionymi dokumentami, ukarania za nielegalne powierzanie pracy, naruszenie

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 9 grudnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz.U. 2010 nr 236 poz. 1559).

praw pracowniczych, niepłacenie składek ubezpieczeniowych i podatków czy nieprzestrzeganie warunków zatrudnienia. Cudzoziemiec, poinformowany przez pracodawcę o zarejestrowaniu wniosku oraz o zawartych w nim warunkach, na tej podstawie stara się o uzyskanie wizy na wjazd, a jeżeli już ją posiada, może z dniem rejestracji oświadczenia pracę podejmować. Podstawą zatrudnienia cudzoziemca jest podpisanie umowy o pracę, która określa warunki pracy między pracodawcą a pracownikiem.

Dane Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wskazują, że rok 2015 był rekordowy zarówno pod względem liczby wydanych zezwoleń na pracę cudzoziemca, jak i zarejestrowanych oświadczeń<sup>11</sup>. W związku z sygnalizowaną, zarówno przez służbę graniczną, jak i samych pracowników urzędów pracy, wzrastającą ilością nadużyć uproszczonej procedury dopuszczania do polskiego rynku pracy cudzoziemców, Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wydał uszczegółowione wytyczne celem eliminacji tych zjawisk<sup>12</sup>. Podkreślono w nich, że rejestracja oświadczenia nie powinna być dla urzędników powiatowego urzędu pracy wyłącznie czynnością techniczną i że należy zwracać uwagę na wiarygodność zamiaru powierzenia wykonywania pracy oraz weryfikować starannie, czy na lokalnym rynku pracy nie ma osób bezrobotnych, które podjęłyby daną pracę.

**Cudzoziemcy pracujący w Polsce – statystyki.** Dla przeciętnego cudzoziemca jest przede wszystkim istotne, czy znalezienie pracy w Polsce jest łatwiejsze niż w jego rodzimym kraju, a uzyskiwane zarobki pozwalają nie tylko przeżyć na bieżąco, ale również wspierać finansowo rodzinę pozostawioną w kraju pochodzenia. Sytuacja na polskim rynku pracy jest coraz lepsza, a stopa bezrobocia od dwóch lat systematycznie spada. Na koniec 2015 r. wynosiła 9,8%, a na koniec maja 2016 już 8,8%. Równocześnie stale wzrasta liczba ofert pracy. W całym 2015 r. zgłoszono do urzędów pracy 1 279,0 tys. ofert pracy<sup>13</sup>. Biorąc pod uwagę liczbę dostępnych ofert pracy w zawodach czy branżach, w których nie chcą pracować Polacy, oczywiste jest, że zdobycie pracy dla pracownika spoza kraju jest łatwiejsze.

Z danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wynika, że liczba wniosków o wydanie zezwolenia złożonych w 2015 r. wyniosła 74 149 (wzrost w stosunku do 2014 r.o 72%)<sup>14</sup>. I chociaż w oparciu o nie wydano w 2015 r. 65 786 zezwoleń na pracę cudzoziemca, to stanowiło to w stosunku do 2014 r. wzrost o prawie 51%. Największa liczba wydanych w 2015 r. zezwoleń na pracę przypadała na województwo mazowieckie – prawie 49,41%. Ze względu na obywatelstwo cudzoziemca w ogólnej liczbie wydanych zezwoleń aż 77% dotyczyło pracowników z Ukra-

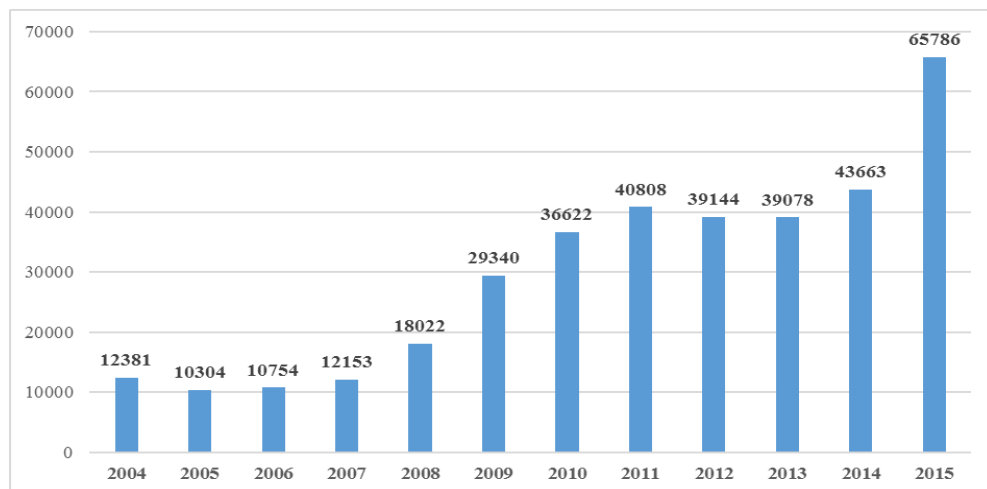
<sup>11</sup> Informacja nt. zatrudniania cudzoziemców w Polsce, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, 10 maja 2016 r., s. 1.

<sup>12</sup> Wytyczne Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej dla powiatowych urzędów pracy w związku z rejestracją oświadczeń o zamiarze powierzenia wykonywania pracy cudzoziemcom na warunkach określonych w § 1 pkt 20 rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r. w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę, maj 2015.

<sup>13</sup> Bezrobocie rejestrowane w Polsce, Raport miesięczny – grudzień 2015 r., Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2016, s. 4.

<sup>14</sup> Informacja nt. zatrudniania cudzoziemców w Polsce, op.cit., s. 2.

iny. Dalsze w kolejności państwa, z których pochodzili cudzoziemcy to: Białoruś, Mołdawia i Uzbekistan.



**Wykres 1. Liczba zezwoleń na pracę dla cudzoziemców wydanych w latach 2004–2015**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

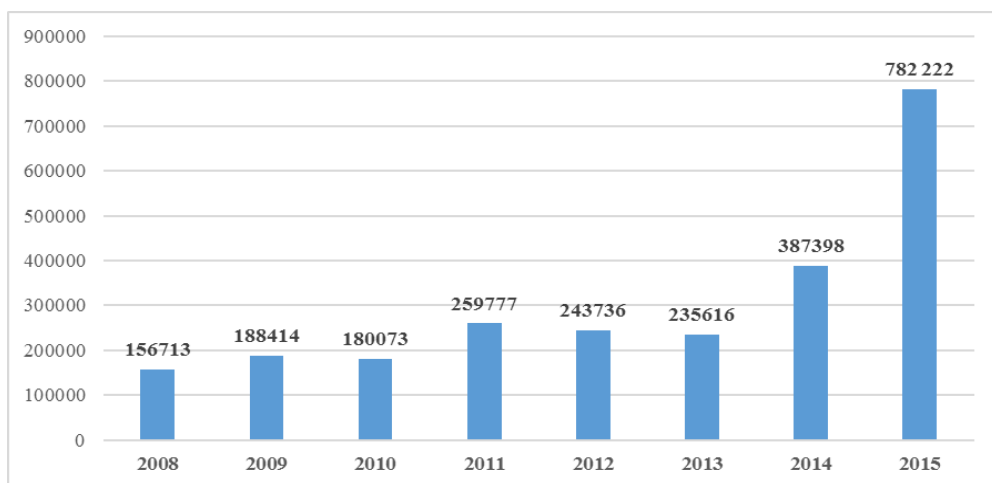
Najwięcej zezwoleń w 2015 r. wydano do pracy budownictwie – 19,6%, gospodarstwach domowych zatrudniających pracowników – 11,5%, transporcie i gospodarce magazynowej – 12,1% oraz handlu hurtowym i detalicznym – 8,4%<sup>15</sup>. Najbardziej popularne zawody, dla których wydawano zezwolenia na pracę cudzoziemca w 2015 r. to: pomoce domowe, tynkarze, kierowcy samochodu ciężarowego, kierowcy ciągnika siodłowego, zbrojarze, rozbieracze – wykrawacze mięsa, spawacze, glazurnicy, pracownicy do prac prostych gdzie indziej niesklasyfikowani, przedstawiciele handlowi, pomocniczy robotnicy budowlani, cieśle i operatorzy maszyn do przetwórstwa mięsa<sup>16</sup>.

W roku 2015 r. zarejestrowano w urzędach pracy w całej Polsce 782 222 oświadczenia o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi. Zanotowano, w stosunku do roku poprzedniego, w którym zarejestrowano 387 398 oświadczeń, ponaddwukrotny ich wzrost. Na obywateli Ukrainy przypadało aż 97,5% wszystkich zarejestrowanych oświadczeń<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Tamże, s. 3.

<sup>16</sup> Tamże, s. 5.

<sup>17</sup> Tamże, s. 6.



**Wykres 2. Liczba oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi wydanych w latach 2008–2015**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Najwięcej cudzoziemców wykonujących pracę w związku z oświadczeniem jest zatrudnianych w rolnictwie, a najbardziej popularnym zawodem, dla którego rejestrowano oświadczenia w 2015 r. był pomocniczy robotnik polowy<sup>18</sup>. Na kolejnych pozycjach znalazły się m.in.: pomocniczy robotnik w gospodarstwie sadowniczym, pomocniczy robotnik budowlany, pozostali pracownicy wykonujący prace proste, robotnik gospodarczy. Cudzoziemcy najczęściej zatrudniani byli na umowy o dzieło i umowy zlecenia, najrzadziej (tylko 15%) na umowy o pracę.

W związku z brakiem danych ogólnopolskich oraz biorąc pod uwagę blisko 50% udział Mazowsza w zatrudnianiu cudzoziemców dla zobrazowania kilku zjawisk posłużę się danymi z tego regionu. Pracownicy z Ukrainy, którzy stanowili 96,49% wszystkich cudzoziemskich pracowników w Warszawie, zarabiali najmniej – średnio 1646 złotych brutto. Były to przede wszystkim osoby w wieku 26–40 lat. Podstawę ich zatrudnienia stanowiły: umowa zlecenie – 65,95%, umowa o pracę – 20,10%, umowa o dzieło – 13,73%, inne – 0,21%<sup>19</sup>.

**Dlaczego wzrasta zapotrzebowanie na pracowników cudzoziemskich?** Rynek pracy charakteryzują dwa wzajemnie nakładające się na siebie zjawiska: podaż siły roboczej i popyt na pracę. Głównym źródłem informacji są opracowania Głównego Urzędu Statystycznego (GUS). Celem badania popytu na pracę w 2015 roku było uzyskanie informacji na temat osób pracujących i wolnych miejsc pracy. Na koniec grudnia 2015 roku na ogólną liczbę 702,1 tys. podmiotów o liczbie pracujących 1 i więcej osób, 23,5 tys., tj. 3,3% dysponowało wolnymi miejscami pracy, z tego 12,6% były to

<sup>18</sup> Tamże, s. 8.

<sup>19</sup> Urząd Pracy m.st. Warszawy.

jednostki sektora publicznego, a 87,4% sektora prywatnego<sup>20</sup>. W końcu grudnia 2015 roku było 63,9 tys. wolnych miejsc pracy i koncentrowały się one głównie w sektorze prywatnym – 87,7%<sup>21</sup>. Największą liczbę wolnych miejsc pracy posiadały przedsiębiorstwa przetwórstwa przemysłowego – 14,6 tys. (22,9%) wolnych miejsc pracy, zwłaszcza zaliczanych do działalności związanej z produkcją artykułów spożywczych (1,8 tys.), produkcją metalowych wyrobów gotowych, z wyłączeniem maszyn i urządzeń (1,8 tys.) produkcją pojazdów samochodowych, przyczep i naczep z wyłączeniem motocykli (1,4 tys.). Ponadto duża liczba wolnych miejsc występowała w handlu i budownictwie<sup>22</sup>. Najliczniejsza grupa wolnych miejsc pracy przeznaczona była dla robotników przemysłowych, rzemieślników oraz operatorów i monterów urządzeń<sup>23</sup>.

Według innego badania – badania „Bilansu Kapitału Ludzkiego (2010–2014)” 17% pracodawców deklaruowało zapotrzebowanie na nowych pracowników<sup>24</sup>. Aż 80% informowało, że ma problemy ze znalezieniem odpowiednich pracowników. Najwięcej pracodawców (prawie 9 na 10 szukających osób do pracy) deklaruujących problemy ze znalezieniem odpowiednich pracowników było w branży budowlanej i transportowej.

Ciekawe badania zostały również przeprowadzone przez firmę Randstad i TNS Polska w okresie od 5 kwietnia do 6 maja 2016 r. Badanie „Plany Pracodawców” to sondaż, w którym respondentami są pracodawcy wyrażający opinie w najważniejszych obszarach ich działalności, m.in.: planowanych zmian w poziomie zatrudnienia i wynagrodzeń czy przewidywanych zmian kondycji firm i gospodarki<sup>25</sup>. Badanie wykazało, że 35% pracodawców w najbliższym czasie planuje zwiększenie zatrudnienia. Najczęściej zwiększać zatrudnienie chcą przedsiębiorcy działający we wschodniej i centralnej części kraju (38% i 37% deklaruowało plany rekrutacji). W obszarze branż i sektorów największe plany zwiększania zatrudnienia – na poziomie 37–38% – zakładają przedstawiciele firm przemysłowych, budownictwa, handlu i napraw oraz transportu, gospodarki magazynowej i łączności<sup>26</sup>. Badanie firm Randstad i TNS Polska dostarcza także bardzo ciekawych informacji na temat zapotrzebowania na zatrudnienie obcokrajowców. Problemy w znalezieniu pracowników powodują, że 40% ankietowanych pracodawców deklaruowało, że rozważa zatrudnianie Ukraińców. Pośród zainteresowanych cudzoziemcami zza wschodniej granicy 67% znalazłoby potencjalnie miejsce pracy dla robotników niewykwalifikowanych, 39% – dla robotników wykwalifikowanych, 23% – dla specjalistów, 13% – dla pracowników biurowych i administracyjnych, 5% – dla kadry kierowniczej średniego szczebla, a 2% – dla ka-

<sup>20</sup> Popyt na pracę w 2015 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016, s. 17.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże, s. 18.

<sup>23</sup> Tamże, s. 27.

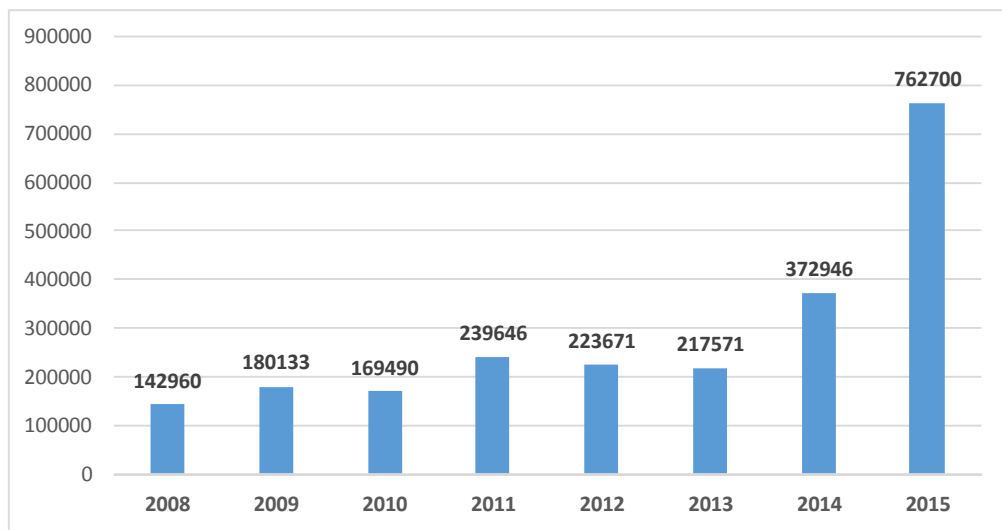
<sup>24</sup> Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015, s. 19 i nast.

<sup>25</sup> Badanie zostało zainicjowane w listopadzie 2008 roku i odbywa się w cyklu kwartalnym. Zob.: <http://www.randstad.pl/o-randstad/dla-mediow/informacje-prasowe/na-ryнку-trudno-o-dobrych-pracownikow/> (wejście: 15.07.2016).

<sup>26</sup> Tamże.

dry zarządzającej<sup>27</sup>. Tylko 6% badanych przedstawicieli przedsiębiorstw wskazało, że atutem Ukraińców są niższe wymagania, 38% widziało w nich szansę na wypełnienie swoich wakatów. Z badania wyraźnie wynika, że pracodawcy chcą zatrudniać pracowników z zagranicy, a główną tego przyczyną jest niemożność znalezienia Polaków chętnych do pracy na proponowanych stanowiskach. Pracodawcy są zdania, że zatrudnianie Ukraińców pozwala na uzupełnienie braków kadrowych.

Deklaracje pracodawców potwierdzają dane Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej dotyczące znacznego wzrostu oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy obywatelowi Ukrainy. Przedstawia je poniższy wykres:



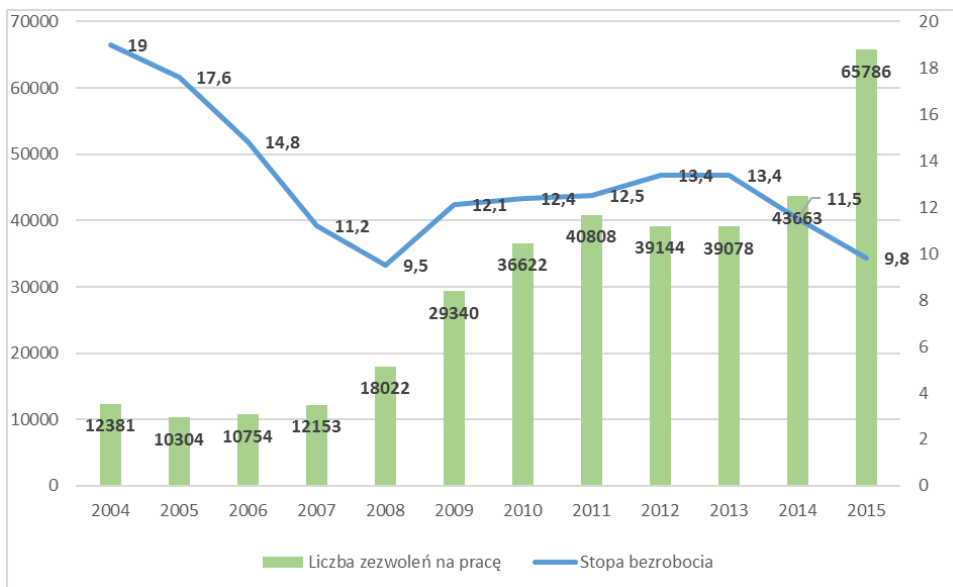
**Wykres 3. Liczba oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy obywatelowi Ukrainy w latach 2008–2015**  
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Podstawową przesłanką wzrostu zapotrzebowania na dodatkowych pracowników, obok dobrze rozwijającej się gospodarki, jest zapaść demograficzna. O zjawisku tym można mówić w odniesieniu do społeczeństw europejskich, ale jak alarmują demografowie w najbliższych latach również w odniesieniu do Polski. Pojawi się deficyt siły roboczej, spadnie liczba osób wchodzących na rynek pracy i będzie niższa niż liczba osób z niego wychodzących. Starzenie się zasobów pracy wpłynie na pogarszanie się podaży siły roboczej na polskim rynku pracy<sup>28</sup>.

Wskazywałam wcześniej, że dopuszczanie migrujących za pracą do polskiego rynku pracy ma bezpośredni związek z zapotrzebowaniem na pracę. Poniższe wykresy przedstawiają liczbę zezwoleń na pracę i oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy w Polsce.

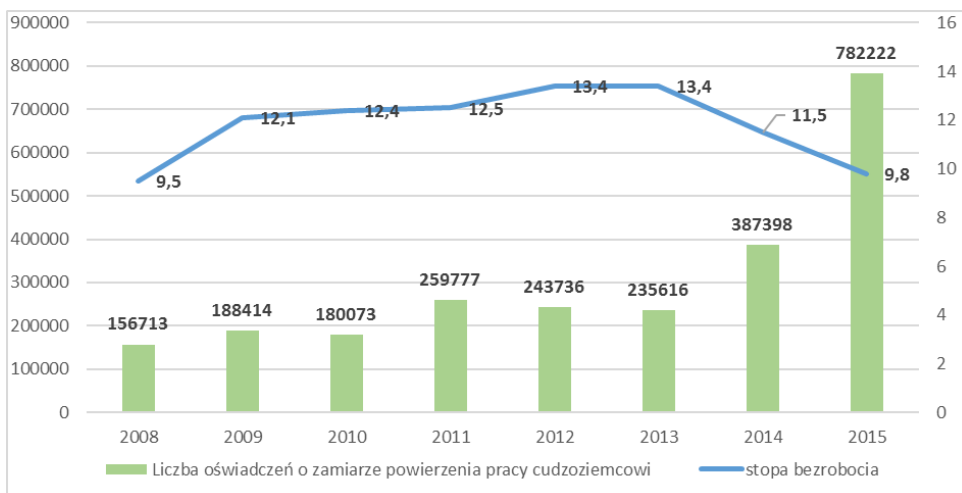
<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Prognoza ludności Polski na lata 2008–2035, Główny Urząd Statystyczny, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/L\\_prognoza\\_ludnosci\\_PL\\_2008-2035.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/L_prognoza_ludnosci_PL_2008-2035.pdf) (wejście: 19.07.2016), s. 3–4.



**Wykres 4. Stopa bezrobocia w Polsce a liczba zezwoleń na pracę w latach 2004–2015**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.



**Wykres 5. Stopa bezrobocia w Polsce a liczba oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi w latach 2008–2015**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Przedstawione wykresy pokazują w poszczególnych latach bezpośrednią korelację pomiędzy wzrastającym bądź spadającym bezrobociem a liczbą zatrudnianych

w Polsce cudzoziemców. Dwukrotny wzrost rejestrowanych oświadczeń w roku 2015 należy wiązać również z sytuacją polityczną na Ukrainie i pogarszającym się stanem tamtejszej gospodarki. W 2015 roku urzędy pracy sygnalizowały również wzrost zabiegów o uzyskanie zezwolenia na pracę w Polsce nie zawsze zgodnego z celami tej procedury.

Dane resortu pracy dotyczące zezwoleń na pracę oraz oświadczeń o zamiarze powierzenia wykonywania pracy cudzoziemcowi nie odzwierciedlają ogólnej liczby obcokrajowców zatrudnionych w Polsce, ponieważ nie obejmują wszystkich kategorii cudzoziemców uprawnionych do wykonywania pracy. Jak opisano wyżej, wielu obcokrajowców może podejmować pracę bez zezwolenia, a wielu podejmuje pracę nielegalnie, w tzw. szarej strefie.

**Nadużycia w zatrudnianiu cudzoziemców.** Opisana wcześniej uproszczona forma zatrudniania cudzoziemców, obok korzystnych dla polskich pracodawców (szczególnie rolników) rozwiązań niesie ze sobą również zagrożenia. Z Raportu Narodowego Banku Polskiego (NBP)<sup>29</sup> wynika, że w Warszawie cudzoziemcy zarabiają o około 34% mniej niż osoby z polskim obywatelstwem. Przeciętny tygodniowy wymiar czasu pracy pracowników z zagranicy wynosi 54 godziny (wg Kodeksu Pracy tydzień pracy w Polsce to 40 godzin), ale zdarzają się osoby pracujące po 60 godzin tygodniowo. Wyraźniejsza jest także różnica w stawkach godzinowych – Polak za godzinę pracy otrzymuje średnio 6 złotych więcej niż pracownik cudzoziemski.

Problem ten widoczny jest szczególnie w przypadku zatrudniania pracowników z Ukrainy. Wielu z polskich pracodawców, chcąc zachować niższe koszty utrzymania siły roboczej, proponuje obcokrajowcom umowy cywilnoprawne oraz wynagrodzenie zaniżone w stosunku do stawek panujących na lokalnym rynku pracy. Wychodzą bowiem z założenia, że cudzoziemiec, chcąc zostać w Polsce, przyjmie każdą ofertę pracy. Oczywiście w ten sposób pracodawcy naruszają zasadę równego traktowania w zatrudnieniu. Kodeks Pracy w rozdziale II za podstawowe zasady prawa pracy przyjmuje, że pracownik ma prawo do godziwego wynagrodzenia za pracę<sup>30</sup>. Warunki realizacji tego prawa określają przepisy prawa pracy oraz polityka państwa w dziedzinie płac, w szczególności poprzez ustalanie minimalnego wynagrodzenia za pracę. W art. 18 KP i zawartych w nim paragrafach mowa jest między innymi o tym, że pracownicy powinni być równo traktowani w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkolenia w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych, w szczególności bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, a także bez względu na zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony albo w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy. Wskazuje się również, że nierówne traktowanie w zatrudnieniu ma miejsce też wtedy, gdy pracownik jest lub mógłby być traktowany w po-

<sup>29</sup> Kwartalny raport o rynku pracy – I kw. 2016, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2016, [http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/publikacje/rynek\\_pracy/rynek\\_pracy.html](http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/publikacje/rynek_pracy/rynek_pracy.html) (wejście: 11.07.2016).

<sup>30</sup> Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy (Dz.U. 2014 nr 0 poz. 1502).



równywalnej sytuacji mniej korzystnie niż inni pracownicy, a dyskryminowanie pośrednie istnieje wtedy, gdy na skutek pozornie neutralnego postanowienia, zastosowanego kryterium lub podjętego działania występują lub mogłyby wystąpić niekorzystne dysproporcje albo szczególnie niekorzystna sytuacja w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia czy awansowania. Z norm tych jednoznacznie można wywieść, że nieuprawnione jest traktowanie kandydata do pracy, który posiada odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie zawodowe, gorzej niż pracownika już wykonującego pracę.

W kwestii wynagrodzeń w art.18-3c znalazły się również zapisy mówiące o tym, iż pracownicy mają prawo do jednakowego wynagrodzenia za jednakową pracę lub za pracę o jednakowej wartości, a pracami o jednakowej wartości są prace, których wykonywanie wymaga od pracowników porównywalnych kwalifikacji zawodowych, potwierdzonych dokumentami lub praktyką i doświadczeniem zawodowym, a także porównywalnej odpowiedzialności i wysiłku.

Tymczasem praktyka wygląda tak, że w zgłaszanych do urzędów pracy ofertach nagminnie zaniżane są zarobki i zawyżone wobec pracowników oczekiwania pracodawców, co wiąże się z góry planowanym zatrudnianiem obcokrajowców zamiast pracowników polskich.

Brak międzypaństwowych regulacji pomiędzy Polską i Ukrainą powoduje również, że na rynku pracy działają nielegalni „pośrednicy”, którzy na procederze „załatwiania” dokumentów związanych z możliwością łatwego dostania się do Polski i tym samym do strefy Schengen zarabiają niemałe pieniądze. Zarejestrowane oświadczenie jest bowiem podstawą do uzyskania wizy w konsulacie lub zezwala cudzoziemcowi na przedłużenie pobytu na terytorium Polski. Niektóre powiatowe urzędy pracy sygnalizują przypadki składania oświadczeń np. przez osoby nieuzyskujące żadnych dochodów z działalności gospodarczej, bezrobotne czy nawet bezdomne<sup>31</sup>.

Kontrolę legalności zatrudnienia cudzoziemców prowadzą inspektorzy Państwowej Inspekcji Pracy. W 2015 r. inspektorzy pracy stwierdzili nielegalne zatrudnienie i wykonywanie pracy przez 1122 cudzoziemców z państw trzecich (5,3% objętych kontrolą), tj. o 29% więcej takich przypadków niż w 2014 r. i ponaddwukrotnie więcej niż w 2013 r. Największą grupę nielegalnie zatrudnionych cudzoziemców stanowili obywatele Ukrainy – 899 osób (5,4% obywateli Ukrainy objętych kontrolą, 88% ogółu cudzoziemców, którzy podjęli nielegalną pracę). W dalszej kolejności kontrole ujawniły nielegalną pracę obywateli Serbii (31 osób), Białorusi (17), Rosji (17) i Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej (10). Największą koncentrację nielegalnej pracy cudzoziemców ujawniono w 2015 r. w: budownictwie – 30% wszystkich ujawnionych przypadków, usługach administrowania i działalności wspierającej (w tym w agencjach pracy tymczasowej) – 18%, przetwórstwie przemysłowym – 16%

---

<sup>31</sup> Zob. np. <http://www.policja.pl/pol/aktualnosci/109568,Wystawiala-falszywe-oswiadczenia-o-zamiarze-zatrudnienia-obcokrajowcow-uslyszala.html> (wejście: 13.07.2016 r.), <http://www.pulshr.pl/prawo-pracy/beda-zmiany-w-zatrudnianiu-cudzoziemcow,32942.html> (wejście: 13.07.2016 r.), <https://www.wprost.pl/182219/Straz-Graniczna-ostroznie-z-zatrudnianiem-imigrantowze-wschodu> (wejście: 13.07.2016 r.).

oraz handlu i naprawach – 10%<sup>32</sup>. W 2015 r. ujawniono nieprzestrzeganie przepisów w zakresie prawnej ochrony pracy obcokrajowców (obejmującej np. przestrzeganie przez pracodawców przepisów o czasie pracy, urlopach wypoczynkowych, dodatkowym wynagrodzeniu za godziny nadliczbowe) w 16% podmiotów poddanych kontroli. Dotyczyły one 1 052 osób, tj. 8% cudzoziemców objętych kontrolą w tym zakresie<sup>33</sup>.

**Wnioski.** W Polsce funkcjonuje model uzupełniającego niedostatki krajowej siły roboczej zatrudniania cudzoziemców, który w założeniu ma za zadanie chronić krajowy rynek przed napływem nadmiernej liczby pracowników z innych krajów. Zatrudnianie obcokrajowców związane jest ze wzrostem popytu na pracę, a wdrażane w tym zakresie rozwiązania mają na celu chronić krajowych pracowników przed zjawiskiem zastępowania ich pracownikami zagranicznymi.

Doświadczenia europejskie wskazują, że odpowiednio prowadzona polityka migracyjna pozwala wspierać gospodarkę, a brak kontroli nad zjawiskami migracyjnym może przysparzać niemałych problemów. Z niekontrolowanego napływu migrantów ekonomicznych biorą się poważne problemy społeczne i polityczne, których aktualnie doświadczają niektóre kraje europejskie. Polskie niedostatki w zakresie odpowiedniej do potrzeb liczby pracowników rozwiązywane są w oparciu o osoby pochodzące z krajów ogarniętych kryzysami ekonomicznymi, szczególnie z Ukrainy. Kulturowa i cywilizacyjna bliskość z mieszkańcami tych krajów sprawia, że problemy adaptacyjne nie stanowią istotnej przeszkody w ich odnajdywaniu się na polskim rynku pracy. Posiadane przez nich kwalifikacje i doświadczenie zawodowe w istotny sposób pozwalają zaspokajać aktualne potrzeby polskiej gospodarki.

Pamiętać jednak należy, że sytuacja ta może zmienić się radykalnie w przypadku kryzysu na rynku pracy lub nieodpowiedzialnych działań politycznych. Skalę takich zjawisk można dzisiaj obserwować na przykładzie stosunku obywateli Wielkiej Brytanii do przyjmowanych do niedawna bezwarunkowo emigrantów ekonomicznych z Polski, który przerodził się w wyraźną niechęć.

Niwelowanie powstającej luki demograficznej, a tym samym utrzymanie właściwych proporcji pracujących w stosunku do nieaktywnych zawodowo wymaga aktywnej polityki na wielu płaszczyznach. Polityka migracyjna silnie skorelowana z właściwie prowadzoną polityką asymilacji migrantów może, obok działań w obszarze polityki społecznej, w istotny sposób wpływać na łagodzenie zjawiska starzenia się społeczeństwa polskiego i braku rąk do pracy. Nie jest to, jak wiadomo, zjawisko tylko polskie, tym bardziej warto uczyć się i wyciągać wnioski z błędów innych, by ograniczyć własne.

---

<sup>32</sup> Sprawozdanie z działalności Państwowej Inspekcji Pracy w 2015 roku, Państwowa Inspekcja Pracy, Warszawa 2016, s. 139 i nast.

<sup>33</sup> Tamże.

## Bibliografia

1. Bezrobocie rejestrowane w Polsce, Raport miesięczny – grudzień 2015 r., Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2016.
2. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.
3. Dyrektywa PE i Rady nr 2014/36/UE z 26 lutego 2014 r. w sprawie warunków wjazdu i pobytu obywateli państw trzecich w celu zatrudnienia w charakterze pracownika sezonowego.
4. Informacja nt. zatrudniania cudzoziemców w Polsce, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, 10 maja 2016 r., s. 1.
5. Kwartalny raport o rynku pracy – I kw. 2016, Narodowy Bank Polski, Warszawa 2016, [http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/publikacje/rynek\\_pracy/rynek\\_pracy.html](http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/publikacje/rynek_pracy/rynek_pracy.html) (wejście: 11.07.2016).
6. Popyt na pracę w 2015 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016.
7. Prognoza ludności na lata 2014–2050, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.
8. Prognoza ludności Polski na lata 2008–2035, Główny Urząd Statystyczny, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xber/gus/L\\_prognoza\\_ludnosci\\_PL\\_2008-2035.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xber/gus/L_prognoza_ludnosci_PL_2008-2035.pdf) (wejście: 19.07.2016).
9. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r. w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. z 2015 r. poz. 588).
10. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r. w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. z 2015 r. poz. 588).
11. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 9 grudnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz.U. 2010 nr 236 poz. 1559).
12. Sprawozdanie z działalności Państwowej Inspekcji Pracy w 2015 roku, Państwowa Inspekcja Pracy, Warszawa 2016.
13. Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2016 r. poz. 645 z późn. zm.).
14. Ustawa z 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2013 poz. 1650 z późn. zm.).
15. Ustawa z 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 680).
16. Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2016 nr 0 poz. 930 z późn. zm.).
17. Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy (Dz.U. 2014 nr 0 poz. 1502).
18. Uzasadnienie do projektu zmiany Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, projekt z dnia 29.04.2016.
19. Wadsworth J., Dhingra S., Ottaviano G., Van Reenen J., Brexit and the Impact of Immigration on the UK, <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/brexit05.pdf> (wejście: 17-19.07.2016).
20. Wytyczne Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej dla powiatowych urzędów pracy w związku z rejestracją oświadczeń o zamiarze powierzenia wykonywania pracy cudzoziemcom na warunkach określonych w § 1 pkt 20 rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r. w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę, maj 2015.

**dr Ewa FLASZYŃSKA**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

mail: [eflasyńska@wp.pl](mailto:eflasyńska@wp.pl)

## Refleksje uczniów dorosłych na temat własnych doświadczeń edukacyjnych

Adult students` reflection on their own educational experiences

**Słowa kluczowe:** doświadczenia edukacyjne, błąd decyzyjny, szkoła, uczeń dorosły.

**Key words:** school experiences, mistake, school, adult learner.

**Summary:** School surroundings is limited by rules and regulations which are supposed to be followed by students. However, it may happen that some students do not feel that their needs and expectations are met, while any decisions made by them generate more or less positive outcome. The following text presents educational experiences of adult students which are a consequence of making wrong decisions in school surroundings. This perspective made it possible to distinguish some areas which frequently are not included in more detailed analysis of educational phenomena, although, from long term perspective, they might be of crucial importance in the process of shaping social skills.

**Wprowadzenie.** Przestrzeń edukacyjna, która swoim zasięgiem obejmuje kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne, pełna jest różnorodnych sytuacji i zdarzeń, w toku których człowiek zdobywa wciąż nowe doświadczenia, ale także konfrontuje z rzeczywistością doświadczenia już zdobyte. Wyznacznikiem wszelkich działań edukacyjnych są określone normy i zasady, które w sytuacjach typowych stają się drogowskazami dla osób uczestniczących w procesie kształcenia. Jednak nie zawsze nauczanie i uczenie się przebiegają według reguł akceptowanych przez wszystkie osoby biorące w nich udział, pojawiają się również sytuacje nowe i niepewne, wymagające zastosowania odmiennych sposobów postępowania. Decyzje, które uczeń zmuszony jest w takich sytuacjach podjąć, pociągają za sobą mniej lub bardziej uzasadnione konsekwencje. Zarówno dokonane wybory, jak i wynikające z nich konsekwencje mogą być postrzegane przez jednostkę z perspektywy czasu w kategoriach „błędu” czy „sukcesu”. Zdaniem T. Tyszki zdarzają się bowiem takie sytuacje, w których trudno jest przewidzieć różne perspektywy (możliwości), gdyż ze względu na to, że

człowiek nie dysponuje generatorem pomysłów przy podejmowaniu decyzji koncentruje się zwykle na jednej perspektywie (Tyszka 2010, s. 42), nie zawsze najkorzystniejszej. Zatem pedagogiczna codzienność może stać się źródłem rozwoju lub regresu, w zależności od kontekstu, konsekwencji czy postrzegania określonej sytuacji. Błędy decyzyjne, choć są ważnym elementem kształtowania się kompetencji społecznych, wciąż stanowią mało znany i zbadany obszar zainteresowań naukowych.

**Błąd i jego konsekwencje.** Mówiąc o błędach decyzyjnych, należy ustalić, czym jest błąd i jak rozpoznajemy, że został on popełniony. Kwestią równie istotną – z badawczego punktu widzenia – są konsekwencje edukacyjne błędnie podejmowanych decyzji, a także stosunek wobec nich osób je popełniających.

Zgodnie ze Słownikiem języka polskiego „błąd” jest definiowany jako „niewłaściwe posunięcie; fałszywe mniemanie o czymś” (Słownik języka polskiego, 2016).

Zdaniem K. Mudyńia *błąd jest pojęciem bardzo szerokim, pojemnym i – jak większość pojęć – nieostrym* (Mudyń 1997, s. 169). Mając na uwadze fakt, iż ludzkie działania mają często charakter złożony, trudno jednoznacznie ocenić, zarówno obserwatorowi zdarzenia, jak i osobie będącej podmiotem działań, czy błąd został w ogóle popełniony.

Według E. Żarneckiej-Biały wystąpienie błędu uzależnione jest od następujących warunków: musi istnieć podmiot błędzący, czyli wyposażony w świadomość człowieka, otoczenie, w którym dokonuje się zmiana, a także odniesienie danego podmiotu do określonego oczekiwania (Żarnecka-Biały 1993). Ponadto *kryteria o błędności lub poprawności danego zachowania mają charakter kulturowy, zmieniają się wraz z upływem czasu i zmianą kontekstu kulturowego* (Mudyń 1993, s. 167). Można więc teoretycznie założyć, że w zależności od kultury szkoły i stopnia przestrzegania zasad w niej obowiązujących różne będzie podejście do błędów popełnianych przez funkcjonujące w niej podmioty (nauczycieli, uczniów, dyrekcji). Na dodatek w zależności od konsekwencji popełnianego błędu zmieniać może się perspektywa jego postrzegania, tzn. w przypadku negatywnych konsekwencji może on zostać dostrzeżony, a nawet wyostrzony czy przerysowany, natomiast w przypadku pozytywnych skutków pomniejszony czy w ogóle niedostrzeżony. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że błędami w przestrzeni szkolnej są działania ucznia prowadzące do osiągnięcia określonego celu, które z perspektywy czasu postrzegane są przez niego jako niewłaściwe. W związku z tym, iż działania te odnoszą się do decyzji podejmowanych czy to pod wpływem sytuacji zewnętrznej, czy też wewnętrznego impulsu, można te błędy nazywać błędami decyzyjnymi.

Dokonując obserwacji szkolnej rzeczywistości, uczymy się zachowań będących – w subiektywnym przekonaniu – przejawem troski o swój los czy efektem oporu i buntu wobec roli ucznia, a więc nie zawsze zgodnych z postawami i oczekiwaniami innych czy obowiązującymi normami i zasadami. Przestrzenią społecznych interakcji i tłem podejmowania decyzji jest klasa szkolna. Ta mała społeczność, pomimo swojej zbiorowej struktury, skupia jednostki, a tym samym nadaje grupie *zupełnie nową jakość, gdyż z chwilą znalezienia się w niej poszczególne jednostki mogą zmienić swój sposób bycia i zachować się tak, jak nigdy nie zachowałyby się, będąc same* (Kupicka

2016). Takie nieoczekiwane zachowania potęgować może na przykład fakt, że uczeń zostaje przydzielony do danej klasy, zatem nie ma wpływu na wybór kolegów, nauczycieli, wychowawcy, pod wpływem których przejawiać może zachowania nawet dla siebie obce i niekorzystne. Na dodatek cele, które ma realizować, wynikają z odgórnych decyzji i programów nauczania, co w praktyce szkolnej oznacza, że jego potrzeby, wizje, oczekiwania nie zawsze wpisują się w ogólnie przyjętą koncepcję kształcenia. Rodzi się więc pewien dysonans między tym, co należy robić, a tym, co wynika z autentycznej potrzeby, który prowadzi, w przekonaniu ucznia, do działań pod przymusem, wbrew sobie czy działań „ratujących sytuację”. W takich okolicznościach możemy zatem mówić o „efekcie odwrócenia”, przez który należy rozumieć strukturę wyznaczającą (w sposób mniej lub bardziej przezroczysty i ostateczny, w zależności od poszczególnych przypadków) przymus, pod którym działają jednostki (Boudon, 2008). Skutki takich działań, zdaniem R. Boudona, dotyczą efektów indywidualnych i zbiorowych wynikających z zestawienia jednostkowych zachowań indywidualnych, chociaż nie są wpisane w cele, do których dążą osoby działające. [...] Jednostki mogą osiągnąć cel, do jakiego w istocie dążyły, ale w tym samym czasie muszą znosić nieprzyjemności, których nie chciały (np. zły humor nauczyciela, niezadowolenie kolegów – dod. ADK). Istnieje także możliwość, że jednostki nie tylko osiągną upragniony cel, ale też jednocześnie uzyskają korzyści, do jakich nie dążyły. [...] Zjawiska niezamierzone przez osoby działające mogą być, choć nie muszą, odczuwane przez całą grupę jako korzyści lub niedogodności. W pewnych przypadkach skutki są pozytywne albo negatywne dla całości społeczeństwa, a w innych – jedynie dla niektórych spośród ich członków (Boudon, s. 16–17).

Klasa szkolna jest przestrzenią, w której zachodzi proces uczenia się rozumiany jako zdobywanie nowych doświadczeń, w wyniku których powstają nowe formy zachowania lub podlegają modyfikacji formy już nabyte (Okoń 1998). Zakłada się, że szeroko rozumiane uczenie się przebiega zgodnie z pewnymi normami, zasadami czy oczekiwaniami nauczycieli i uczniów. Jednak rzeczywistość edukacyjna pokazuje, że zdarzają się takie sytuacje, w których uczeń, działając np. pod wpływem przymusu, podejmuje działania odbiegające od przyjętej „normy”. Takie działanie może być interpretowane jako błąd decyzyjny przynoszący efekty, które w konsekwencji – w zależności od okoliczności – postrzegane są jako pozytywne lub negatywne. Kiedy np. jeden z uczniów (występujący w imieniu całej klasy, ale bez formalnej zgody wszystkich uczniów) próbuje przełożyć zapowiedziany wcześniej sprawdzian na inny termin, gdyż się do niego nie przygotował, kieruje się przede wszystkim swoim interesem. Zgoda nauczyciela na wyznaczenie innego terminu, a tym samym osiągnięcie przez ucznia swojego celu, staje się źródłem radości i zadowolenia pewnej grupy uczniów, a złości czy rozczarowania innej. O ostatecznym efekcie takiej decyzji i postawie wobec zaistniałej sytuacji, a także osoby ją podejmującej zadecyduje dopiero ocena ze sprawdzianu. Poziom zadowolenia z osiągniętego rezultatu będzie wyznaczał perspektywę postrzegania podjętej przez ucznia decyzji w kategoriach: błędna lub właściwa.

Błędy decyzyjne, choć stanowią ważny element m.in. w kształtowaniu kompetencji społecznych, niestety nie są uwzględniane w szerokim kontekście analiz oświatowych.

**Nauka na własnych błędach – perspektywa uczniów dorosłych.** Niniejszy tekst koncentruje się wokół refleksji uczniów dorosłych wokół błędów decyzyjnych będących elementem ich doświadczeń edukacyjnych w przestrzeni szkolnej. Refleksja ta niesie ze sobą istotny walor pedagogiczny, gdyż jak zauważa Z. Pietrasziński „*refleksja jest jednym z istotnych warunków uwalniania się człowieka od rutyny i wykorzystywania posiadanych rezerw rozwoju. (...) Potrafi łączyć ze sobą zdarzenia odległe w czasie i pozornie niepodobne, ujmuje codzienność z perspektywy odwiecznych pytań egzystencjalnych, szuka strategii i wartości ukrytych za konkretnymi czynami*” (Pietrasziński 2001, s. 148, 150).

Badania ankietowe przeprowadzono wśród 115 osób – uczniów dorosłych, których poproszono o osobisty „rachunek sumienia” w zakresie decyzji podejmowanych w dotychczasowej przestrzeni edukacyjnej, które zmieniły bądź nie ich sposób postrzegania społecznych relacji, a które – niezależnie od tego – były źródłem cennych doświadczeń edukacyjnych.

Wśród pytań ankietowych skierowanych do badanych znalazły się m.in. te, które stanowią treść analizy niniejszego opracowania: „Jakie, patrząc z perspektywy czasu, popełniłeś/popełniłaś błędy decyzyjne w przestrzeni szkolnej, które zmieniły Twoje podejście do określonych kwestii? Jakie były konsekwencje popełnionych przez Ciebie błędów decyzyjnych? Jeżeli miałbyś/miałabyś okazję znaleźć się jeszcze raz w podobnej sytuacji, jaka byłaby teraz Twoja decyzja?”.

Podróż do przeszłości okazała się dla większości badanych zadaniem trudnym i wymagającym. Respondenci potrzebowali dłuższej chwili namysłu, zanim zaczęli odszukiwać w pamięci wspomnienia związane z zadaniem badawczym.

Wśród błędów decyzyjnych wskazanych przez badanych można wyodrębnić cztery podstawowe obszary: błędy popełniane bezpośrednio na lekcji, błędy w relacjach z rówieśnikami, błędy związane z postawą wobec nauki oraz błędy, które przyporządkowano do kategorii „inne”.

Do błędów popełnianych bezpośrednio na lekcji przyznała się ponad połowa badanych. Wśród najczęściej wymienianych błędów znalazły się:

- ściąganie na sprawdzianach/klasówkach,
- rozmowy na lekcji,
- niezgłaszanie się do odpowiedzi (w ogóle lub pomimo pewności co do znajomości prawidłowej odpowiedzi),
- zgłaszanie się do odpowiedzi na prośbę klasy,
- brak walki o odpowiednie traktowanie ze strony nauczyciela,
- podkładanie „gotowców” na sprawdzianach,
- przyznanie się do braku zadania domowego/nieprzeczytania lektury,
- podejmowanie decyzji w imieniu całej klasy, np. o przeniesieniu sprawdzianu na inny termin,
- zwrócenie uwagi nauczycielowi.

Błędy z tej grupy, w opiniach badanych, choć pozwalały na szybkie poradzenie sobie w określonej sytuacji, z perspektywy czasu jednak oceniane są jako mało efektywne, a może nawet szkodliwe. Jeżeli bowiem konsekwencje takich błędów przynoszą pozytywne skutki, jednostki chętniej podejmują takie działania w przyszłości –

tzn. jeżeli np. próba przeniesienia terminu sprawdzianu powiodła się, to przy kolejnej okazji uczniowie znowu podejmą takie działania. Podobnie może być w przypadku ucznia, który ściągał na klasówce i nie został przyłapany przez nauczyciela, a na dodatek dostał pozytywną ocenę. Takie doświadczenie staje się nie tylko zachętą do pójścia „na skróty”, do mniejszego zaangażowania w przygotowanie się do innych sprawdzianów, ale także do ponownej próby oszukiwania przy kolejnej kontroli wiedzy. Efekty takiego działania są jednak dostrzegane znacznie później, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy trzeba odwołać się do doświadczeń z przeszłości.

Drugi wyodrębniony obszar stanowiły błędy popełnione w zakresie postawy wobec nauki. Tutaj badani wskazywali m.in.:

- „pomoc” koleżance w napisaniu sprawdzianu,
- naukę na zasadzie „zakuć, zdać, zapomnieć”,
- odmowę udziału w olimpiadzie,
- ucieczkę z lekcji (np. przed sprawdzianem, unikanie lekcji wychowania fizycznego),
- odpisywanie zadań domowych,
- brak systematyczności w nauce,
- brak cierpliwości i zapału do nauki.

Warunkiem efektywnej edukacji jest odpowiednia postawa wobec niej przejawiająca się podejściem do obowiązków oraz motywacją do uczenia się, bez której – jak zauważają A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek *trudno mówić o pożądanym zmianach w zakresie nabywania nowych doświadczeń edukacyjnych* (Domagała-Kręcioch, Majerek 2015, s. 312). Błędy wskazane powyżej stały się w ocenie badanych istotne w ich dalszej drodze edukacyjnej i społecznym funkcjonowaniu.

Kolejny obszar stanowiły relacje rówieśnicze, które w okresie szkolnym stanowią istotny element funkcjonowania w grupie rówieśniczej pełniące znaczącą rolę w procesie socjalizacji. W tej kategorii respondenci wymieniali najczęściej takie błędy jak:

- spotkanie się z ludźmi „bez zasad”,
- zamknięcie się w pewnej grupie,
- wyśmiewanie się z kolegów/koleżanek, którym przytrafiło się coś złego,
- spożywanie alkoholu na terenie szkoły, by zaimponować kolegom,
- zgoda na bycie wykorzystywanym przez kolegów/koleżanki, branie winy na siebie.

Okres szkolny to czas kształtowania się relacji społecznych. Jak zauważa P. Wiliński, *uczeń w szkole nie jest zawieszony w próżni* (Wiliński 2005, s. 335) i podlega wszystkim procesom grupowym (pozytywnym i negatywnym), dzięki którym kształtują się jego doświadczenia m.in. w zakresie budowania poczucia własnej wartości czy poczucia tożsamości (Wiliński, 2005). Młody człowiek podejmować więc będzie takie działania, które pozwolą mu na przynależność do określonej grupy i akceptację z jej strony, co *wiąże się często z ryzykiem popełniania błędów* (Bardziejewska 2005, s. 347), gdyż wymaga od niego niejednokrotnie zmierzenia się z jednej strony z naciśkiem ze strony rówieśników, z drugiej zaś – krytyką ze strony dorosłych. Potrzeba bezpieczeństwa i bycia akceptowanym może być tak silna, że racjonalność i zdrowy rozsądek ustąpią miejsca nieroztropności i „bohaterstwu”.



Ostatni obszar błędów popełnianych w przestrzeni szkolnej stanowi kategoria „inne”, a znalazły się w niej m.in.:

- rezygnacja z jakiegokolwiek aktywności szkolnej,
- rezygnacja z kariery sportowej,
- pełnienie funkcji skarbnika (zbieranie pieniędzy, przypominanie o składkach),
- wybór szkoły/kierunku studiów,
- błędne przekonanie o trudnym egzaminie, które spowodowało, że uczeń „odpuścił” i się nie przygotował do niego,
- zbyt mała pewność siebie i rezygnacja z uczestnictwa w pozalekcyjnych formach aktywności,
- podrabianie podpisów rodziców pod ocenami, uwagami, zwolnieniami.

Powyższe działania przynosiły określone zmiany w sytuacji szkolnej uczniów, ale *zmiana albo jest rozwiązaniem jakiegoś problemu i jest przyjmowana z zadowoleniem [...], albo też problem został nierozwiązany, stosowne zabiegi pozostają nieskuteczne (...)* (Szczepański 1999, s. 27). Zatem dla badanych zmiana okazała się z perspektywy czasu zabiegiem nieefektywnym (błędnym).

Odwołując się do psychologii ekonomii<sup>1</sup>, można wyodrębnić kilka podstawowych rodzajów błędów decyzyjnych również w przestrzeni edukacyjnej. Wśród nich można uwzględnić nadmierną koncentrację na „zyskach”, kiedy uczeń dostrzega choćby niewielką korzyść dla siebie, nie widząc negatywnych konsekwencji podjętej decyzji bądź nie myśli o konsekwencjach dla grupy. Przeciwnością tego błędu jest nadmierna koncentracja na stratach, która nie pozostawia wyboru – podjęta decyzja postrzegana jest w kategoriach straty, co widoczne jest m.in. w ściąganiu na sprawdzianach. Oddanie pustej kartki i niepodjęcie próby oszukania nauczyciela w przekonaniu takiego ucznia może skutkować np. negatywną oceną ze strony rówieśników, opinią „niezdary”, etykietą słabego ucznia. W odniesieniu do praktyki szkolnej można wymienić jeszcze błędne strategie decyzyjne, które podejmowane są z perspektywy natychmiastowych efektów. Zgodnie z takim podejściem najlepsze (choćby błędne) są te decyzje, których pozytywny efekt widać od razu (np. ucieczka z lekcji oznacza brak oceny niedostatecznej ze sprawdzianu). Refleksja, jeśli w ogóle się pojawia, jest niestety odroczone w czasie. Często zdarza się tak, że uczniowie podejmują decyzje natychmiast, bez możliwości przeanalizowania sytuacji (np. wezwanie do odpowiedzi), ewentualnie podejmują decyzje nie do końca przemyślane (wybór szkoły, studiów), co z kolei wynika z braku znajomości własnych możliwości i wsparcia doradczego.

Jeżeli konsekwencje takich działań są z perspektywy czasu oceniane jako pozytywne, błąd postrzegany jest jako dobra decyzja i szybko zapomina się o tej sytuacji. Bywa jednak tak, że negatywne skutki odczuwane są przez jednostkę długo po zaistniałej sytuacji, o czym świadczyć może wypowiedź jednej z respondentek: *Zorientowałam się, że nauczycielka nie ma racji – zwróciłam jej uwagę. Szybko pożałowałam swojej decyzji, gdyż od tego momentu zaczął się mój koszmar. W konsekwencji musiałam zmienić szkołę, bo bałam się chodzić na lekcje w obecnej. Wiem, że błędem było*

---

<sup>1</sup> Inspiracja tekstem J. Nowickiej-Mieszale, *Błędy w procesie podejmowania decyzji pod wpływem stresu*, wersja on-line „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie” 2, 2009, s. 84.

to, że się wtedy w ogóle odezwałam. Mogłam, tak jak reszta klasy, niczego nie zauważyć<sup>2</sup>.

Można się zastanawiać nad pytaniem: czego uczą powyższe doświadczenia? Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na wyodrębnienie dwóch rodzajów konsekwencji wynikających z doświadczeń badanych osób.

Pierwszy można określić jako pozytywny, gdyż sprowokował do refleksji i ukazał właściwy kierunek podejmowanych zmian. Drugi z kolei stał się źródłem pogłębiających się obaw i jeszcze większej niechęci wobec otwartego wyrażania własnego zdania, czy uczciwego podejścia do życia. Przykładowe wypowiedzi zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Konsekwencje popełnianych błędów według badanych**

KONSEKWENCJE POZYTYWNE	KONSEKWENCJE NEGATYWNE
Próbowanie, mimo wszystko, nowych rzeczy	Przekonanie, że nauczyciel mnie nie lubi
Bronienie siebie i niedawanie się wykorzystywać	Uznanie, że będąc lepszym od innych, człowiek zawsze jest atakowany
Podążanie za intuicją i marzeniami	Nieprzejmowanie się zbyt wielu nauczycielami
Przekonanie, że kłamstwo ma krótkie nogi	Uwierzenie, że nie warto pomagać innym
Dawanie z siebie więcej niż wymagane minimum	Nieprzykładanie się do nauki
Nieunikanie czegoś, z czym i tak przyjdzie się zmierzyć	Nieufanie za bardzo innym
Bycie uczciwym wobec siebie	Przekonanie, że chronienie innych ma negatywne konsekwencje
Ocenianie zachowania, a nie osoby	Planowanie ostrożniejszego ściągania na sprawdzianach
Pomaganie innym, ale czasem dla ich dobra odmawianie udzielenia im pomocy	Przeświadczenie, że nigdy nie wolno zwracać uwagi żadnemu nauczycielowi
Dawanie wędki, a nie ryby	Stwierdzenie, że nie warto być uczciwym
Przekonanie, że nie zawsze warto iść „na łatwiznę”	
Branie odpowiedzialności za swoje decyzje	
Wzmocnienie wiary w siebie	
Bycie prawdomównym i rzetelnym	
Przy podejmowaniu decyzji kierowanie się swoimi zainteresowaniami i perspektywą przyszłości	
Przekonanie, że czasem błędna decyzja pomaga zrozumieć, co jest naprawdę ważne	

Źródło: badania własne.

Kategoria błędu decyzyjnego jest zagadnieniem rzadko podejmowanym w literaturze pedagogicznej, w której co prawda wspomina się o błędach nauczycieli (M. Niemierko) czy błędach uczniów (L. Badura), ale częściej w kontekście przyswajanej wiedzy niż podejmowanych decyzji. W społeczeństwie uzależnionym od sukcesu niewątpliwie trudniej rozmawia się o błędach, ponieważ trudniej (jak wskazują również przeprowadzone przez autorkę badania) takowe w ogóle dostrzec. Można w tym miejscu zadać pytania: czy decyzje błędnie podejmowane mają dla badanych pedagogiczną wartość?

Zdecydowana większość badanych (98 osób) zadeklarowała, że gdyby znalazła się jeszcze raz w podobnej sytuacji, postąpiłaby już inaczej. Zaledwie 10 osób spośród

<sup>2</sup> Zamieszczone w tekście narracje stanowią oryginalne wypowiedzi badanych.

badanych postąpiłoby dokładnie tak samo, ponieważ pomimo początkowego niezadowolonia i braku pewności co do konsekwencji swoich decyzji przyniosły one skutek pożądany (np. zdany egzamin, sprawdzian, zmiana oceny) lub utwierdziły badanych w przekonaniu na temat sytuacji, osoby czy zdarzenia. W kontekście nauki na błędach powrót do przeszłości staje się doskonałym momentem autorefleksji i jak konstatował A. Schopenhauer, *aby żyć całkiem rozważnie i wyciągać z własnego doświadczenia całą naukę, jaka jest w nim zawarta, trzeba często wracać myślą wstecz i rekapitulować to, co się przeżyło, zrobiło, czego się doświadczyło i co się przy tym odczuwało, trzeba też porównywać poprzedni własny sąd z obecnym, zamiary i dążenia z ich rezultatem i przyjemnością, jaką przyniosły* (cyt. za: Pietrański 2001, s. 149).

**Podsumowanie.** Jedną ze znanych sentencji brzmi *errare humanum est*, czyli *błądzić jest rzeczą ludzką*. W przypadku doświadczeń szkolnych popełniane błędy mogą być źródłem cennych informacji o sobie i o innych, zatem ważne jest, by stwarzać uczniom przestrzeń do podejmowania decyzji (bez paralizującej obawy o konsekwencje) i utwierdzać ich w przekonaniu, że w świecie zmian, w którym każdy człowiek powinien samodzielnie kierować swoim życiem, jest to wręcz niezbędne. Jednak warto pamiętać o tym – jak podkreślają A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek – że codzienność szkolna, obok doświadczeń pożądanych, przynosi także doświadczenia będące „skutkiem ubocznym” oddziaływań edukacyjnych, które ze względu na swoją szkodliwość dla rozwoju ucznia wymagają większej uwagi (Domagała-Kręcioch, Majerek 2015, s. 182). Ma to istotne znaczenie dla społecznego funkcjonowania jednostki, gdyż *obiektywne właściwości środowiska szkolnego mają wpływ na subiektywne postrzeganie, interpretowanie i odczuwanie ich przez dziecko oraz to, jak w takich warunkach będzie się ono zachowywało w stosunku do dorosłych i innych dzieci* (Wiliński 2005, s. 306), a także na kształtowanie poczucia kompetencji, w tym kompetencji społecznych czy zawodowych w dorosłym już życiu. Istotną rolę odgrywa tutaj m.in. refleksja nad własnym postępowaniem, dzięki której edukacja, pomimo grupowego podejścia do nauczania, staje się przestrzenią otwartą na indywidualne potrzeby każdego ucznia oraz źródłem jego rozwoju.

## Bibliografia

1. Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 345–378.
2. Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 7, s. 16–17.
3. *Człowiek jako autokreująca się istota*, dostępny na: <http://www.neraida.pl/index.php/baza-wiedzy/item/55-cz%C5%82owiek-jako-autokreuj%C4%85ca-si%C4%99-istota>, (data dostępu 6.06.2016).
4. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2015), *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 173–186.

5. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2015), *Szkoły „drugiej szansy” jako obszar wsparcia uczniów dorosłych. Uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 305–318.
6. Kupicka T., *Klasa jako grupa społeczna*, dostępny na: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1004>, (data dostępu: 24.02.2016).
7. Mudyń K. (1997), *Kiedy uczymy się na własnych błędach?* [w:] Żarnecka-Biały E. (red.), *Między prawdą i normą a błędem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 165–178.
8. Nowicka-Mieszala J. (2009), *Błędy w procesie podejmowania decyzji pod wpływem stresu*, wersja on-line „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie” 2, s. 84.
9. Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 56.
10. Pietrasiański Z. (2001), *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, s. 148–150.
11. *Słownik języka polskiego*, dostępny na: <http://sjp.pwn.pl/slowniki/b%C5%82%C4%85d.html> (data dostępu: 24.03.2016).
12. Szczepański J. (1999), *Reformy. Rewolucje. Transformacje*, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 27.
13. Tyszka T. (2010), *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 42.
14. Wiliński P. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 303–343.
15. Żarnecka-Biały E. (1993), *Wprowadzenie: Anatomia błędu*, „Prakseologia”, nr 3–4 (120–121) cyt. za: Korytkowska D. (2012), *Pojęcie błędu medycznego i zdarzenia medycznego*, *Acta Universitatis Lodzianis Folia OECONOMICA* 274, s. 62.

**dr Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
 dokreciaga@op.pl

## **Rola i kompetencje doradcy edukacyjno-zawodowego w świetle teorii naukowych i europejskich standardów**

The role and competencies of education and career counselor in the light of scientific theories and European standards

**Słowa kluczowe:** doradca, kompetencje doradcy, efekty doradztwa edukacyjno-zawodowego, standardy doradztwa edukacyjno-zawodowego.

**Key words:** counselor, counselor's competencies, outcomes of education and career guidance, standards of education and career guidance.

**Abstract:** Selected aspects related to the roles and competencies of education and career counselors have been presented with respect to the definitions outlined in the European guidelines. A review of selected legal regulations has been included with respect to guidance services, particularly in the school environment. Selected outcomes of education and career guidance have been mentioned. A part of the article is focused on counselor's competencies. Selected scientific theories stand as a basis of both competencies and the role of a counselor presented in the article.

**Wstęp.** Przedstawienie roli i kompetencji doradcy edukacyjno-zawodowego wymaga krótkiego wprowadzenia do pojęcia doradztwa. Przyjęto, że zgodnie z europejskimi wytycznymi określenie „doradztwo” użyte w niniejszym artykule odnosi się do wszelkich rodzajów działań wspierających klientów doradztwa, które w różnych źródłach występują pod takimi nazwami jak „orientacja”, „poradnictwo”, „doradztwo” i są określane zarówno jako „edukacyjne”, jak i „zawodowe”<sup>1</sup>. Jak zwrócono uwagę w dokumencie opisującym standardy dotyczące pracy doradcy pt. *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*, „W różnych krajach używa się dla opisu działań doradczych różnych określeń. Te określenia to: doradztwo edukacyjne, doradztwo w zakresie kompetencji i szkoleń zawodowych lub do-

<sup>1</sup> *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*, ELGPN TOOL No. 4, 2015, s. 13.

radztwo kariery, doradztwo i poradnictwo kariery, doradztwo pracy zawodowej i poradnictwo kariery”<sup>2</sup>. Dla uniknięcia wieloznaczności użyty w artykule termin „doradztwo edukacyjno-zawodowe” odnosi się do każdego z tych pojęć.

Autorka przyjęła założenie, że „doradztwo edukacyjno-zawodowe” jest polskim odpowiednikiem określeń „*career guidance*” oraz „*career orientation*”. Można przyjąć, że tak rozumiane doradztwo edukacyjno-zawodowe oznacza:

- udzielanie pomocy w poznaniu siebie (samoświadomości – poprzez diagnozowanie oraz udzielanie komunikatów zwrotnych, czyli kształtowanie pełniejszego obrazu samego siebie),
- weryfikację efektów kształcenia pojawiających się w wyniku edukacji formalnej, nieformalnej (przez doświadczenie pozbawione ram) oraz pozaformalnej,
- poradnictwo, czyli rady udzielone osobie korzystającej z doradztwa, a dotyczące przyszłości edukacyjnej, jak i zawodowej, powiązanej z osobistymi i społecznymi funkcjami jednostki,
- inspirowanie i ukierunkowanie, czyli wsparcie prowadzące do wyobrażenia sobie, a następnie zaplanowania możliwych (preferowanych) scenariuszy rozwoju edukacyjnego i kształtowania kariery zawodowej jako integralnych części harmonizujących z życiem jednostki,
- informowanie, czyli kształtowanie świadomości uwarunkowań edukacyjno-zawodowych,
- kształtowanie samodzielności i umiejętności samokształcenia, podejmowania decyzji i wdrażania ich w życie – we współdziałaniu z innymi,
- kształtowanie postaw nakierowanych na stawanie się pożytecznym członkiem społeczności<sup>3</sup>.

Poniżej są zaprezentowane wybrane regulacje prawne istotne dla funkcjonowania doradcy, zwłaszcza w środowisku szkolnym.

**Uwaunkowania prawne.** Doradca edukacyjno-zawodowy funkcjonuje w określonych uwarunkowaniach prawnych. Wymogi dotyczące doradztwa edukacyjno-zawodowego wynikające z rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej zobowiązują psychologa, pedagoga oraz nauczycieli do realizacji działań z zakresu wsparcia doradczego. Na mocy Rozporządzenia MEN z 17.11.2010 r. (Dz. U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487) w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach w każdej szkole powinna być wyznaczona osoba realizująca zadania doradcy edukacyjno-zawodowego<sup>4</sup>.

W Rozporządzeniu MEN z dnia 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532) również mowa jest o tym, że w przypadku braku

<sup>2</sup> Tamże, s. 13.

<sup>3</sup> *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance. A reference framework for the EU and for the Commission*, The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), University of Jyväskylä, Finland 2015, s. 13.

<sup>4</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, (Dz. U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20102281487> [07.07.2015]; *Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych Miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2013, s. 3.

doradcy zawodowego w szkole, dyrektor szkoły wyznacza nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Zadania te obejmują zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery<sup>5</sup>.

W systemie szkolnictwa zasady prowadzenia doradztwa reguluje głównie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Wsparcie to organizuje dyrektor szkoły lub placówki, natomiast pomocy w tym zakresie udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, wykonujący zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagogzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci. Zgodnie z zapisami tego rozporządzenia do zadań szkolnego doradcy zawodowego należą m.in.:

1. „Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
2. Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
3. Prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej;
4. Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;
5. Współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego;
6. Wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>6</sup>”.

Przytoczone definicje i przepisy prawa pokazują, jak ważne miejsce w szkole powinny zajmować działania doradcze oraz jaki zakres powinny obejmować. Wskazują także na zadania i charakter wsparcia, jakie są związane z rolą doradcy edukacyjno-zawodowego. Rekomendacje sformułowane w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych z 2012 roku pt. „Uwarunkowania decyzji edukacyjnych” wskazują na to, że trzeba pokazywać uczniom:

- jak mogą przebiegać ich kariery zawodowe i jakie możliwości kształcenia mogą jeszcze realizować, co może zmienić ich sytuację zawodową nie tylko bieżącą, ale też przyszłą;
- wagę i znaczenie związku między wyborem dotyczącym szkoły a przyszłymi szansami na rynku pracy<sup>7</sup>.

Niewątpliwie te zadania dotyczą wielu osób, wśród których doradca edukacyjno-zawodowy odgrywa szczególną rolę. Rola doradcy nie ogranicza się jedynie do świadczenia doradztwa – powinien też mieć on swój udział w formułowaniu

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., Poz. 532, §17 i §250, [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [07.07.2015]; *Standardy doradztwa...*, op.cit., s. 3.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000520>, dostęp 14.10.2013 r.

<sup>7</sup> M. Rószkiewicz, K. Sączuk, *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, Warszawa, 2014, s. 21.

szkolnego programu doradztwa, adresowanego do wszystkich osób, które wspierają młodzież w kształtowaniu kompetencji zarządzania karierą.

**Kompetencje doradcy.** Do sprostania opisanym wyzwaniom potrzebne są doradcy kompetencje, które wynikają z teorii naukowych wspierających doradztwo, teorii konstrukcji kariery Marka Savickasa, teorii podmiotowej koncepcji jednostki Carla Rogersa i teorii radzenia sobie w zmiennych i nieprzewidywalnych okolicznościach Johna Krumboltza.



Rys. 1. Wybrane teorie naukowe odnoszące się do roli doradcy (opracowanie własne)

Carl Rogers koncentrował się na niedyrektywnym wsparciu klienta doradztwa, podejście Carla Rogersa znane jest pod nazwą „podejścia skoncentrowane na osobie”.

Podstawy teorii Carla Rogersa tworzą dwa pojęcia: organizm i JA. Pojęcie organizmu wiąże się z przekonaniem, że „człowiek doświadczający swoich myśli, doznań, uczuć, potrzeb, spostrzeżeń, wartości, znający swoje talenty i uzdolnienia, jest otwarty na informacje pochodzące z wewnętrznych doznań i ze świata zewnętrznego”<sup>8</sup>.

**Pojęcie Self – czyli JA** odnosi się do postrzegania siebie samego. Związane jest z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania:

- Kim jestem?
- Kim chcę być? Do czego dążę?
- Jaką mam wartość?

Efektom doradztwa edukacji i kariery opartego na teorii Carla Rogersa jest uzyskanie przez jednostkę poczucia spójności w wyżej wymienionych aspektach.

**Teoria konstrukcji kariery Marka Savickasa** (z ang. *career construction theory*) wywodzi się z grupy koncepcji podejmujących problematykę projektowania sfery

<sup>8</sup> K. Bazan, M. Mitura-Cegłowska, *Poradnik dla diagnosty (doradcy)*, Lublin 2014, s. 8–10.



życia obejmującej zawodową aktywność jednostek<sup>9</sup>. Mark Savickas posługuje się terminem „adaptacyjności karier” i analizuje aktywność zawodową jako mechanizm społecznej integracji. Stawia on pytanie o to, w jaki sposób jednostka tworzy swoją karierę<sup>10</sup>. Mark Savickas uważa, że jednostki konstruują własne kariery poprzez nadawanie znaczeń zawodowym oraz społecznym zachowaniom i doświadczeniom. Tak rozumiana kariera jest konstruowana dzięki biograficznej refleksyjności jednostki<sup>11</sup>.

**Teoria uczenia się ze zbiegów okoliczności Johna Krumboltza i Ala S. Levina** (z ang. *happenstance learning theory*) koncentruje się na rozwijaniu u klientów otwartości na nieplanowane zbiegi okoliczności oraz umiejętności włączania i wykorzystywania tych zdarzeń w karierze<sup>12</sup>. Istotą teorii uczenia się ze zbiegów okoliczności jest uwrażliwianie klientów doradztwa na szczęśliwe zbiegi okoliczności, które wielokrotnie zmieniają bieg ich karier oraz zwrócenie uwagi na znaczenie umiejętności uczenia się z przewidywanych i niespodziewanych zdarzeń oraz wykorzystywania pojawiających się okazji w planowaniu kariery<sup>13</sup>. Kompetencje doradcy odnoszące się do opisanych teorii to odpowiednio m.in.:

- akceptacja i szacunek (R),
- kształtowanie relacji (R),
- niedyrektywne wsparcie (R),
- indywidualne podejście (K),
- koncentracja na osiągnięciach (K),
- kształtowanie relacji (S),
- pobudzanie do refleksji (S),
- zachęcanie do nadawania sensu działaniom (S)<sup>14</sup>.

Te kompetencje są związane z rolami opartymi na założeniu spotkania dwóch pomiotów: doradcy i osoby korzystającej z doradztwa. Poniższy rysunek przedstawia proponowaną rolę doradcy, który akceptuje, wspiera, inspiruje, pobudza, docenia, kieruje uwagę, towarzysząc klientowi w jego staraniach zmierzających do skonstrowania planu własnej kariery. Dzięki takiemu wsparciu klient odkrywa świat, wzmacnia świadomość siebie, formułuje cele, dokonuje wyboru, podejmuje działanie, samodzielnie decyduje i sprawdza własną satysfakcję z osiągniętego rezultatu.

---

<sup>9</sup> J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEziU, Warszawa 2012, s. 20.

<sup>10</sup> K. Podwójcic, *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015, s. 19.

<sup>11</sup> M.L. Savickas, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, “Journal of Employment Counseling”, No 48, 2011, s. 43.

<sup>12</sup> J.D. Krumboltz, A.S. Levin, *Luck is no accident. Making the most happenstance in your life and career*, Atascadero, California, 2004.

<sup>13</sup> Joanna Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEziU, Warszawa 2012, s. 32–34.

<sup>14</sup> Litery oznaczają odpowiednio teorie: (S) – M. Savickasa, (R) – C. Rogersa, (K) – J. Krumboltza.



Rys. 2. Rola doradcy i zadania klienta doradztwa edukacyjno-zawodowego (opracowanie własne)

Opracowany na potrzeby publicznych służb zatrudnienia w Unii Europejskiej dokument analityczny *European reference competence profile for PES and EURES counsellors* precyzuje wiele szczegółowych kompetencji doradcy. Pożądane kompetencje osób świadczących usługi doradztwa edukacyjno-zawodowego obejmują m.in.: etyczne postępowanie, ciągły rozwój zawodowy, odpowiedzialność i dyskrecję, kompetencje komunikacyjne, zdolność do dostosowania się do różnorodnych potrzeb odbiorcy, odporność na stres, umiejętność planowania i organizacji pracy, elastyczność, praktyczną znajomość indywidualnego planowania działań i wspierania kompetencji zarządzania karierą, doradzanie (cierpliwość, rozumienie, zdolność do słuchania bez osądzania), umiejętność motywowania, umiejętność skupiania się na zasobach, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność dobierania odpowiednich narzędzi, umiejętność monitorowania indywidualnych planów działania i ich wdrażania, kompetencje cyfrowe i związane z zarządzaniem informacjami. Zalecane kompetencje osób świadczących usługi doradztwa uwzględniają podejście oparte na akceptacji i szacunku, umiejętność kształtowania wspierającej relacji, niedyrektywne wsparcie, indywidualne podejście, koncentrację na osiągnięciach uczniów<sup>15</sup>.

Można przyjąć, że zmieniają się oczekiwania wobec doradcy, który – zamiast instruować – towarzyszy klientowi (uczniowi) na drodze życia, wspiera go w indywidualnym uczeniu się i (re)konstruowaniu biografii. Klient sam podejmuje decyzję i bie-

<sup>15</sup> Ł. Sienkiewicz, *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission (2014), Brussels, s. 2–4.

rze za nią odpowiedzialność. Doradca pomaga klientowi w radzeniu sobie z podejmowaniem decyzji w ważnych momentach związanych z podejmowaniem decyzji edukacyjno-zawodowych. Poradnictwo jest coraz częściej oferowane osobom zaradnym, które mają przejściowe trudności lub wątpliwości<sup>16</sup>. *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe niesie pomoc nie tylko dzieciom i młodzieży, ale także osobom dorosłym. W takiej sytuacji nie można już mówić o profesji realizującego ją doradcy zawodu, ale raczej o profesji doradcy życiowego/doradcy szeroko pojmowanej kariery, a nawet biografii*<sup>17</sup>. Zmianie uległa jego nazwa, coraz częściej mówi się o poradnictwie edukacyjno-zawodowym, poradnictwie kariery, doradztwie karier.

Bożena Wojtasik nazywa model poradnictwa kariery, rozumiany jako trwający w czasie proces rozwoju osobistego i zawodowego, poradnictwem edukacyjno-zawodowym<sup>18</sup>. „Głównym celem wsparcia poradniczego w tym nurcie jest przede wszystkim pomoc jednostce w procesie jej zawodowego i osobistego rozwoju, w ciągu całego życia oraz towarzyszenie jej w coraz liczniejszych tranzytach, jakie zachodzą w jej karierze”<sup>19</sup>. Według tego modelu doradca koncentruje się głównie na uczeniu, rozwijaniu postaw, przekonań i kompetencji niezbędnych jednostkom w realizacji zadań rozwojowych w kolejnych fazach kariery<sup>20</sup>. Bożena Wojtasik oraz Magdalena Piorunek określają ten model pracy poradnictwem biograficznym<sup>21</sup>. Podkreślają, że „aby móc realizować owo nowe zadanie, jakim jest wspieranie jednostek w re- i konstrukowaniu ich karier, doradcy muszą sięgnąć do innych niż dotąd sposobów diagnozowania sytuacji i udzielania pomocy. Dlatego poszukują metod i technik, które przede wszystkim pomogą rozwijać wspomnianą narracyjność jednostek, a następnie pozwolą stworzyć warunki, aby radzący się mogli re- i konstruować swą opowieść o życiu tak, aby mogli na nowo zobaczyć dokąd zmierzają i czego oczekują od życia”<sup>22</sup>.

Zmiana podejścia do doradztwa wiąże się z koniecznością doskonalenia kompetencji doradcy. Międzynarodowe kompetencje doradcy określa dokument *International competencies for educational and vocational guidance practitioners*. Opisano w nim zestaw podstawowych kompetencji w doradztwie. W skład zestawu wchodzi kompetencje zasadnicze oraz dziesięć kompetencji szczegółowych. Obejmują one:

<sup>16</sup> D. Kukła, *Raport dotyczący stanu doradztwa...*, op.cit.; B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.

<sup>17</sup> B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny, 2003.

<sup>18</sup> B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011, s. 32–35.

<sup>19</sup> J. Minta, *Od aktora...*, op.cit., s. 19.

<sup>20</sup> M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorców ludzkiego życia*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa, *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, Warszawa 2003.

<sup>21</sup> M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009; B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa...*, op.cit., s. 32–35; B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej...* op.cit.

<sup>22</sup> J. Minta, *Od aktora...*, op.cit., s. 36.

1. Demonstrowanie odpowiedniej postawy etycznej i profesjonalne postępowanie odpowiednio do ról i zadań.
2. Demonstrowanie postawy doradzającej i postawy lidera w prowadzeniu klientów ku lepszemu uczeniu się, rozwojowi kariery i zajmowaniu się sprawami osobistymi.
3. Okazywanie świadomości zróżnicowania kulturowego i uznawanie odrębności kulturowej dla skutecznych relacji ze wszystkimi narodowościami.
4. Wykorzystywanie teorii i badań dla praktycznych rozwiązań w doradztwie, rozwoju kariery, poradnictwie i konsultacjach.
5. Umiejętności projektowania, wdrażania i ewaluacji programów i działań dotyczących doradztwa i poradnictwa.
6. Demonstrowanie świadomości własnego potencjału i ograniczeń.
7. Zdolność do skutecznego komunikowania się z kolegami lub klientami z wykorzystaniem odpowiedniego poziomu języka.
8. Wiedzę opartą na aktualnych informacjach dotyczących trendów edukacyjnych, szkoleniowych, zatrudnienia, rynku pracy i spraw społecznych.
9. Wrażliwość społeczną i międzykulturową.
10. Umiejętność skutecznej współpracy w zespole profesjonalistów.
11. Wykazywanie się wiedzą dotyczącą procesu rozwoju kariery w ciągu całego życia<sup>23</sup>.

Wymienione kompetencje doradcy sprzyjają skutecznemu wsparciu młodzieży w konstruowaniu planu rozwoju edukacji i kariery.

**Podsumowanie – efekty pracy doradcy.** Zgodnie z rekomendacjami Europejskiej Sieci Doradztwa w Perspektywie Całego Życia (ELGPN, 2015) doradztwo prowadzi do kształtowania kompetencji zarządzania, na które składają się: **zarządzanie sobą, zarządzanie uczeniem się i zarządzanie karierą.**

Przykłady kompetencji **zarządzania sobą** obejmują uświadomione własne zasoby i zainteresowania, zdolność do autorefleksji, kompetencje społeczne oraz planowanie.

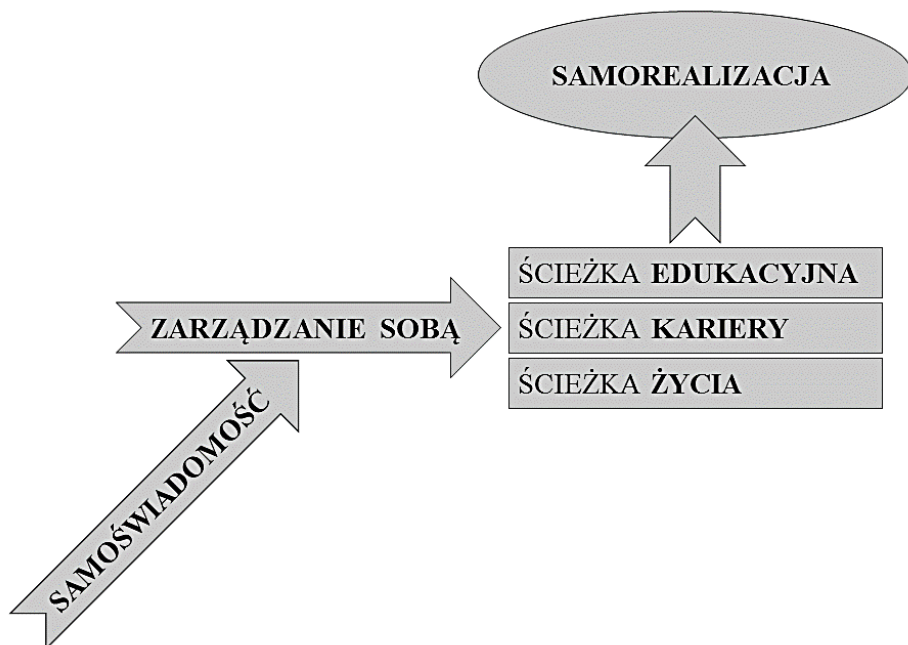
Przykłady kompetencji **zarządzania uczeniem się** obejmują uczestnictwo i zaangażowanie w uczenie się oraz rozumienie relacji pomiędzy samym sobą, uczeniem się i pracą.

Przykłady kompetencji **zarządzania karierą** obejmują pozyskiwanie, ocenę i analizowanie informacji o ofertach edukacyjnych i ofertach pracy oraz wymogach im towarzyszących, odnoszenie tych informacji do wiedzy o samym sobie i podejmowanie decyzji dotyczących kariery oraz radzenie sobie z tranzycjami.

Efekty doradztwa można postrzegać jako samoświadomość związaną ze znajomością swojej osobowości i predyspozycji. Kompetencje zarządzania sobą umożliwiają samodzielne kształtowanie ścieżki edukacyjnej, ścieżki kariery oraz planowanie swojego życia. To pozwala dążyć pomyślnie ku samorealizacji.

---

<sup>23</sup> *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*, Approved by the General Assembly, Bern, 4th September 2003, s. 1.



Rys. 3. Efekty doradztwa (opracowanie własne)

Rolą doradcy edukacyjno-zawodowego jest rozwijanie u młodzieży kompetencji zarządzania karierą, które pozwalają łączyć aspekty kształtowania tożsamości oparte na uświadomionych zasobach, co z kolei służy optymalnemu planowaniu ścieżki edukacji i kariery oraz harmonijnego rozwoju jednostki.

## Bibliografia

1. Bazan K., Mitura-Cegłowska M., *Poradnik dla diagnosty (doradcy)*, Lublin 2014.
2. *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*, ELGPN TOOL No. 4, 2015.
3. *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance. A reference framework for the EU and for the Commission*, The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), University of Jyväskylä, Finland 2015.
4. *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*, Approved by the General Assembly, Bern, 4th September 2003.
5. Krumboltz J.D., Levin A.S., *Luck is no accident. Making the most happenstance in your life and career*, Atascadero, California, 2004.
6. Kukła D., *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 2012.
7. Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorców ludzkiego życia*, [w:] B. Wojtasik, Kargulowa A., *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, Warszawa 2003.
8. Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.
9. Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

10. Podwójcic K., *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
11. Rozporządzenie MEN z 17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20102281487> [07.07.2015].
12. Rozporządzenie MEN z 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532, §17 i §250, [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [07.07.2015].
13. Rószkiewicz M., Saczuk K., *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, Warszawa 2014.
14. Savickas M.L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, "Journal of Employment Counseling", No 48, 2011.
15. Sienkiewicz Ł., *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission (2014), Brussels.
16. *Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych Miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, 2013.
17. Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.
18. Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny, 2003.

**Marta DOBRZYNIAK**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
ul. Paderewskiego 20/3  
85-075 Bydgoszcz  
martadobrzyniak88@gmail.com

## **Образовательные потребности взрослого человека в условиях современной цивилизации**

### **Potrzeby edukacyjne dorosłych w warunkach współczesnej cywilizacji**

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, postulaty, wymagania edukacyjne.

**Key words:** adult education, demands, educational needs.

**Abstract.** Social and economic transformations which are taking place in the Ukrainian society, the development of market relations, fast scientific and technical progress require the implementation of the model of the continuous knowledge upgrading that is necessary for the successful professional and personal development. The problem of educational needs is of an interdisciplinary field which is defined by the complex of social and humanitarian sciences. The determining place among these sciences belongs to philosophy of education, sociology and pedagogy. The author is of the opinion that the investigation of educational needs of Ukrainian citizens will allow to characterize the educational situation in the country, to substantiate the mechanisms of regulating separate subsystems of modern adult education and to identify some problems which hinder the development of this educational branch. There have been considered the questions of meeting the educational needs of the population as well as the peculiarities of forming the educational needs. In addition, the author's understanding of the term "educational needs" and their characteristic features have been offered in the paper. The article represents the results of investigating educational needs in one of Ukraine's regions, the purpose of which was to identify the requirement level of educational needs, to assess the quality of the provided educational services, to distinguish the motives of their use and the perspectives of their dissemination in the region.

**Вступление.** Политические, экономические, социальные изменения, происходящие в украинском обществе, глобализационные процессы, развитие рыночных отношений, ускорение научно-технического прогресса, быстрое устаревание информации и потребность ее обновления, требуют постоянной подготовки, переподготовки, повышения квалификации большого количества людей. Знания и соответствующие квалификации становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества. Как отмечает Г. Мазуркевич, ключевой задачей современного общества является

использование интеллектуального капитала для поиска путей решения таких проблем, как старение населения, удорожание производства, бурное развитие технологии, миграционные процессы, межкультурные различия, а также быстрое старение знаний<sup>1</sup>.

В этих условиях актуализировалась проблема изменения концепции «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь», что в целом обострило вопрос о целесообразности кардинального изменения парадигмы образования. От «накопления» знаний мы должны продвигаться к формированию ключевых компетенций, которые делают возможным внедрение модели непрерывного обновления знаний, необходимых для успешного профессионального и личностного развития.

**ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ. Постановка проблемы.** Быстрое изменений современного общества объективно обуславливает необходимость формировать личность, способную к восприятию и созиданию изменений, настроенную на восприятие этих изменений как природную норму. В то же время, восприятие совокупности изменений невозможно без удовлетворения образовательных потребностей человека на протяжении его жизни. Поскольку именно образование является институтом, призванным обеспечивать сохранение и воспроизводство материального и духовного наследия любого общества, проблема конкретизации образовательных потребностей жителей Украины как в социальном, так и в социокультурном контексте становится все более перспективной для научного исследования.

**Анализ исследований и публикаций.** Следует заметить, что проблема образовательных потребностей является междисциплинарным направлением и изучается комплексом наук социально-гуманитарного цикла, среди которых особое место занимают философия образования, социология и педагогика. Философский аспект непрерывного образования на протяжении жизни представлено в научных трудах В. Андрущенко, И. Зязюна, В. Краевского, В. Кремня, А. Новикова и др.; психолого-педагогическое обоснование сущности образовательных потребностей разных категорий взрослых людей нашло отражение в трудах Е. Анищенко, С. Бабушко, С. Вершловского, А. Волярской, М. Громковой, А. Даринского, С. Змейова, Ю. Калиновского, Е. Жижко, Н. Нычкало, И. Сагун и др.; психологические аспекты профессионального становления, адаптации и самоактуализации личности отражены в исследованиях П. Джарвиса, Г. Кеог, Д. Колба, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Помыткина, В. Рыбалки, З. Становских и др. Весомый вклад в обоснование социологического подхода в содержании образовательных потребностей сделали современные украинские и зарубежные социологи Г. Будон, Дж.

---

<sup>1</sup> G. Mazurkiewicz, *Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland* «European Journal of Education», 2009.



Беллантайн, Дж. Коулмэн, Л. Коган, И. Бестужев-Лада, А. Осипов, Н. Руткевич, Ф. Филиппов Д. Фиттерман, Ю. Хабермас и др.

**Изложение основного материала исследования.** Возникает естественный вопрос: «Почему именно сейчас проблема образования взрослого человека приобрела такую актуальность»? Во-первых, данная проблема обостряется в кризисных условиях жизни общества, когда происходит смена потребностно-мотивационных и ценностно-регулятивных механизмов образовательной деятельности, что инициирует активность субъекта, его способность проявлять интеллектуальную и духовную самостоятельность в условиях разрозненных культурных ориентиров и изменяющихся образовательных тенденций. Во-вторых, важное значение роста роли обучения в течение жизни приобретает и через усложнение социальной среды, что требует постоянно выбирать решение. Следовательно, чем больше человек получит информации, чем выше будет уровень его образования, тем более осознанным будет его решение, принятое на основании собственной осведомленности и знаниях. В-третьих, это связано с объективной потребностью постоянно внедрять новые технологии, которые возникают в следствие научно-технического прогресса. Так, например, если совсем недавно компьютерная грамотность населения была исключением, то сейчас использование компьютера в профессиональной и бытовой деятельности становится привычным явлением. И, наоборот, отсутствие навыков пользования INTERNET, неумение отправить электронную почту могут стать серьезным препятствием в профессиональной карьере.

Соответственно возрастает актуальность проблемы развития системы образования, способной адекватно реагировать на потребности личности. Следовательно, современное образование должно обрести инновационного содержания для изменяющихся образовательных потребностей, тогда как меняющиеся образовательные потребности взрослого человека побуждают разнообразия образовательных услуг, учитывающих тенденции социально-экономического и социокультурного развития общества<sup>2</sup>.

Исследование образовательных потребностей граждан Украины как субъективных характеристик объективных условий их жизни позволит охарактеризовать образовательную ситуацию в стране, обосновать механизмы регуляции отдельных подсистем современного образования взрослых и выявить проблемы, которые тормозят развитие этой образовательной отрасли. Потребность в таком исследовании объясняется необходимостью разрешения определенных противоречий, в частности между демократическими преобразованиями, которые происходят в Украине, развитием рыночных отношений, подъёмом политической активности, формированием гражданского общества и усилением потребительского акцента образовательных потребностей, их направленностью на профессиональное развитие тогда как

---

<sup>2</sup> О. Огієнко, *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*, ред. Н.Ничкало, Суми, 2008.

личностный остается без должного внимания. Следовательно изучение, систематизация и анализ образовательных потребностей позволит понять тенденции в образовании взрослых и спрогнозировать вектор развития содержания образования взрослых в Украине.

**Анализ понятия «образовательная потребность».** Категория «потребность», ее классификации и вопросы развития образовательных потребностей личности нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей Ф. Котлера, С. Максименко, Г. Пушкарь, Е. Куделина, Л. Липич и др.

Проявление активности человека, а, соответственно, его жизнедеятельность и целенаправленная деятельность, напрямую зависят от наличия определенной потребности, которая требует удовлетворения. Но только определенная система потребностей человека способна обуславливать целенаправленность его деятельности, а также способствовать развитию его личности. Сами потребности человека являются основой формирования мотива, который в психологии рассматривают в качестве своеобразного «двигателя» личности.

В наиболее общем смысле понятие потребность толкуется исследователями как зависимость живых организмов от факторов внешней среды, существенных для самосохранения и саморазвития, или как недостаток чего-либо для поддержания жизнедеятельности отдельного человека, социальной группы, общества в целом, как внутреннее побуждение активности.

Естественно, что в отличие от животного мира, где все потребности и условия и способы их удовлетворения является наследственно запрограммированными и передаются по законам генетики, в человеческом социуме существуют и другие, в частности, образовательные потребности, для удовлетворения которых необходима сложная, многоуровневое субъект – субъектное взаимодействие, которое происходит в процессе воспитания и обучения. Существенный аспект человеческих потребностей – это их общественно-личностный характер, который находит свое проявление в мотивах, мотивации и, соответственно, во всей направленности личности.

В психологии проблема потребностей рассматривалась многими учеными, поэтому на сегодняшний день существует достаточно различных теорий, которые под потребностями понимали и нужду, и состояние, и процесс удовлетворения. Так, например, К. Платонов видел в потребностях в первую очередь нужду (точнее психическое явление отражения нужд организма или личности), а Д. Леонтьев рассматривал потребности через призму деятельности, в которой она находит свою реализацию (удовлетворение). Известный психолог Курт Левин понимал под потребностями динамическое состояние, которое возникает у человека в момент осуществления ним какого-то действия или намерения.

Анализ подходов и теорий в изучении данной проблемы показывает, что в психологии категория «потребность», в том числе и образовательная потребность, рассматривалась в таких аспектах как:

- нужда (Л. Божович, В. Ковалев, С. Рубинштейн);
- предмет удовлетворения нужды (А. Леонтьев);
- необходимость (Б. Додонов, В. Василенко);
- отсутствие блага (В. Магун);
- отношение (Д. Леонтьев, М. Каган);
- нарушение стабильности (Д. Мак-Клелланд, В. Оссовский);
- состояние (К. Левин);
- системная реакция личности (Е. Ильин).

По мнению украинских исследователей, потребность – это категория, отражающая отношение людей, а следовательно и поведение, к условиям ее жизнедеятельности<sup>3</sup>.

Наибольшую популярность среди существующих классификаций получила система потребностей человека американского психолога А. Маслоу. В основу своей классификации он положил принцип группировки потребностей по схожести в иерархической последовательности – от низших потребностей к высшим<sup>4</sup>. Он исходил из того, что иерархия потребностей распространяется на всех людей и что чем выше человек может подняться в этой иерархии, тем большую индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье он продемонстрирует.

Понятие образовательная потребность как философами, так и психологами и педагогами непосредственно связывается с феноменом культуры и становится востребованной для преобразования природных задатков в потенциальные возможности. По Г. Гегелю разница между потребностями человека и животного заключается в том, что: «Животное обладает ограниченным кругом средств и способов удовлетворения своих ограниченных потребностей. Человек доказывает свою всеобщность прежде всего созданием многообразия потребностей и средств, а затем различием в конкретной потребности отдельных частей и сторон»<sup>5</sup>.

Сейчас образовательные потребности выступают инструментом, формирующим человека активным субъектом действительности. Они предшествуют творческим поискам, закладывают фундамент ценностно-нормативных систем, социокультурных моделей. Мы разделяем точку зрения Д. Александрова, что в новых условиях образовательные потребности направлены на усвоение технологий генерирования знаний, методов обработки информации, символическую коммуникацию как воздействие знания на само знание<sup>6</sup>.

В инструментальном смысле функция образовательных потребностей заключается в продуцировании поисково-творческих способностей индивидов, преодолении ограниченности исторически сложившихся форм бытия.

<sup>3</sup> К. Кривенко, В. Савчук, О. Беляев та ін., *Політична економія*, Київ, 2001.

<sup>4</sup> А. Маслоу, *Мотивация и личность*, Питер, 1998.

<sup>5</sup> Г. Гегель, *Философия права*, Москва; Ленинград, 1935. с. 218.

<sup>6</sup> Д.В. Александров, *Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору* «Український соціум», 2011, С. 7-14.

Потенциал образовательных потребностей прослеживается и в гуманистических взглядах Е. Фромма, который антропологическую ценность этого феномена видит в сохранении культурного измерения существования человека, развития его способностей и увеличении возможностей в процессе самопознания. Е. Фромм считал, что именно в процессе реализации образовательных потребностей человек создает новые комбинации из элементов опыта, привносит новизну как в свою субъективную, так и объективную реальность, структурирует новые практики и более эффективные механизмы взаимодействия со средой жизнедеятельности<sup>7</sup>.

По мнению современного немецкого философа Ю. Хабермаса образовательные потребности и интересы составляют источник магистральных стремлений человечества, детерминант социокультурной и цивилизационной специфики<sup>8</sup>. Как отмечает Н. Луман, образовательные потребности, в условиях современных глобализационных процессов определяются не столько отсутствием или неполнотой знаний, сколько необходимостью построения эффективных социальных практик самоорганизации<sup>9</sup>.

Следовательно, образовательная потребность – это положение субъекта в образовательном пространстве, которое проявляется и как интенция, определяемая диспозицией субъекта в поле образовательных услуг, и как субъективное стремление к знаниям, умениям и навыкам. Не смотря на изменчивость, «пластичность» детерминант человеческого поведения, взаимообусловленность потребностей, интересов и мотивов, а также их сочетание в конкретной ситуации, образовательная потребность рассматривается учеными как определяющий феномен, обуславливающий качество более сложных образовательных ориентаций и интересов<sup>10</sup>.

Как утверждает Ф. Котлер на формирование образовательных потребностей и уровень их удовлетворения влияют совокупность факторов, в частности:

- демографические (рост численности населения, возрастная структура, уровень образования, географическое размещение);
- экономическая среда (распределение доходов, цены);
- природные (уменьшение запасов природных ресурсов, удорожание энергоносителей, рост загрязнения окружающей среды, государственная защита окружающей среды);
- технико-технологические (ускорение научно-технического прогресса, безграничные возможности);
- политические (законодательные);
- социокультурные<sup>11</sup>.

На личностном уровне наличие потребности в образовании предполагает обогащения индивида новыми знаниями, определяет профессиональный

<sup>7</sup> Е. Фромм, *Мати чи бути?* Київ, 2010.

<sup>8</sup> Ю. Хабермас, *Пізнання й інтерес*. Читанка з філософії, С. 228–238.

<sup>9</sup> Н. Луман, *Медиа-коммуникации*, Москва, 2005.

<sup>10</sup> Д.В. Александров, А.М. Солоненко, *Освітні потреби сучасного студентства з позицій соціальної антропології* «Мелітопольського державного педагогічного університету» <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/393/0>.

<sup>11</sup> Ф. Котлер, *Маркетинг менеджмент*, СПб., с. 209.

и личностный рост, обеспечивает социализацию, самореализацию, а также формирует образ жизни. На групповом и социоэталном уровнях потребности в образовании выполняют функции социального развития групп, сообществ, всего общества. Следовательно, характер образовательных потребностей играет значительную роль в процессе самоутверждения человека, обеспечивает процесс познания, способствует мобилизации воли, определяет вектор целевых установок, формирует ряд социально важных качеств личности.

По оценкам специалистов в мире спрос и предложения образовательных услуг увеличивается очень быстро, особенно в высшем и последипломном образовании. Больше всего этот рост характерен странам, которые динамично развиваются, где темп их ежегодного роста достигает 10–15% и более.

В контексте нашего исследования особое значение приобретает мнение, о том, что косвенно образовательные потребности обуславливают становление непрерывного образования, формирования субкультуры социальной группы, трансляцию культурного наследия и социального опыта поколений, формирования информационного пространства социума, самоидентификации социальных групп, воспроизводства социальных групп и профессиональной структуры, адаптацию социальных групп, сообществ к изменениям социальных условий<sup>12</sup>.

**Анализ результатов исследования.** В течение 2015–2016 гг. группой ученых, в которой мы принимали участие, проводилось исследование, цель которого заключалась в изучении образовательных потребностей жителей отдельных регионов Украины. В частности, мы стремились выяснить уровень востребованности образовательных услуг; оценить качество предоставляемых образовательных услуг и сформулировать перспективные направления развития образовательного пространства в одном из регионов Украины.

Для проведения исследования была разработана анкета, которая учитывала особенности предмета исследования и социально-демографическую структуру региона, где происходило исследование. Анкета имела два блока вопросов. Первый блок содержал 20 основных вопросов, соответствующих задачам исследования; второй, социально-демографический блок включал 15 вопросов.

Общее количество респондентов, участвовавших в исследовании, составляло 400 человек. Погрешность, заложенная в выборку по доверительному интервалу 95% не превышает 5%. Выборка респондентов была многоступенчатая, районированная, стратифицированная, квотная. В частности гендерная стратификация составляла – 56,3% женщин и 43,7% мужчин.

Мы очень тщательно подошли к определению возрастного состава респондентов, участвовавших в исследовании. Поскольку понимание особенностей развития взрослых, а именно понимание периодов и фаз развития, задач и переходных периодов поможет лучше осознать мотивацию взрослых к обучению, увидеть целостную картину образовательных потребностей

---

<sup>12</sup> Социальная информатика: основания, методы, перспективы, отв. ред. Н.И. Лапин, с. 68.

взрослых учащихся<sup>13</sup>. Всего в исследовании принимали участие респонденты от 16 до 60+ лет, которые были объединены нами в семь возрастных категорий.

Поскольку в рамках статьи мы не можем глубоко осветить анализ результатов на все ответы, остановимся только на некоторых.

Одним из важнейших путей оптимизации образования взрослых является управление их мотивацией к обучению, основанное на результатах научного анализа и закономерностях их личностного развития. Значение мотивационной сферы процесса обучения, по мнению ученых, равнозначно знанию о движущей силе этого процесса. Что же побуждает взрослых учиться? Необходимость исследования мотивации обучения взрослых обусловлена многими факторами. Результаты изучения мотивации могут стать исходной позицией для создания средств ее формирования, развития или коррекции уже существующей мотивационной сферы. Этот аспект является чрезвычайно важным не только для взрослых, которые уже учатся, но и до потенциальных учеников, мотивация которых еще не сформирована, или совокупность причин находится на низком уровне.

Итак, первый вопрос нашей анкеты касался мотивов удовлетворения образовательных потребностей. Мы предложили респондентам назвать наиболее веские причины для обучения и предложили семь вариантов ответов. Как известно, мотивация учебной деятельности взрослого неоднородна, но может быть сведена к трем типам: утилитарная (имеет истоки в социально-профессиональной практики человека и основывается на необходимости совершенствовать эту практику), мотивация престижа (обучение повышает статус, создает возможность выделиться из окружающей среды) и мотивация, когда знания превращаются в самоцель<sup>14</sup>.

Таким образом, изучая распределение ответов, мы получили такую картину: 77,7% респондентов имели утилитарную мотивацию к обучению, поскольку учатся ради карьерного роста, возможности получить диплом, сменить профессию или же по требованию работодателя. Примерно четвертая часть 25,8% респондентов учатся, так как хотят повысить свои шансы на рынке труда, что даст им возможность повысить статус, то есть для них обучение имеет мотивацию престижа. Тогда как 8,6% указали, что побудительными мотивами есть знания ради самих знаний (третий тип мотивации). Мы осознаем, что довольно часто взрослые ученики, могут олицетворять в себе несколько типов, так же как и переходить из одного типа в другой, в зависимости от ситуации, поэтому мы предусмотрели для респондентов возможность выбора трех ответов, поэтому общий процент ответов превышает 100%.

Сегодня, как правило, выделяют три подсистемы образования взрослых в зависимости от социальной и личностной значимости образовательных потребностей и возможностей их удовлетворения: формальная (осуществляется

---

<sup>13</sup> *The Profession and Practice of Adult Education* / Sharan Marriam, Ralph Brockett. – San Francisco: Jossey-Bass, 2007. – 375 p.

<sup>14</sup> *Мотивация познавательной деятельности учащихся* / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л. : НИИ 00В, 1972. – 117 с., с. 63–67.

в образовательных учреждениях различного уровня, а также специализированные программы), неформальная (любая образовательная деятельность, организованная вне формальной сферы, обеспечивая приобретение умений и навыков, необходимых для адаптации человека в современном социуме) и информальная (незапланированное, основанное на опыте, инцидентальное обучение, что происходит в процессе обыденной жизни). В развитых странах мира в настоящее время неформальное образование занимает ведущие позиции. Так что для нас было важным выяснить отношение наших граждан к этим образовательным подсистемам. С этой целью мы спрашивали участников какой подсистеме они предоставляют предпочтение. Большая половина опрошенных сообщила, что для них является более приемлемым учебы в формальной системе образования, 40,9% – указали неформальное образование, остальные не определились. Итак ожидаемыми оказались ответы о привлекательности форм занятий. Поскольку наибольшее количество опрошенных (38,8%) отметили, что лекции являются для них наиболее приемлемыми, а именно лекции являются основной формой занятий в формальном образовании.

На вопрос «есть ли у Вас потребность в приобретении знаний», было предложено 4 варианта ответов. Первый – «Есть желание, но я не знаю где это можно сделать» – выбрали 61,6% молодежи, 50% людей среднего и 33,0% третьего возраста. Второй вариант как «Да, есть желание и я знаю как это, где учиться» поддержали 28,8% молодежи; 26,7% людей среднего и 8,4% третьего возраста. Ответ «Нет такой необходимости» поддержали 6,8% молодежи; 13,3% людей среднего и 48% людей третьего возраста. Часть опрошиваемых не смогла определиться с ответом.

Среди основных недостатков, присущих образованию взрослых в регионе, респонденты назвали узкий спектр предложений (11,0%), устаревшую материально-техническую базу (12,5%), кроме того, неудачное местонахождение учреждения (6,8%), неудобное время занятий (5%), отсутствие сертификации заведения (1,2%), но наиболее существенными, по нашему мнению, являются такие недостатки, как низкое качество образовательных услуг (16,6%), некорректное поведение преподавателя (8,0%) и высокая стоимость обучения (10,1%)

Что же именно привлекает респондентов в потреблении образовательных услуг? На первом месте профессионализм преподавателей – 34,9%, далее идут прагматические признаки, в частности, удобное время обучения (26,0%), удачное местонахождение учреждения (24,3%); стоимость образовательных услуг 14,2%. К сожалению, современность знаний оценили только 2,2% респондентов. Больше половины респондентов считают уровень осведомленности относительно предоставления образовательных услуг достаточным.

**Выводы.** Таким образом можно сделать вывод, что жители региона настроены на получение образовательных услуг, преимущественно в формальной сфере. При этом преобладают мотивы утилитарного характера,

хотя самому процессу обучения препятствует ряд причин, что существенно снижает стремление к расширению образовательных потребностей.

Для того, чтобы образование реально выполняло роль социального регулятора, в частности и в сфере человеческих потребностей, оно должна быть направлена на личность. Это означает, *во-первых*, содержание современного образования взрослых должно включать проблемы, связанные с изучением человека во всех его измерениях, *во-вторых*, цель и задачи образования должны быть ориентированы на образование как универсальную ценность, *в-третьих*, необходимо активное включение личности в познавательный процесс, что означает, с одной стороны, изучение социально-психологических особенностей данной аудитории (в частности отношения к образованию, мотивационные факторы, личностные потребности и особенности и др.), а с другой – применение таких методов и технологий обучения, при которых процесс интериоризация полученных знаний происходит как можно быстрее.

## Бібліографія

1. Александров Д.В., *Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору*, «Український соціум», 2011, с. 7–14.
2. Александров Д.В., Солоненко А.М., *Освітні потреби сучасного студентства з позиції соціальної антропології*, «Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького», Електронний ресурс <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/393/0>.
3. Гегель Г., *Философия права*, Москва; Ленинград, с. 218.
4. Котлер Ф., *Маркетинг менеджмент*, СПб., 1999.
5. Луман Н., *Медиа-коммуникации*, Москва.
6. Маслоу А., *Мотивация и личность*. – СПб.: Питер, 1998, с. 235.
7. *Мотивация познавательной деятельности учащихся*, ред. ЮН. Кулюткин, ГС. Сухобская, Ленинград, с. 63–67.
8. Огієнко О.І., *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія*, за ред. Н.Г. Ничкало, Суми, 2008.
9. Кривенко К.Т., Савчук В.С., Беляев О.О. та ін., *Політична економія*. Навч. Посібник, ред. проф. К.Т. Кривенко, Київ, 2001.
10. *Социальная информатика: основания, методы, перспективы*, ред. Н.И.Лапин. – Москва, 2003.
11. Фромм Е., *Мати чи бути?*, Київ, 2010.
12. Хабермас Ю., *Пізнання й інтерес*, [w:] Читанка з філософії: У 6 книгах. – Київ, с. 228 – 238.
13. Mazurkiewicz G., *Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland*, «European Journal of Education». Vol. 44, No. 2. – 2009.
14. Sharan M., Brockett R., *The Profession and Practice of Adult Education* /– San Francisco, 2007.

## prof. dr. Лариса ЛУКЬЯНОВА

Институт педагогического образования и образования взрослых Национальной Академии педагогических Наук Украины  
Киев, Украина



## **Symptomy stresu a wypalenie zawodowe wśród pielęgniarek szpitali województwa mazowieckiego**

### Symptoms of stress and occupational burnout among nurses in Mazovia region

**Słowa kluczowe:** stres, wypalenie zawodowe, pielęgniarka, szpital.

**Key words:** stress, occupational burnout, nurse, hospital.

**Abstract.** The article presents the results from research on stress and occupational burnout of nurses working in hospitals in Mazovia region. The research was conducted in a group of 194 people in four hospitals using a survey questionnaire. The analysis concerns the correlation between the survey subscales and the result of the general burnout.

**Wstęp.** Współczesna kultura pośpiechu i towarzyszący stres wypełniają naszą codzienność, co uzasadnia poszukiwanie sposobów na skuteczne radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Chroniczny stres prowadzi do wypalenia zawodowego<sup>1</sup>, którym szczególnie zagrożone są osoby wykonujące zawody społeczne (służebne) ukierunkowane na pomaganie innym. W tej grupie znajdują się między innymi pielęgniarki, których praca często określana jest misją, powołaniem, gdyż wychodzi poza ramy typowego profesjonalizmu zawodowego.

---

<sup>1</sup> Wypalenie zawodowe „(...) występuje u przedstawicieli zawodów, które mają wspólny kontekst. Jest nim praca z ludźmi i dla ludzi (...), w: J. Wojciechowska, *Syndrom wypalenia zawodowego* „Nowiny Psychologiczne”, Warszawa 1990, s. 5.

Celem artykułu jest identyfikowanie symptomów stresu w grupie pielęgniarek szpitali województwa mazowieckiego, jak też ocena zagrożenia wypaleniem zawodowym. Prezentowane badania zostały wyznaczone pytaniami:

1. Jaka jest zależność między symptomami stresu analizowanymi w czterech obszarach (relacje z pacjentem, warunki i atmosfera pracy, samopoczucie i dolegliwości, doświadczanie stresu) a ogólnym wynikiem wypalenia zawodowego?
2. Czy znajomość technik radzenia sobie ze stresem wpływa na zmniejszenie odczuwania stresu u badanych pielęgniarek?
3. Czy istnieje i jaka jest korelacja między wiekiem badanych pielęgniarek a ogólnym poziomem wypalenia zawodowego?

**Stres i wypalenie zawodowe – opis zjawiska.** Stres jest zjawiskiem towarzyszącym człowiekowi od początku jego istnienia, zmieniały się jednak jego źródła, jak również sposoby reagowania człowieka na trudne sytuacje stresowe. Badania nad stresem nabrały bardziej dynamicznego charakteru w latach 30. ubiegłego wieku, co było związane z osobą Hansa Selyego<sup>2</sup>, który opublikował teorię stresu biologicznego. Jej założenia tłumaczą stres jako reakcję organizmu na wymagania fizyczne, psychiczne lub somatyczne będące następstwem pozytywnego lub negatywnego zdarzenia<sup>3</sup>. Całość zmian wywołanych w organizmie człowieka pod wpływem negatywnego czynnika nazwana była jako „stopień zużycia ustroju”<sup>4</sup>. To pierwotne rozumienie stresu zostało później wzbogacone o jego rozumienie w ujęciu psychologicznym jako sytuacja trudna, obciążająca człowieka (Tomaszewski)<sup>5</sup>, ale też jako proces interakcji (Oniszczenko, Terelak, Sęk)<sup>6</sup>.

Stres jest zatem „subiektywną reakcją człowieka na sytuacje trudne”<sup>7</sup>. Tadeusz Tomaszewski wyróżnił cztery rodzaje sytuacji trudnej: zagrożenie, przeciążenie, zakłócenie i deprywację. Sytuacja zagrożenia definiowana jest jako ta, w której doszło do naruszenia określonej wartości (fizycznej lub społecznej) cenionej przez podmiot. Drugim typem jest przeciążenie, czyli sytuacja, w której jednostka wykonuje pewne zadania na granicy swoich możliwości fizycznych i psychicznych. Sytuacja zakłócenia występuje wtedy, gdy człowiek z uwagi na różne bariery i przeszkody nie jest w stanie realizować podjętego zadania. Deprywacja wiąże się z utratą lub brakiem osoby, czynnika materialnego, kontaktu. Opisane sytuacje trudne są źródłem stresu, który wywołuje zróżnicowane reakcje, takie jak: faza reakcji instrumentalnych ukierunkowanych na pokonanie stresu, faza krytyczna, która skutkuje obniżaniem się progu odporności na stres oraz faza obrony przed stresem, w której może być uruchomiona

---

<sup>2</sup> Zdaniem ojca psychologii stresu „całkowita wolność od stresu to śmierć?”, za: *Stres i wypalenie zawodowe w zawodzie pielęgniarki – Wyniki badań pielęgniarek z SOR ZZOZ Cieszyn*, red. G. Majchrowska, K. Tomkiewicz, w: *Pielęgniarstwo Polskie* nr 3 (57)/2015, s. 267–272, s. 267.

<sup>3</sup> H. Selye, *Stres okiełznany*, PIW, Warszawa 1977.

<sup>4</sup> J. Strelau, *Sposoby reagowania w sytuacjach trudnych*, w: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, red. J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, PWN, Warszawa 1981, s. 382.

<sup>5</sup> Zob. T. Tomaszewski, *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa, s. 31–36.

<sup>6</sup> W. Oniszczenko, *Stres to brzmi groźnie*, Wyd. Żak, Warszawa 1998, J. Terelak, *Stres psychologiczny*, Bydgoszcz 1995, I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>7</sup> T. Tomaszewski, *Psychologia*, op.cit., s. 35.

agresja<sup>8</sup>. Długotrwały stres przy niskich możliwościach radzenia sobie z nim prowadzi do zjawiska zwanego wypaleniem zawodowym.

Pojęcie „wypalenie zawodowe” wprowadzone przez psychiatrę H. Freudenberga<sup>9</sup> rozumiane jest w relacji ze stresem jako psychologiczny syndrom, który odpowiada na doświadczanie stresu zawodowego, szczególnie nasilonego w zawodach związanych z pomaganiem drugiemu człowiekowi. W psychologii jest ono określane „psychologicznym zespołem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”<sup>10</sup>. Zjawisko to opisano w latach 70. minionego wieku i stanowi ono przedmiot analiz i badań w aktualnej, bogatej literaturze tematycznej w psychologii, jak również pedagogice. Stres i wypalenie zawodowe w zawodach społecznych, w tym w grupie pielęgniarek, stanowi przedmiot wielu opracowań naukowych o charakterze teoretycznym i empirycznym, m.in.: (Fengler 2000, Modzelewska, Kulik 2002, Anczewska, Roszczyńska 2004, Anczewska 2006, Maslach 2006, Sandrin 2006, Głowacka, Nowakowska 2006, Dębska, Cepuch 2008, Wzorek 2008, Zbyrad 2009, Lewandowska, Litwin 2009, Wyderka, Kowalska, Szelaąg 2009, Beisert 2010, Kędra, Sanak 2013)<sup>11</sup>.

Jak pokazują liczne badania, stres w pracy pielęgniarki związany jest z wieloma czynnikami natury osobistej, organizacyjnej, relacyjnej (odporność, techniki radzenia sobie z trudną sytuacją, zmienowość, liczba godzin, relacje z pacjentem i jego rodziną, utrata zaufania lub brak wsparcia od przełożonych, zmęczenie i wyczerpanie fizyczne, stan bezsilności i bezradności)<sup>12</sup>. W latach 2002–2005 realizowany był międzynaro-

---

<sup>8</sup> J. Strelau i in., *Podstawy psychologii*, op.cit. s. 386–387.

<sup>9</sup> H. Freudenberger, *The staff burnout syndrome in alternative institutions*. Psychotherapy Theory, Research and Practice, 1974 (12), s. 73–78 za: M. Anczewska, *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2006, s. 19.

<sup>10</sup> H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 15.

<sup>11</sup> J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, GWP Gdańsk 2000; T. Modzelewska, T. Kulik, *Zachowania prozdrowotne pielęgniarek a zespół wypalenia zawodowego*, w: *Pielęgniarka i Położna* 10/501, 2002; M. Anczewska, J. Roszczyńska, *Jak uniknąć objawów wypalenia w pracy z chorymi*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2004; M. Anczewska, *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2006; Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2006; L. Sandrin, *Jak się nie wypalić, pomagając innym*, Wyd. Jedność, Kielce 2006; M. Głowacka, L. Nowakowska, *Wypalenie zawodowe pielęgniarek-niebezpieczeństwa, koszty i sposób zapobiegania*, w: *Pielęgniarstwo Polskie* 2006; G. Dębska, G. Cepuch, *Wypalenie zawodowe u pielęgniarek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*, w: *Problemy Pielęgniarstwa*, 2008; A. Wzorek, *Porównanie przyczyn stresu wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach o różnej specyfice*. *Studia Medyczne* 2008; T. Zbyrad, *Stres i wypalenie zawodowe pielęgniarek, pracowników socjalnych i policjantów*. Raport z badań, KUL, Stalowa Wola, 2009; M. Wyderka, H. Kowalska, E. Szelaąg, *Wypalenie zawodowe jako problem występujący wśród pielęgniarek* 2009, w: *Pielęgniarstwo Polskie* nr 4 (34)/2009.

<sup>12</sup> Zob. E. Kędra, K. Sanak, *Stres i wypalenie zawodowe*, op.cit.

dowy projekt badawczy NEXT<sup>13</sup> w grupie pielęgniarek z 10 krajów europejskich, a jego wyniki w obszarze badania emocjonalności pokazują „że polska pielęgniarka nie czuje się bardziej wyczerpana emocjonalnie niż jej koleżanki z innych krajów Europy. Średni wynik dla Polski wynosi 2,6, podczas gdy dla całej zbadanej zbiorowości jest to 2,4. Można wyciągnąć wniosek, że wymagania emocjonalne w polskich warunkach są zbliżone do przeciętnej europejskiej”<sup>14</sup>.

**Badania własne – założenia i dyskusja z wynikami.** Prezentowane wyniki są częścią szerszego projektu badawczego, który był realizowany w grupie 194 pielęgniarek na terenie czterech szpitali w terminie od lipca do listopada 2016 roku. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny z autorskim kwestionariuszem ankiety<sup>15</sup>, którego struktura obejmowała cztery wymiary (podskale): relacje z pacjentem, warunki i atmosfera pracy, samopoczucie i dolegliwości, doznawanie stresu (53 pytania). Charakterystykę grupy badawczej ilustruje tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka grupy badanej (N = 194)**

Miejscowość	Liczba badanych	% badanych z całości
Pionki	26	13,40%
Kozienice	68	35,05%
Ilża	33	17,01%
Lipsko	67	34,54%
<b>Razem</b>	<b>194</b>	<b>100%</b>

Źródło. badania własne.

W grupie badanych pielęgniarek było najwięcej osób w wieku 35–50 lat (48,97% badanych), najmniej liczną grupę stanowiły osoby w wieku do 34 roku życia (14,95% badanych), pielęgniarki w wieku od 35 do 50 lat stanowiły 35,08% (70 osób). W wyniku przeprowadzonej analizy rzetelności narzędzia badawczego ze współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha okazało się, że jedynie wymiar relacji z pacjentami ma niezadowalającą spójność wewnętrzną, natomiast rzetelność pozostałych wymiarów jest wysoka i satysfakcjonująca. Zestawienie ogólnych wyników dla czterech wymiarów w badanych szpitalach przedstawia tabela 2.

<sup>13</sup> Projekt ten realizowany był w latach 2002–2005 w 10 krajach europejskich: Belgia, Finlandia, Francja, Holandia, Niemcy, Wlk. Brytania, Włochy, Polska, Słowacja, Norwegia. Badaniami objęto 11 jednostek służby zdrowia, zob. P. Radkiewicz i in., *Dlaczego pielęgniarki wcześniej odchodzą z zawodu?* w: Bezpieczeństwo Pracy 7–8/2004, s. 31.

<sup>14</sup> A. Wzorek, *Porównanie przyczyn stresu wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach o różnej specyfice*. Studia Medyczne 2008, s. 35.

<sup>15</sup> Ankieta została opracowana przez ks. A. Gretkowskiego w oparciu o literaturę przedmiotu i zmodyfikowana na potrzeby badań autorskich.

**Tabela 2. Podstawowe statystyki opisowe i test Kolmogorowa-Smirnowa**

	M	Mdn	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	K-S	p
<b>Ogółem</b>									
Relacje z pacjentem	2,71	2,63	0,36	0,02	0,79	1,63	4,00	1,35	0,053
Warunki i atmosfera pracy	2,31	2,38	0,48	-0,04	-0,38	1,00	3,50	1,21	0,108
Samopoczucie i dolegliwości	2,48	2,57	0,38	-0,39	-0,03	1,43	3,38	1,48	0,025
Doznawanie stresu	2,81	3,00	0,55	-0,52	0,00	1,20	4,00	2,37	<0,001
Wypalenie zawodowe	2,55	2,56	0,22	-0,35	0,50	1,85	3,14	1,05	0,223
<b>Szpital w Pionkach</b>									
Relacje z pacjentem	2,88	2,88	0,34	0,11	-0,59	2,25	3,50	0,49	0,970
Warunki i atmosfera pracy	2,36	2,44	0,47	-0,50	-0,35	1,25	3,00	0,85	0,470
Samopoczucie i dolegliwości	2,42	2,38	0,50	0,06	-0,69	1,50	3,38	0,76	0,605
Doznawanie stresu	2,69	2,80	0,55	-1,13	1,68	1,20	3,40	0,73	0,667
Wypalenie zawodowe	2,58	2,55	0,24	0,06	-0,30	2,10	3,03	0,62	0,842
<b>Szpital w Koziencach</b>									
Relacje z pacjentem	2,67	2,63	0,39	0,59	0,81	2,00	4,00	1,05	0,221
Warunki i atmosfera pracy	2,23	2,13	0,53	0,35	-0,10	1,00	3,50	0,91	0,373
Samopoczucie i dolegliwości	2,44	2,50	0,32	-0,39	-0,61	1,71	3,00	1,33	0,059
Doznawanie stresu	2,82	3,00	0,59	-0,37	-0,64	1,60	4,00	1,34	0,054
Wypalenie zawodowe	2,51	2,52	0,20	0,35	0,57	2,11	3,14	0,79	0,556
<b>Szpital w Ilży</b>									
Relacje z pacjentem	2,68	2,63	0,32	-0,45	0,98	1,75	3,25	0,62	0,836
Warunki i atmosfera pracy	2,24	2,25	0,46	0,18	-0,27	1,38	3,38	0,57	0,896
Samopoczucie i dolegliwości	2,40	2,43	0,41	-0,37	-0,04	1,43	3,14	0,67	0,767
Doznawanie stresu	2,73	3,00	0,53	-0,72	0,24	1,50	3,75	1,23	0,097
Wypalenie zawodowe	2,48	2,48	0,21	-0,56	1,41	1,85	2,93	0,77	0,591
<b>Szpital w Lipsku</b>									
Relacje z pacjentem	2,69	2,63	0,33	-0,66	1,65	1,63	3,50	1,03	0,237
Warunki i atmosfera pracy	2,40	2,50	0,42	-0,38	-0,40	1,38	3,25	0,98	0,293
Samopoczucie i dolegliwości	2,57	2,57	0,34	-0,65	0,93	1,43	3,29	1,14	0,152
Doznawanie stresu	2,89	3,00	0,50	-0,40	0,02	1,50	4,00	1,49	0,023
Wypalenie zawodowe	2,60	2,63	0,21	-1,26	2,19	1,93	2,96	1,37	0,046

*M* – średnia; *Mdn* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *K-S* – wynik testu Kolmogorowa Smirnowa; *p* – istotność.

**Interkorelacje między wymiarami (podskalami) a wynikiem ogólnym wypalenia zawodowego.** W kolejnym etapie przeprowadzona została analiza korelacji ze współczynnikiem *r* Pearsona w celu oceny, która z podskal wypalenia zawodowego najsilniej związana jest z jego wynikiem ogólnym. Okazało się, że z wynikiem ogólnym wypalenia zawodowego korelują istotnie statystycznie wszystkie jego badane wymiary, przy czym najsilniej koreluje wymiar: *relacje z pacjentem*, następnie *samopoczucie i dolegliwości*, *warunki i atmosfera pracy* oraz najslabiej *doznawanie i sposoby odczuwania stresu*. Ponadto podskale pomiędzy sobą korelują wyłącznie w przypadku doznawania stresu z warunkami i atmosferą pracy (umiarkowanie silna i ujemna), a także z samopoczuciem i dolegliwościami (słaba i dodatnia).

Przeprowadzono też wiele analiz sprawdzających, czy decyzja o ponownym wyborze zawodu, znajomość technik radzenia sobie ze stresem, uczestnictwo w szkole-

niach na temat radzenia sobie ze stresem, a także wiek badanych wpływają istotnie statystycznie na poziom wypalenia zawodowego. W pierwszej kolejności analizie poddano decyzję o ponownym wyborze zawodu. Wykonana została jednoczynnikowa analiza wariancji dla prób niezależnych, która wykazała, że istotne statystycznie różnice występują w zakresie warunków i atmosfery pracy, a także doznawania stresu. Średnie wskazują, że badani, którzy odpowiedzieli *wybrałbym inny zawód* uzyskali wyższy wynik na skali warunków i atmosfery pracy od dwóch pozostałych grup, przy czym dwie pozostałe grupy nie różniły się między sobą. Z kolei najwyższy poziom doznawanego stresu cechował badanych, którzy wybraliby ponownie zawód pielęgniarki, a najniższy – badanych, którzy wybraliby inny zawód, co jest ciekawym wynikiem wymagającym pogłębionych analiz. Różnice statystyczne pod względem warunków i atmosfery pracy są słabe ( $p = 0,002$ ), natomiast pod względem doznawania stresu – silne ( $p < 0,001$ ), o czym świadczy wynik miary siły efektu różnic  $\eta^2$ .

W celu sprawdzenia, czy na poziom wypalenia zawodowego ma wpływ znajomość technik radzenia sobie ze stresem, przeprowadzono test t Studenta dla prób niezależnych. Jak wskazują wartości zamieszczone w tabeli 3, istotne statystycznie różnice dotyczą skal: *warunki i atmosfera pracy, samopoczucie i dolegliwości oraz doznawanie stresu*. Badani, którzy deklarują, że znają techniki radzenia sobie ze stresem, uzyskali wyższe wyniki na skali warunków i atmosfery w pracy, z kolei Ci nieznający technik radzenia sobie ze stresem charakteryzują się wyższym poziomem złego samopoczucia i dolegliwości, a także doświadczają więcej stresu w codziennych sytuacjach zawodowych. Według miary siły efektu różnic  $d$  Cohena są to umiarkowanie silne różnice.

**Tabela 3. Różnice pod względem wypalenia zawodowego w zależności od odpowiedzi na pytanie dotyczące znajomości technik radzenia sobie ze stresem**

	znam (n = 118 )		nie znam (n = 75 )		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Relacje z pacjentem	2,72	0,39	2,69	0,31	0,451	0,653	-0,080	0,128	0,067
Warunki i atmosfera pracy	2,19	0,46	2,49	0,45	-4,403	<0,001	-0,430	-0,164	0,650
Samopoczucie i dolegliwości	2,56	0,34	2,34	0,40	3,935	<0,001	0,109	0,329	0,604
Doznawanie stresu	2,95	0,50	2,60	0,55	4,605	<0,001	0,203	0,507	0,680
Wypalenie zawodowe	2,56	0,23	2,53	0,20	1,086	0,279	-0,028	0,098	0,160

Źródło: badanie własne.

Za pomocą testu t Studenta porównano badanych uczestniczących i nieuczestniczących w szkoleniach na temat radzenia sobie ze stresem pod względem poziomu wypalenia zawodowego. Wynik przeprowadzonej analizy okazał się być nieistotny statystycznie, a co za tym idzie porównywane grupy nie różniły się między sobą w zakresie mierzonych skal wypalenia zawodowego. Zatem udział w szkoleniach nie jest jednoznaczny z posiadaniem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem.

Następnie dzięki zastosowaniu jednoczynnikowej analizy wariancji dla prób niezależnych sprawdzono, czy badani pracujący w różnych szpitalach różnią się pomiędzy sobą pod względem wypalenia zawodowego (tabela 4). Istotną statystycznie różnicę

uzyskano jedynie w zakresie wyniku ogólnego wypalenia zawodowego. Przeprowadzony test post hoc NIR wykazał, że badani pracujący w szpitalu w Lipsku mają wyższy poziom wypalenia zawodowego niż badani ze szpitala w Iłży oraz Kozienic. Z kolei pracujący w Pionkach cechują się podobnym poziomem wypalenia jak pozostałe grupy badanych. Ponadto zaobserwowano różnice istotne na poziomie tendencji statystycznej pod względem relacji z pacjentem oraz samopoczucia i dolegliwości. Jednakże test post hoc wykazał istotne statystycznie różnice jedynie w zakresie relacji z pacjentem ze wskazaniem na nieco słabsze relacje z pacjentem w grupie pielęgniarek ze szpitala w Pionkach. Miara siły efektu różnic wskazuje, że są to jednak słabe różnice.

Różnicowanie w zakresie poziomu wypalenia zawodowego w gronie średniego personelu medycznego potwierdzają inne badania, które ukazują wypalenie zawodowe u wszystkich badanych pielęgniarzy i pielęgniarek (Ogińska, Żuralska)<sup>16</sup> lub brak osób wypalonych zawodowo w badaniach Wojciechowskiej<sup>17</sup>.

**Tabela 4. Różnice pod względem wypalenia zawodowego w szpitalach objętych badaniem**

	Szpital w Pionkach		Szpital w Kozienicach		Szpital w Iłży		Szpital w Lipsku		F	p	$\eta^2$
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Relacje z pacjentem	2,88 <sub>a</sub>	0,34	2,67 <sub>b</sub>	0,39	2,68 <sub>b</sub>	0,32	2,69 <sub>b</sub>	0,33	2,55	0,057	0,04
Warunki i atmosfera pracy	2,36	0,47	2,23	0,53	2,24	0,46	2,40	0,42	1,69	0,171	0,03
Samopoczucie i dolegliwości	2,42	0,50	2,44	0,32	2,40	0,41	2,57	0,34	2,47	0,063	0,04
Doznawanie stresu	2,69	0,55	2,82	0,59	2,73	0,53	2,89	0,50	1,16	0,325	0,02
Wypalenie zawodowe	2,58	0,24	2,51 <sub>b</sub>	0,20	2,48 <sub>b</sub>	0,21	2,60 <sub>a</sub>	0,21	3,23	0,024	0,05

Uwaga: Średnie niepodzielające indeksu literowego różnią się między sobą na poziomie  $p < 0,05$ . Test NIR, Games-Howell.

**Tabela 5. Różnice pod względem podskal wypalenia zawodowego**

	M	SD	F	p	$\eta^2$
Relacje z pacjentem	2,71 <sub>a</sub>	0,36			
Warunki i atmosfera pracy	2,31 <sub>b</sub>	0,48			
Samopoczucie i dolegliwości	2,48 <sub>d</sub>	0,38	50,49	<0,001	0,21
Doznawanie stresu	2,81 <sub>a,c</sub>	0,55			

Uwaga: Średnie niepodzielające indeksu literowego różnią się między sobą na poziomie  $p < 0,05$ . Test Sidak.

Kolejnym etapem dokonanych analiz było sprawdzenie, który z czynników wypalenia zawodowego jest najsilniejszy w grupie badanych pielęgniarek. Istotny statystycznie wynik tej analizy świadczy o istotnych różnicach pomiędzy pomiarami.

<sup>16</sup> J. Ogińska, R. Żuralska, *Wypalenie zawodowe wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach neurologicznych*, w: *Problemy Pielęgniarstwa* 2010, 18 (4), s. 435–442.

<sup>17</sup> M. Wojciechowska, *Problemy zdrowia psychicznego. Ewaluacja kształcenia pielęgniarek i położnych*, Łódź 2010.

Średnie zaś wskazują, że najsilniejsze są *relacje z pacjentem* oraz *doznawanie stresu*, z kolei *samopoczucie* i *dolegliwości* są najsłabszym symptomem wypalenia zawodowego. Miara siły efektu różnic  $\eta^2$  wskazuje, że są to silne różnice.

Podkreślenia wymaga fakt, że zmienność w zakresie ogólnego wyniku wypalenia zawodowego jest w największym stopniu wyjaśniona wariacją w zakresie obszaru warunków i atmosfery w pracy. Obszar ten najsilniej koreluje z wynikiem ogólnym. Co więcej, relacje z pacjentem nie są istotnie statystycznie powiązane z wynikiem ogólnym, co poniekąd potwierdza niską spójność wewnętrzną pomiaru dla tego obszaru. Z kolei z użyciem analizy korelacji ze współczynnikiem rho Spearmana zbadano współzależność wypalenia zawodowego z wiekiem badanych. Wybór nieparametrycznej analizy został podyktowany faktem, iż zmienna wiek mierzona była na skali porządkowej. Wynik przeprowadzonej analizy okazał się być jednak nieistotny statystycznie, co oznacza, że skale wypalenia zawodowego nie współwystępują z wypaleniem zawodowym w każdym możliwym jego wymiarze. Korelacja wypalenia zawodowego z wiekiem badanych okazała się nieistotna, co wnosi ciekawy pierwiastek do dotychczasowych badań prezentowanych w literaturze, ale też jest zbieżne z wynikami uzyskanymi w badaniach Lewandowskiej i Litwin (2009), gdzie „wiek badanych nie wpływał znacząco na częstość występowania wypalenia zawodowego, najwięcej wypalonych zawodowo pielęgniarek było w wieku pomiędzy 31 a 40 r.ż. (36%), najmniej w najstarszej grupie wiekowej 51.–60 r.ż. (10%)”<sup>18</sup>. Tymczasem w badaniach K. Sanak i E. Kędry (2013)<sup>19</sup> wypalenie zawodowe zarejestrowano u ponad połowy badanych, a czynnikami istotnymi były wiek i staż pracy badanych.

## Wnioski i rekomendacje

1. Wyniki przeprowadzonych badań w czterech szpitalach na terenie Mazowsza pokazują różnice w zakresie ujawnionych symptomów stresu i ogólnego wypalenia zawodowego pielęgniarek, co dowodzi udziału zewnętrznych czynników związanych z miejscem pracy i jej organizacją, wielkością szpitala i rangą szpitala, a może też typem oddziału, co wymaga pogłębienia badań.
2. Korelacja czterech wymiarów kwestionariusza ankiety z wynikiem ogólnym wypalenia zawodowego (korelacja wewnętrzna) uzyskała wynik dodatni, co oznacza, iż wyższy wynik w danym wymiarze warunkuje uzyskanie wysokiego wyniku ogólnego. Wymiar doznawania stresu koreluje z ogólnym wynikiem wypalenia zawodowego (korelacja słaba, dodatnia).
3. Badania potwierdziły istotność statystyczną w obszarze wpływu znajomości technik radzenia sobie ze stresem we wszystkich podskalach z wyjątkiem wymiaru *relacje z pacjentem*. Natomiast szkolenia tematyczne nie wpływają na ogólny wynik wypalenia zawodowego (wynik nieistotny statystycznie).
4. Korelacja wypalenia zawodowego z wiekiem badanych okazała się nieistotna.

---

<sup>18</sup> A. Lewandowska, B. Litwin, *Wypalenie zawodowe jako zagrożenie w pracy pielęgniarek*. Roczniki Akademii Pomorskiej w Szczecinie, 2009, s. 89.

<sup>19</sup> E. Kędra, K. Sanak, *Stres i wypalenie zawodowe w pracy pielęgniarek*, w: *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne* 2013, s. 119–132.



## Bibliografia

1. Anczewska M., Roszczyńska J., *Jak uniknąć objawów wypalenia w pracy z chorymi*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2004.
2. Anczewska M., *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*, Instytut Psychiatrii i Neurologii Warszawa 2006.
3. Dębska G., Cepuch G., *Wypalenie zawodowe u pielęgniarek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*. Problemy Pielęgniarstwa, tom 16, zeszyt 3, 2008, s. 273–279.
4. Beisert M., *Przejawy, mechanizmy i przyczyny wypalania się pielęgniarek*, [w:] *Wypalenie zawodowe, przyczyny, zapobieganie*, red. Sęk H. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
5. Fengler J., *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk 2000.
6. Freudenberger H., *The staff burnout syndrome in alternative institutions*. Psychotherapy Theory, Research and Practice, 1974 (12), s. 73–78.
7. Głowacka M., Nowakowska I., *Wypalenie zawodowe pielęgniarek – niebezpieczeństwa, koszty i sposób zapobiegania*. Pielęgniarstwo Polskie 2006, 2, 128.
8. Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa, 2007.
9. Kędra E., Sanak K., *Stres i wypalenie zawodowe w pracy pielęgniarek*, Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne, red. D. Krzyżanowski, Wrocław 2013, s. 119–132.
10. Lewandowska A., Litwin B., *Wypalenie zawodowe jako zagrożenie w pracy pielęgniarki*. Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie, Szczecin 2009, 55 93, s. 86–89.
11. Maslach Ch., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2006, s. 13–32.
12. Majchrowska G., Tomkiewicz K., *Stres i wypalenie zawodowe w zawodzie pielęgniarki – Wyniki badań pielęgniarek z SOR ZZOZ Cieszyn*, [w:] Pielęgniarstwo Polskie nr 3 (57)/2015, s. 267–272.
13. Modzelewska T., Kulik T., *Zachowania prozdrowotne pielęgniarek a zespół wypalenia zawodowego*. Pielęgniarka i Położna 2002, 10.
14. Ogińska J., Żuralska R., *Wypalenie zawodowe wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach neurologicznych*, [w:] Problemy Pielęgniarstwa 2010, 18 (4), s. 435–442.
15. Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.
16. Radkiewicz P., Widerszal-Bazyl M., Pokorski J., Pokorska J., Ogińska H., Pietsch E., *Dlaczego pielęgniarki wcześniej odchodzą z zawodu*, w: Bezpieczeństwo Pracy nr 7–8/2004, s. 31–34.
17. Sandrin L., *Jak się nie wypalić, pomagając innym*, Wyd. Jedność, Kielce 2006.
18. Selye H. *Stres okielzany*, PIW, Warszawa 1977.
19. Strelau J., *Sposoby reagowania w sytuacjach trudnych*, [w:] *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, red. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., PWN, Warszawa 1981, s. 382–391.
20. Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1977.
21. Terelak J., *Stres psychologiczny*, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Branta 1995.
22. Wojciechowska J., *Syndrom wypalenia zawodowego*, „Nowiny Psychologiczne”, Warszawa 1990, s. 5.
23. Wojciechowska M., *Problemy zdrowia psychicznego. Ewaluacja kształcenia pielęgniarek i położnych*, Łódź 2010.
24. Wyderka M., Kowalska H., Szelaż E., *Wypalenie zawodowe jako problem występujący wśród pielęgniarek*, w: Pielęgniarstwo u Polse nr 4 (34)/2009, s. 265–276.
25. Zbyrad T., *Stres i wypalenie zawodowe pielęgniarek, pracowników socjalnych i policjantów*. Raport z badań, KUL, Stalowa Wola 2009.
26. Wzorek A., *Porównanie przyczyn stresu wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach o różnej specyfice*. Studia Medyczne 2008 (11), s. 33–37.

**dr hab. Barbara SKAŁBANIA**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie  
skalbania@op.pl

# Gender and age differences in occupational stress and burnout in the academic field

Stres i wypalenie zawodowe w środowisku akademickim – różnice płci i wieku

**Key words:** occupational stress, occupational burnout, academic staff.

**Słowa kluczowe:** stres zawodowy, wypalenie zawodowe, kadra akademicka.

Streszczenie. Artykuł prezentuje wyniki badania dotyczącego identyfikacji źródeł stresu zawodowego i wypalenia zawodowego w środowisku akademickim na przykładzie kadry trzech rumuńskich uczelni. Badanie przeprowadzono na próbie 70 nauczycieli akademickich. Szczególny nacisk położono na różnice w doświadczaniu stresu ze względu na płeć i wiek. Za najbardziej stresogenne uznano: obciążenie pracą, niskie wynagrodzenie, trudności z uzyskaniem awansu zawodowego, ingerencja zawodowa w życie rodzinne, konflikt między pracą badawczą a dydaktyką.

The aim of this study is to investigate the perceived sources of occupational stress and the professional burnout experienced by professionals working in three Romanian universities. A special emphasis is given to gender and age differences in experiencing stress. Two self-report measures were administered to a sample of 70 university teachers, a self-report rating scale of specific occupational sources of stress and the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach and Jackson, 1993). The most highly rated sources of stress were: workload, low pay, difficulties in career advancement, profession interference with family life, conflict between research and didactic activities. Female teachers experienced significantly higher levels of occupational stress, specifically regarding the interaction with colleagues and the conflict between work and family. Also women record significantly higher scores on the MBI emotional exhaustion subscale than men. Younger teachers experienced higher levels of stress especially regarding the discrepancy between demands and competencies, the reduced feedback, the interference between professional and

personal life, while older teachers experienced higher levels of stress regarding the recognition they feel they receive from the society, the problems in interaction with students – lack of interest, low attainment. The findings have implications in designing prevention programs for reducing occupational stress, taking into account how professionals perceive stress at work.

**Introduction.** Traditionally, universities were seen as collegial communities where the faculty members enjoyed professional autonomy, the staff members had the freedom to set their own goals and priorities according to criteria set by the disciplines, rather than by the institutional needs of their employing organizations (Harley et al 2004). During the last two decades, a number of substantial changes in the higher education sector emerged (Teichler, 2007). Almost all the universities, the Romanian universities as well, are now setting new goals to compete with other universities and to enhance institutional rankings. Increased globalization and international competition has made the role of faculty members more complicated and more challenging. The faculty members are expected to play many roles other than as teachers and researchers, they are also being asked to be more entrepreneurial, to bring research grants and contracts to their institutions, for instance. This makes the faculty members to do more administrative work apart from teaching, having a significant impact on the quality of their work life. Therefore, higher education institutions no longer provide the low stress working environments that they once did. Academics throughout the world deal with a substantial amount of ongoing occupational stress (Kinman, 2001).

**Occupational stress and professional burnout.** Occupational stress is defined as the adverse reaction people have due to excessive pressure or other types of demand on them (Health and Safety Executive, 2005). Occupational stress and its consequences upon individuals and organizations have been popular topics in research literature because stress is a major factor that contributes to low job satisfaction, absenteeism, and high turnover rates.

The most relevant studies about academic stress come from researches carried out in the USA, UK, New Zealand and Australia (Blix, Cruise, Mitchell & Blix, 1994; Doyle & Hind 1998; Kinman & Jones 2003). In a study on stress in seven New Zealand universities, Boyd, and Wylie (1994) reported that half of the academics in their sample „often or almost always” found their work to be stressful, and 80% of them believed that their workload had increased and become more stressful in the last years. In their research on occupational stress among university teachers, Blix et al. (1994) found out that two third of the university members reported that they perceived job stress at least half of the scheduled time. Faculty members also expressed burnout, health problems caused by job stress, decreased work performance, and low capacity to manage the work stress. Research conducted in the UK, USA, Australia, and New Zealand has identified a number of key factors commonly associated with stress among academics (Gillespie et al, 2001). These factors include: work overload; time constraint; lack of promotion opportunities; inadequate social recognition; inadequate

salary; changing professional role; poor management practices; inadequate resources and funding; student interaction issues (Gillespie et al, 2001; Blix, et al, 1994; Boyd, and Wylie, 1994; Hind, and Doyle, 1996; Melendez and de Guzman, 1996). Other sources of stress, such as work-related technology (Totten & Schuldt, 2009), family life and work balance (Korotkov et al, 2008), control over the work environment (Golnaz, 1997) have been highlighted in several studies. The most stressful aspects of the job perceived by teachers include workload, time pressures and no guidance pertaining to various teacher roles and responsibilities (Hui & Chan, 1996).

Excessive exposure to stressful professional situations could lead to burnout, a work-related syndrome that causes physiological, emotional, and psychological exhaustion. Maslach, Jackson & Leiter (1996) described burnout among professors referring to three dimensions: emotional exhaustion (EE), depersonalization (DP), and personal achievement (PA). Burnout has a high probability of occurring to those who are engaged in professions that require human interaction. It not only affects one's physiological and mental health, but also leads to a decrease in the quality of service provided (Chang, Lin, Huang, Tseng, 2014).

**Occupational stress and professional burnout in relation with the demographic factors – gender and age.** Applied within the academic context, men and women have different perceptions of work stress and burnout. Steel (1988) pointed out that female academics felt more severe work stress than did their male counterparts. A study by Doyle & Hind (1998) found similar results among university professors, in which female academics perceived more stress than their male colleagues. Comparable findings have been reported in burnout research as well. Tumkaya (2006) found that female professors felt more serious emotional exhaustion than their male counterparts did. Other studies support these conclusions, pointing out that women educators often report higher levels of exhaustion than their male colleagues, whereas the latter are more depersonalized (Byrne 1991; Jackson et al. 1993; Lackritz 2004). In another studies, Doyle and Hind (1998) and Bilge (2006) also confirmed the higher incidence of depersonalization among male academics. However, some studies found that, although men perceive more depersonalization than women do, there were no differences between genders in the dimension of personal achievement (Tumkaya, 2006).

Concerning the implications of age in experiencing burnout, younger university members report higher levels of burnout (Cordes and Dougherty 1993), although authors like Schaufeli and Van Dierendonck (2000) sustain that this phenomenon is prevalent among older age groups as well. In particular, younger academics experience higher levels of exhaustion than their older counterparts (Byrne 1991; Jackson et al. 1993; Lackritz 2004). Other studies link age with work experience. Burnout appears to be a risk factor earlier in one's career. For example, Blix et al. (1994) reported higher exhaustion scores for less experienced academics, than for those with longevity of service. Azeem and Nadir (2008) identified that university lecturers experience moderate levels of emotional exhaustion, significantly different from associate professors and professors, the explanation being that the lecturers have

a smaller experience, have a higher teaching load, have also administrative roles and are required to teach subjects that are not necessarily their preferences or their choice. The study identified that all three categories recorded a low sense of depersonalization and a high sense of personal fulfilment, reflecting a generally low level of the burnout state. The explanation offered by the authors is that these categories of teachers have a strong sense of professional effectiveness, possess the skills to effectively and efficiently manage the problems they face, they have a solid feeling of their professional value.

### **Objectives of the study**

- To find and compare the significance of difference between the mean scores of male and female university teachers on professional burnout and on various dimensions of occupational stress: a) working conditions, b) role-over load and role conflict c) peer relation, d) teacher – student interaction, e) management practices, f) promotion opportunities, g) job security, h) change management etc.
- To determine whether there are significant differences between young, middle-aged and older employees regarding their experiences of burnout and work stress.

**Method.** Two self-report measures were administered to a sample of 70 Romanian university teachers: a self-report rating scale of specific occupational sources of academic stress (SPSA Questionnaire) and the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach and Jackson, 1993).

SPSA Questionnaire consists of 56 items belonging to 9 categories of stressful factors. Each source of pressure is measured on a scale ranging from 1 to 6 (score 1 indicates a low pressure of the source and 6 shows that the item is perceived as being very stressful).

The statistical analysis was carried out using the SPSS Program. The reliability and validity of the SPSA and MBI were determined by means of Cronbach alpha coefficients. Descriptive statistics (i.e. means, standard deviations, correlations, T-test) were used to analyse the data. The Cronbach alpha coefficient of .93 for the SPSA instrument demonstrates a good fidelity of the questionnaire's items. We also calculated the internal consistency coefficient through the split – half method and got a value of .87 for the first half, respectively .90 for the second; it can be inferred that there is a very good internal consistency for each part of the questionnaire. Internal validity of the instrument was verified by calculating correlations between scores for each subscale and final scores of the SPSA questionnaire. Table 1 shows the correlation coefficients. Concurrent validity was assessed by calculating the coefficient of correlation between the total score obtained for SPSA and the scores obtained for the burnout variable: emotional exhaustion ( $r = .371, p < .01$ ) and personal achievement ( $r = -.273, p < .05$ ).

To measure the three dimensions of burnout syndrome were used three different scales. Thus, emotional exhaustion scale (EE) can range from 0 to 54, the depersonalization scale (DP) can range from 0 to 30 and personal accomplishments scale (PA) from 0 to 48. High scores for the first two scales reflect a high level of

burnout, while a high score for personal accomplishments scale indicates low levels of burnout. The following table captures burnout levels (low, moderate, high) depending on their score:

**Table 1. Correlations between total scores and subscales scores of the SPSA Questionnaire**

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. SPSA Total score	1.00									
2. Personal values vs. system values	.489*	1.00								
3. Professional relations	.781*	.367*	1.00							
4. Teacher – student interaction	.788*	.285*	.474*	1.00						
5. Work conditions	.875*	.322*	.554*	.651*	1.00					
6. Role ambiguity	.679*	.216	.561*	.378*	.616*	1.00				
7. Management practices	.737*	.166	.510*	.517*	.749*	.384*	1.00			
8. Promotion opportunities	.629*	.426*	.421*	.346*	.470*	.515*	.369*	1.00		
9. Job security	.638*	.163	.445*	.430*	.470*	.513*	.363*	.514*	1.00	
10. Change management	.642*	.311*	.421*	.390*	.538*	.420*	.456*	.532*	.584*	1.00

\* p < .05; \*\* p < .01

**Table 2. Levels of burnout for the three subscales of the MBI (Maslach Burnout Inventory)**

Level	Emotional extenuation (EE)	Depersonalization (DP)	Personal accomplishments (PA)
<i>High</i>	over 24	over 9	0 – 35
<i>Moderate</i>	14 – 23	3 – 8	36 – 42
<i>Low</i>	0 – 13	0 – 2	over 43

**Results.** Women obtain higher scores for all perceived stress subscales; all work situations described in the questionnaire are perceived as having a greater potential for

stress in women' opinion, but significant differences are recorded for work aspects related to role conflict (family life versus professional life), interpersonal relationships, promotion opportunities, poor remuneration, contradiction between research and teaching. *Table 3* presents the T-test results. Some of these results highlight the orientation of women towards relationships and teamwork, so that when these are faulty, they are felt more acutely as pressures. The fact that women invest a great importance in relationships can be explained by the differences in the way of developing the gender identity, more specifically, the existence of different expectations for women and men included in the gender-role. Thus, for men, identity development relies on autonomy, the achieved independence meaning developing assertiveness, the spirit of competition and following his own interest, while for women, identity develops through cultivating responsibility and attachment as specific aspects of interacting with others.

**Table 3. Gender differences in perceiving the sources of stress**

Sources of stress	Males		Females		t	p	d
	mean	$\sigma$	mean	$\sigma$			
Conflict between research and didactic activities	3,96	1,59	5,05	1,31	-3,09	.003	-1,08
Work – family conflict	4,21	1,24	5,13	0,85	-3,57	.001	-.92
Professional activity vs. personal life	3,51	1,69	5,05	1,07	-4,46	.000	-1,53
Interpersonal relations	3,03	1,40	3,86	1,61	-2,31	.025	-.83
Recognition of professional competence	2,54	1,34	3,67	1,49	-3,32	.001	-1,13
Sharing relevant information	2,84	1,67	3,83	1,59	-2,52	.014	-.98
Lack of feed-back	3,69	1,44	4,62	1,23	-2,86	.006	-.92
Reduce availability of colleagues for collaboration	3,39	1,67	4,29	1,57	-2,31	.024	-.90
Taking the criticism personally	2,51	1,30	3,32	1,73	-2,22	.030	-.80
Difficult access to recent information in the domain	2,75	1,52	3,78	1,37	-2,94	.004	-1,02
Uncertainties related to professional responsibilities	3,12	1,45	4,35	1,35	-3,64	.001	-1,23
Poor work procedures	3,18	1,21	4,35	1,31	-3,87	.000	-1,16
Difficult promotion	4,42	1,27	5,27	0,93	-3,13	.003	-.84
Lack of support from the management	3,06	1,36	4,05	1,82	-2,59	.012	-.99
Rapid changes in the educational system	3,78	1,40	4,48	1,26	-2,17	.033	-.69
Insufficient preparation for the change	3,06	1,41	3,83	1,48	-2,24	.028	-.77

The teachers from the age category of over 51, with a professional experience of over 25 years recorded a total score for the assessment of professional stressful sources that is lower compared with their younger colleagues, although the difference is not statistically significant. Youths, particularly those with less seniority at work (aged between 25 and 35), perceive as pressing sources like: lack of skills ( $F = 4.13$ ;  $p = 0.02$ ), insufficient feedback ( $F = 6.93$ ;  $p = 0.002$ ), poor promotion opportunities ( $F = 4.63$ ;  $p = 0.013$ ), poor remuneration ( $F = 7.06$ ;  $p = 0.002$ ) and professional – personal life interference ( $F = 3.62$ ;  $p = 0.03$ ).

We obtained significant differences between the young and older teachers regarding their interaction with students. These categories more often face with the problem of motivating the students, the young category having difficulties in earning the authority provided by competence, and the older teachers probably being more resistant to change and less willing to diversify the teaching strategies. These two categories perceive as pressing sources like: testing teacher permissiveness ( $F = 3.86$ ;  $p = 0.026$ ), students' attendance to classes in syncope ( $F = 3.02$ ;  $p = 0.05$ ), taking personally the criticism and grievances of students ( $F = 5.03$ ;  $p = 0.009$ ).

Regarding the burnout syndrome, mean scores and standard deviations obtained by our group for the three subscales are: emotional exhaustion – 16.52 (8.86); depersonalization – 3.55 (2.48); personal accomplishments – 38.31 (5.64). The results indicate a moderate level of burnout experienced by the subjects of this lot. These results are consistent with some of the results obtained by other authors (Hogan and McKnight, 2007; Lakritz, 2004; Doyle and Hind, 1998; Blix et al., 1994) and are very close to the normative data provided by Maslach et. al (1996) for higher education (EE – 18.57; DP – 5.57; PA – 39.17).

The gender factor brings a number of differences. Women record higher score than men for emotional exhaustion –  $t(68) = 5.12$ ;  $p < .000$ , and lower scores for personal accomplishments –  $t(68) = 1.97$ ;  $p < .052$ . These issues demonstrate that women experience the state of burnout in a greater extent than men. As for depersonalization, men report higher means, but the difference is not statistically significant. The conclusion that women are more emotional exhausted than men corresponds to the classic gender stereotype according to which women express their emotions both positive and negative to a greater extent than the representatives of the male gender who suppress their emotions. Marini (1989) explains the higher level of burnout of women: in positions that traditionally were dominated by representatives of the male gender, women have to work harder to achieve success, therefore, energy consumption is higher.

Demographic variables like age or seniority do not produce differences for any of the investigated subscales. Although the mean scores grow progressively with age, the differences are not statistically significant.

We tried to differentiate between the results according to academic title, which is why teaching grades were classified as „low” titles (junior assistant, assistant, lecturer) and „high” titles (associate professor, professor). Although the difference is not statistically significant, emotional exhaustion mean score is higher for lower titles, the effort to build a career having its costs. In contrast, the mean score for personal



accomplishments is significantly higher for higher positions ( $t(68) = 2.55, p < .013$ ), a normal situation, since they are associated with the majority of material and spiritual benefits of the academic environment.

**Discussion.** The study aimed to investigate the perceived sources of occupational stress and the professional burnout experienced by professionals working in three Romanian universities, with a special emphasis on gender and age differences in experiencing academic stress. We found out that female teachers experienced significantly higher levels of occupational stress, specifically regarding the interaction with colleagues and the conflict between work and family. Also women record significantly higher scores on the MBI emotional exhaustion subscale than men. According to Chang et al (2014), the reasons may be that female professors not only have time constraints at work, but also have to devote time and effort to their families. Under these situations, women may have difficulty progressing in their professional fields. Younger teachers experienced higher levels of stress especially regarding the discrepancy between demands and competencies, the reduced feed-back, the interference between professional and personal life, while older teachers experienced higher levels of stress regarding the recognition they feel they receive from the society, the problems in interaction with students – lack of interest, low attainment. To develop academically, young teachers must speed up their field development, improve their professional knowledge, and conform to the requirements of evaluation on professional development (Chang et al, 2014).

Nowadays universities are engaging in human resource strategies designed to enhance institutional rankings rather than provide the opportunities that all academics need to increase the knowledge and skills, and hence reputation (Harley et al 2004). Usman et al (2011) suggest that if universities want to protect and satisfy their human resources, the teachers, they need to reduce the stress level and help teachers, through various programs to cope with their work stress experienced largely because of the conflicting demands placed on them and because of the ambiguity in assuming their roles.

## References

1. Azeem M.S., Nazir A.N. (2008), A study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology Developing Societies* 20 (1): 51–64.
2. Bilge F. (2006), *Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors*. *Social Behavior and Personality*, 34, 1151–1160.
3. Blix A.G., Cruise R.J., Mitchell B.M., Blix G.G. 1994, *Occupational stress among university teachers*. *Educational Research* Volume 36: 157–161.
4. Boyd S., & Wylie C. (1994), *Workload and Stress in New Zealand Universities*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand.
5. Byrne B.M. 1991, *Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators*. *Teaching and Teacher Education* 7: 197–209.
6. Chang Y.L., Lin S.Y., Huang T.W., Tseng H.Y. (2014), *Influences of gender and academic rank on the relationships between faculty stress and burnout for college teachers in Taiwan*, *European Journal of Business and Social Sciences*, 3 (2), 154–163.

7. Cordes C.L., Dougherty T.W. 1993, *A review and integration of research on job burnout*. *Academy of Management Review* 18: 621–656.
8. Doyle C., Hind P. (1998), *Occupational stress, burnout and job status in female academics*. *Gender, Work and Organisations* 5:67–82.
9. Golnaz, S. (1997). An examination of academic and occupational stress in the USA, *International Journal of Educational Management*, 11(1), 32–43.
10. Harley S., Muller-Camen M., Collin A. (2004), *From academic communities to managed organisations: the implications for academic careers in UK and German universities*, *Journal of Vocational Behavior*, 64, 329–345, [www.elsevier.com/locate/jvb](http://www.elsevier.com/locate/jvb).
11. Health & Safety Executive (2005), *Tackling work-related Stress: The Management Standards Approach*, Sudbury: HSE.
12. Hogan R.L., McKnight M.A. (2007), *Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation*. *Internet and Higher Education*. 10: 117–124.
13. Jackson L.T.B., Rothmann S. (2005), *An adapted model of burnout for educators in South Africa*. *South African Journal of Education* 25: 100–108.
14. Kinman G. 2001, *Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics*. *Educational Psychology* 21: 473–492.
15. Kinman G., Jones F. (2003), *Running up and down the escalator: Stressors and strains in UK academics*. *Quality in Higher Education* 9: 21–38.
16. Korotkov D., Fraser I., Houlihan M., Fenwick K., McDonald K., Fish T. (2008), *The Balancing Act: The impact of University Professors' Juggling Research, Teaching and Service*, Conference paper, [Online] Available: <http://w3.stu.ca/stu/sites/ltd/resources/Job%20SatisfactionAABSS.pdf>
17. Lackritz J.R. (2004), *Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues*. *Teaching and Teacher Education* 20: 713–729.
18. Marini M. (1989), *Sex differences in earnings in the United States*. *Annual Review of Sociology*, 15: 343–380.
19. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. (1996), *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
20. Melendez W.A., de Guzman R.M. (1996), *Burnout: The New Academic Disease*. ASHE-ERIC Higher Education Research Reports, no. 9. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
21. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C., Jackson S.E. (1996), *Maslach Burnout Inventory – General survey*. In *The Maslach Burnout Inventory – Test Manual*, 3<sup>rd</sup> ed., C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
22. Steel R.P. (1988), *Effect of social support on the stress-burnout relationship*. *Journal of Business and Psychology*, 3(1), 67–73.
23. Teichler U. (2007), *Germany and Beyond. New Dynamics for the Academic Profession*, In *The Changing Conditions for Academic Work and Career in Select Countries*, *Werkstattberichte*, 66: 15–38.
24. Totten W.J., Schuldt B.A. (2009), *Stress on Marketing Faculty*, *Proceedings of the Academy of Marketing Studies*, 14(1), 55–59.
25. Tumkaya S. (2006), *Faculty Burnout in Relation to Work Environment and Humor as a coping Strategy*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 911–921.
26. Usman Ahmad, Ahmed Zulfiqar, Ahmed Ishfaq, Akbar Zeeshan (2011), *Work Stress Experienced by the Teaching Staff of University of the Punjab, Pakistan: Antecedents and Consequences* *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 202–210.
27. Winefield A.H., Gillespie N., Stough C., Dua J., Hapuararchchi J. (2002), *Occupational stress in Australian universities: A national survey*. Melbourne: National Tertiary Education Union.

**prof. dr Mariana NOREL**

Transilvania University of Brasov, Brasov, Romania, [mariana.norel@gmail.com](mailto:mariana.norel@gmail.com)

**dr Daniela Veronica NECȘOI**

Transilvania University of Brasov, Brasov, Romania

## „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość

### “Self-management” on the threshold of entering adulthood

**Słowa kluczowe:** zarządzanie, samozarządzanie, wchodzenie w dorosłość, potencjał dorosłości.

**Key words:** management, self-management, entering adulthood, potential of adulthood.

**Abstract.** While entering adulthood, a person has to be aware that in the constantly and fast changing world whether they will “win” their life depends largely on themselves. Lowney, seeking something what separates winners from losers, appeals to a Jesuit way of thinking. He shows that the basis of the successful life is a simple rule: one needs to learn “self-management” – become a “manager of yourself.” The goal of the publication is to show the individual potential with which an every student enters adulthood as well as the way how it can help in becoming a “manager of yourself.” Among people aged 19 and 22, empirically have been checked a level of the students’ certain resources and their expectations with regard to studying.

**Wstęp.** Nie trzeba nikogo przekonywać, że każda osoba, szkicując projekt swojego dorosłego życia chce, by było ono szczęśliwe. Wchodząc w dorosłość, przynajmniej w minimalnym stopniu zdaje sobie sprawę z własnej roli w realizacji tego planu. W tym kontekście odpowiedź na pytanie o to, jak wygrać życie wydaje się być oczywista – trzeba nauczyć się „zarządzania sobą” – stać się „przywódcą siebie”. Ta z pozoru prosta odpowiedź jest jednocześnie niezmiernie skomplikowana, bo nie ma gotowej recepty, jak to zrobić. Lowney (2015) uważa, że jezuici odnieśli sukces nie poprzez wypełnianie zaleceń konkretnej religii (choć nie neguje jej znaczenia), lecz poprzez to, jak żyli i pracowali.

Analizując refleksję nad sobą młodych dorosłych rozpoczynających studia wyższe, pokazujemy, z jakim indywidualnym potencjałem wchodzą oni w dorosłość i dlaczego jest on tak istotny w stawianiu się „przywódcą siebie”. W tym celu podjęliśmy próbę empirycznego sprawdzenia poziomu wybranych zasobów rozwojowych i ich analizę w kontekście funkcji zarządzania. Badania zostały przeprowadzone według strategii badań podłużnych w grupie studentów pedagogiki UJ i Akademii Ignatianum na początku pierwszego, a następnie pod koniec trzeciego roku studiów licen-

cyjckich – w październiku 2010 r. i w kwietniu 2013 r. Studenci zostali poproszeni o odpowiedź na dwa pytania otwarte: Jakie nadzieje wiąże Państwo z podjętymi studiami i tym okresem życia? Jak Państwo wyobrażacie sobie swoje życie po zakończeniu studiów? Wypełnili również kwestionariusze, które pozwoliły określić potencjał osobowościowy młodych dorosłych.

**Od zarządzania do „zarządzania sobą” a może odwrotnie?** Z wielu definicji zarządzania najlepszą dla zilustrowania fenomenu „zarządzania sobą” jest sformułowanie wskazujące na to, że proces ten polega na koordynowaniu działań ludzkich w celu osiągnięcia określonego celu (Terelak 2005) i jego klasyczne funkcje obejmują: planowanie, organizowanie, motywowanie, decydowanie oraz kontrolę. Definicja ta nie zawiera wymogu racjonalności działań lub celu ani też optymalności tych kategorii, gdyż zarówno formułowane cele, jak i działania podejmowane przez podmiot nie muszą być racjonalne lub mogą prezentować racjonalność subiektywną odległą od racjonalności ekonomicznej czy menedżerskiej (Kmita 1997). Wpisuje się ona w refleksję Lowney’a, który zmagając się z rekrutacją i kształtowaniem zwycięskich zespołów w „Dynastii Morgana”<sup>1</sup>, odkrywał, że z problemami dotyczącymi zarządzania nieustannie zmagają się wszystkie firmy, a tylko niektórym udaje się odnieść w tej dziedzinie sukces. Za takich uważa jezuitów, a ich sukces upatruje w tym, że odkryli oni, iż przywództwo nie jest działaniem, lecz sposobem życia, który realizuje się poprzez: zrozumienie własnych mocnych i słabych stron, wartości oraz światopoglądu; śmiałe wprowadzanie innowacji oraz adaptację do zmieniającego się świata; przyciąganie innych pozytywnym i pełnym miłości nastawieniem; odawanie sobie i innym energii do działania przez rozbudzanie heroiczych ambicji (Lowney 2015).

Tak rozumiane zarządzanie może być odniesione nie tylko do organizacji o charakterze gospodarczym, w których nadrzędnym celem jest maksymalizacja zysków i organizacji non-profit, ale również do samej osoby. W tym znaczeniu można z kategorii zarządzania wyodrębnić kategorię samozarządzania, które będzie obejmowało głównie relacje wewnętrzne podmiotu, a funkcje zarządzania przyjmą wymiar osobisty i obejmą realizację życiowych celów, system wartości, rozwój własnej osoby, budowanie relacji, aktywność kulturową i religijną oraz inne szczegółowe obszary aktywności dorosłego. Funkcje zarządzania przyjmują wtedy postać: samoplanowania, samoorganizowania, samomotywowania i samokontroli (Gwiazda 2010).

**Zasoby osób wchodzących w dorosłość.** Warunkiem skutecznego „zarządzania sobą” jest samoświadomość potencjału, jakim będzie mogła osoba zarządzać w dorosłości. W tym miejscu podejmujemy próbę przyjrzenia się osiągnięciom rozwojowym osób znajdujących się u progu dorosłości, aby określić ich udział nie tylko w projektowaniu własnej przyszłości, ale przede wszystkim w skutecznym osiągnięciu zamierzonych celów. Jak wskazuje Arnett (2000), okres między 18 a 25/29 rokiem życia

---

<sup>1</sup> Tak autor nazywa JP Morgan Chase & Co. – jeden z największych holdingów finansowych na świecie działający w ponad 50 krajach, wieloletniego laureata w rankingu magazynu „Fortune” na najbardziej poważaną instytucję bankową. Zob. C. Lowney (2015).

współcześni młodzi ludzie wykorzystują na ukształtowanie własnej tożsamości<sup>2</sup>. Gdy studenci rozpoczynali studia, uzyskali stosunkowo wysoki średni poziom zaangażowania. W badanej grupie dominował styl informacyjny, następnie normatywny, a najmniej nasilony był styl dyfuzyjny. Pod koniec trzeciego roku najbardziej nasilony okazał się normatywny styl tożsamości, który przewyższał nasilenie stylu informacyjnego oraz dyfuzyjnego. Porównanie parami wyników studentów pierwszego i trzeciego roku studiów uzyskanych w obszarze stylów tożsamości i zaangażowania pozwala stwierdzić, że istotna statystycznie różnica wystąpiła jedynie w przypadku stylu normatywnego. Można przypuszczać, że źródłem rozpoznanej zmiany jest „obcowanie” badanych w toku trzech lat studiów z licznymi autorytetami: naukowymi czy osobowymi, które spowodowało większą wiarę studentów w siłę autorytetów i w konsekwencji większe poczucie bezpieczeństwa u progu dorosłości. Odpowiedzi na pytania tożsamościowe takie jak: kim jestem? dokąd zmierzam? co stanowi sens mojego życia? są kluczowe dla „zarządzania sobą”, gdyż w ramach tego procesu podejmowane są próby określenia siebie przede wszystkim w dziedzinie światopoglądu, relacji społecznych oraz w przestrzeni aktywności zawodowej.

Swego rodzaju fundamentem, na którym jednostka buduje koncepcję własnej osoby jest system wartości. Odwołując się do poglądów Schwarza (2001), należy uznać, że wartości pełnią funkcję motywującą do działań zapewniających realizację wizji siebie i swojego życia. Istotne dla jednostki ideały mogą stanowić elementy budowanego Ja, a jednocześnie wyznaczać kierunek i nasilenie działań zmierzających do rozwiązywania zadań zgodnie z preferowanymi wartościami i celami życiowymi. Stabilny system wartości wydaje się być niezbędny w „zarządzaniu sobą”, gdyż otoczenie wymaga od młodego człowieka samodzielnego wyznaczenia kształtów własnego życia oraz wypełniania ich treścią konkretnych decyzji. Na podstawie przeprowadzonych badań zaobserwowano, że w hierarchii wartości istotnej zmianie uległo jedynie nasilenie wartości: osiągnięcia. Na początku studiowania umiejscowiona na siódmym miejscu w zaproponowanej przez Schwarza hierarchii dziesięciu wartości, po trzech latach studiowania stała się najważniejszą. Można przypuszczać, że pod wpływem doświadczeń edukacyjnych młodzi dorośli przywiązują większe znaczenie do osobistego sukcesu. Studiowanie i towarzyszące temu procesowi kontakty z rówieśnikami, a także z autorytetami ułatwiają młodym ludziom dostrzeżenie, że sukces osobisty odnosi się dzięki posiadanym kompetencjom. Wartość ta może być ważnym czynnikiem motywującym w kierowaniu własnym życiem, szczególnie w okresie samodzielnego formułowania celów życiowych związanych z nowymi rolami społecznymi.

Sposób budowania koncepcji siebie, a także jej wykorzystanie w osiągnięciu pożądanego celu w dużym stopniu zależy od stopnia zrozumienia zarówno własnej osoby, jak i otaczającej ją rzeczywistości. W tym procesie główna rola przypada kompetencjom poznawczym. W fazie wchodzenia w dorosłość, gdy młodzi ludzie coraz

---

<sup>2</sup> Proces określania tożsamości może przebiegać różnymi drogami. Berzonsky określa je stylami tożsamości. Ze względu na sposób konstruowania wiedzy o sobie autor wyróżnia trzy style: informacyjny, normatywny oraz dyfuzyjno-unikający. Zob. M.D. Berzonsky (2004).

częściej konfrontują się ze społecznymi i praktycznymi problemami mają, zdaniem Sinnott (2009), możliwości rozwijania myślenia postformalnego, które jako myślenie relatywistyczne, kontekstualne, dialektyczne, intersystemowe i zintegrowane pozwala odkrywać własne zalety przy jednoczesnym dostrzeganiu ograniczeń i słabości, a działania indywidualne dopasowywać do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Można oczekiwać, że wskazane reprezentacje poznawcze w porównaniu z myśleniem opartym na strukturach formalnych dają młodym większe możliwości skutecznego kierowania sobą i własnym życiem (Gurba 2011). U badanych studentów poziom kompetencji poznawczych w zakresie myślenia postformalnego nie zmienił się istotnie w okresie studiowania. Analizując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że podczas rozwiązywania hipotetycznych dylematów stosują oni rozumowania oparte na operacjach postformalnych, czyli potrafią przyjmować różne perspektywy osób zaangażowanych w rozważanych kwestiach; ujmują analizowany problem w szerszym kontekście treściowym, a także podejmują próby syntezy nieraz wykluczających się perspektyw, co świadczy o myśleniu zintegrowanym.

Sposób rozwiązywania codziennych problemów jest także związany z globalną orientacją życiową, którą Antonovsky (2005) nazywa koherencją. Wyraża ona stopień, w jakim osoba posiada dominujące i trwałe – choć dynamiczne – poczucie pewności, że jest zrozumiała dla innych, traktuje problemy codzienności jako możliwość rozwoju, uznając je za sensowne, czyli warte wysiłku oraz zaangażowania, a także poczucie pewności, że wydarzenia życiowe, jakie człowiek napotyka są wytłumaczalne oraz przewidywalne. Poczucie koherencji pokazuje również, w jaki sposób człowiek jest w stanie poradzić sobie z napotkanymi sytuacjami życiowymi i warunkuje sposób radzenia sobie z niepowodzeniami. Badanie poziomu poczucia koherencji za pomocą SOC-29 wskazuje, że w momencie rozpoczęcia studiów ponad 56% badanych reprezentuje średni jej poziom. Jednak w okresie studiowania nasilenie ogólnego poczucia koherencji istotnie wzrosło, a wśród jej składowych najbardziej wzrosło poczucie zrozumiałości i zaradności.

**Między zarządzaniem, potencjałem a „zarządzaniem sobą”.** „Zarządzanie sobą” jako podstawa osiągnięcia życiowego sukcesu wynika z przyjęcia założenia, że „wszyscy jesteśmy przywódcami, a całe nasze życie wypełnione jest okazjami do wykazania się przywództwem” (Lowney 2015). Analiza zgromadzonego materiału uświadamia bogactwo potencjału, z jakim studenci wchodzi w dorosłość, a zmiany rozwojowe w wymienionych obszarach zachodzące w toku studiów licencjackich sprzyjają w nabywaniu kompetencji „zarządzania sobą”. Lokują się one w funkcjach procesu zarządzania. Funkcję planowania można odnieść do oczekiwań wobec studiowania. Wyobrażenie przyszłości jest realizowane w postaci mniej lub bardziej szczegółowych ustaleń. Plan życiowy zawiera zarówno sformułowanie celu, jak i sposobu jego osiągnięcia. Planowanie studenckie, podobnie jak planowanie biznesowe, ma na celu wypracowanie możliwie najlepszego i najkorzystniejszego zachowania zmierzającego do osiągnięcia celu z uwzględnieniem szans i zagrożeń. Plan może zawierać nie tylko indywidualną ścieżkę działań i zachowań, ale również odnosić się do szeroko rozumianego kontekstu społecznego. Można je również odnieść do wyb-

rażeń związanych z rozwojem własnej kariery po ukończeniu studiów i kariery zawodowej. Przy czym istotnym działaniem jest korekta planów w zależności od bieżącej sytuacji, gdyż źródłem niepowodzeń może być przesadna wiara w sprawczą moc planowania, zwłaszcza wtedy, kiedy nie towarzyszy mu rzeczywiste zaangażowanie i kompetentne działanie (Sztucki 1998).

Badani mają świadomość, że studia wyższe stanowią istotny element ich życiowego planu. Oczekują, że dzięki podjętym studiom zdobędą kwalifikacje zawodowe, ale też poszerzą wiedzę i umiejętności życiowe; poznają nowych ludzi; nawiążą znajomości i przyjaźnie. Oczekiwania te wpisują się zarówno w planowanie krótko- i długoterminowe, jak i planowanie strategiczne. Zdecydowana większość badanych jako najważniejsze oczekiwanie związane z podjętymi studiami wymienia osiągnięcie takich umiejętności, które umożliwią podjęcie pracy z zawodem, co należy powiązać z typowym zadaniem wczesnej dorosłości, jakim jest podjęcie pracy zawodowej. Ponad połowa badanych deklaruje chęć wykorzystania czasu studiów do kształtowania siebie jako osoby, a tylko nieliczni deklarują nadzieję na osiągnięcie samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie, swoje czyny i decyzje. Myślenie przyszłościowe jako podstawa planowania i motywowania wiąże się z samodiagnozą potrzeb edukacyjnych (Knowles 1980).

W procesie „zarządzania sobą” niezmiernie istotna jest zdolność samoorganizowania się. Jest ono przedsięwzięciem związanym z procesem dystrybucji zasobów oraz koordynacją, czyli czasową bezkolizyjną alokacją działań prowadzących do określonej sytuacji oraz właściwym rozpoznanie celów, zasobów i możliwości. W tym obszarze „zarządzania sobą” istotną rolę należy przyznać posiadanemu systemowi wartości. Warto przypomnieć, że w toku studiów hierarchia wartości młodych osób uległa modyfikacji. Na podstawie przeprowadzonych badań nie sposób jednak określić, jakie czynniki życia studenckiego miały decydujący wpływ na ten stan rzeczy, gdyż samoorganizowanie zdecydowanie wykracza poza działania związane z procesem dydaktycznym. Równie ważne, a przy tym bardziej wymagające może być organizowanie w obszarze czasu wolnego oraz aktywności wewnętrznej, która łączy cele, możliwości i zasoby w osiągnięciu mistrzostwa osobistego (Senge 2000).

Nie ma zarządzania, a zatem i „zarządzania sobą” bez kontrolowania. Funkcja ta w procesie zarządzania jest działaniem polegającym na obserwacji/samoobserwacji mającej na celu porównanie celu osiągniętego z celem planowanym. Samokontrola prowadzi do efektywnej konkluzji i do wniosków, które modyfikują zachowania osoby, ale odnosi się również do zachowań rówieśników, standardów obowiązujących na wyższej uczelni i jest elementem kultury społeczności akademickiej. Skuteczność kontroli w procesie „zarządzania sobą” jest wypadkową refleksji nad celami i własnymi zasobami w postaci poczucia koherencji. Analiza przeprowadzonych badań pokazuje, że osoby z niskim poczuciem koherencji swoje oczekiwania względem studiowania formułują głównie w obszarze zdobycia niezbędnych kwalifikacji zawodowych i nawiązania nowych znajomości. Można odnieść wrażenie, że podjęte studia są efektem losowego, przypadkowego wyboru, albo zewnętrznego nacisku. Osoby badane reprezentujące średni poziom koherencji formułują znacznie więcej oczekiwań. Poza chęcią pracy w zawodzie, zdobycia kwalifikacji oraz nawiązania znajomości

pojawiają się oczekiwania wymagające większego zapału i zaangażowania studenta. Mówią oni o samorozwoju, samorealizacji i rozwijaniu swojej osobowości. Te deklarowane oczekiwania zakładają konieczność pracy i wysiłku samego studenta i tym samym wyrażają świadomość, że studia są pomocne w rozwijaniu osobowości młodego dorosłego. Studenci z wysokim poziomem poczucia koherencji, poza wartościami wymienianymi przez poprzednie grupy, oczekują od podjętych studiów również osiągnięcia samodzielności oraz odpowiedzialności za swoje decyzje i postępowanie. Takie oświadczenie ukazuje dojrzałość młodego dorosłego, który chce wykorzystać posiadane talenty i potencjał na użytek swój oraz innych osób.

Za czynnik otwierający jeszcze inną perspektywę celowości całego procesu „zarządzania sobą” można uznać religię. Jej udział w stawianiu się przywódcą siebie wynika z roli, jaką przyznaje się religii w procesach wychowania. Umożliwia ona ich prowadzenie z wykorzystaniem poznania naturalnego i poznania wiary (Marek 2014). „Zarządzanie sobą” wymaga osiągnięcia religijności autonomicznej, która wyraża się między innymi w uporządkowaniu własnego życia. W przełożeniu na język zarządzania „uporządkowanie własnego życia” to osiągnięcie kompetencji życiowych poprzez korzystanie z treści religijnych (Krysztofik, Walulik 2016). Wykorzystana w badaniach Skala Religijności Hubera C-15 (Zarzycka 2007) dostarcza informacji o społecznym (wspólnotowym) zakorzenieniu religijności. Wśród studentów rozpoczynających studia – najwyższe wyniki zaobserwowano w skali: zainteresowanie problematyką religijną; nieco niższe w wymiarze doświadczenia religijnego i przekonań religijnych, a najniższe w wymiarze modlitwy. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że osoby rozpoczynające studia wyższe charakteryzują się religijnością heteronomiczną z tendencją w kierunku religijności autonomicznej. Niestety z powodu niewystarczającej liczby równoległych badań w tym obszarze nie można wskazać zmian parametrów religijności na etapie rozpoczęcia i zakończenia studiów pierwszego stopnia.

**Zakończenie.** Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że osoby wchodzące w dorosłość często nie uświadamiają sobie osobistego potencjału w postaci posiadanych mocnych i słabych stron. Świadczy o tym małe zróżnicowanie w określaniu oczekiwań względem studiowania. Na podstawie przeprowadzonych badań można natomiast wnioskować, że osoby wchodzące w dorosłość potrzebują wspomagania w rozwoju, czemu może służyć całożyciowe uczenie się. Oznacza to potrzebę nabywania kompetencji „zarządzania sobą”, między innymi poprzez uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Edukacja może wyposażyć młodych dorosłych w umiejętności planowania, automotywacji, decydowania, organizowania i kontrolowania, które w procesie „zarządzania sobą” przyjmują postać samoplanowania, samoorganizowania, samomotywowania i samokontroli. Przy czym wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do refleksji nad skutecznością dydaktyki szkoły wyższej skoro (jak wskazano wcześniej) w okresie studiowania (to jest okres prawie trzech lat uczestnictwa w systematycznej edukacji) poziom kompetencji poznawczych w zakresie myślenia postformalnego nie zmienił się istotnie.



## Bibliografia

1. Antonovsky A. 2005, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
2. Arnett J.J. 2000, *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. "American Psychologist", 55(5).
3. Berzonsky M.D. 2004, *Identity style, parental authority, and identity commitment*. "Journal of Youth and Adolescence", 33 (3).
4. Gurba E. 2013, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowanie i wspomaganie*. Kraków: Wyd. UJ.
5. Gwiazda A. 2010, *Fayol i Mintzberg: Zderzenie paradygmatów badawczych, czyli poszukiwania w kierunku metateorii zarządzania*. „Organizacja i Kierowanie” 3 (141).
6. Kmita J. 1997, *Racjonalność decyzyjna a badanie kultury*, [w:] Buksiński T. (red.), *Rozumność i racjonalność*. Poznań: IF UAM.
7. Knowles M. 1980, *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Cambridge The Adult Education Company.
8. Knowles M.S. 1980, *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
9. Krysztofik J., Walulik A. 2016, *Między ignorancją a eksperckością: Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
10. Lowney Ch. 2015, *Heroiczne przywództwo: Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*. Kraków: WAM.
11. Marek Z. 2014, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji*. Kraków: WAM.
12. Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M., Owens V. 2001, *Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement*. "Journal of Cross-Cultural Psychology", 32.
13. Senge P.M 2000, *Piąta Dyscyplina: Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
14. Sinnott J.D. 2009, *Cognitive Development as the Dance of Adaptive Transformation. Neo-Piagetian perspectives on Adult Cognitive Development*. [In] M. Cecil Smith, Nancy DeFrates-Densch (Ed.), *Handbook of research on Adult learning and Development*. New York: Routledge.
15. Sztucki T. 1998, *Encyklopedia marketingu. Definicje, zasady, metody*. Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
16. Terelak J.F. 2005, *Psychologia organizacji i zarządzania*. Difin, Warszawa.
17. Zarzycka B. (2007), *Skala centralności religijnej Stefana Hubera*. „Roczniki Psychologiczne”, tom X, nr 1, 133–157.

**dr hab. Ewa GURBA**

Uniwersytet Jagielloński

**dr Janusz KRYSZTOFIK**

Instytut Zarządzania Wiedzą w Krakowie

**dr hab. Anna WALULIK**

CSFN prof. Ignatianum

Akademia Ignatianum w Krakowie

walulika@gmail.com

# Rozwój zawodowy i naukowy

Rafał PIWOWARSKI

## **Rola kapitału naukowego w planowaniu i podejmowaniu przez uczniów niektórych kierunków studiów i zawodów**

The role of science capital in planning and choosing selected directions of studies and professions by students

**Słowa kluczowe:** kapitał naukowy, uczniowie, nauki ścisłe, aspiracje naukowe i zawodowe.

**Key words:** science capital, students, science, scientific and career aspirations.

**Abstract.** This paper attempts to present, theoretically and partly empirically, a discussion about a science capital which is treated as a phenomenon itself or a part of cultural and social capital. This quite new approach introducing „science capital” to social sciences is very useful in studying young people's scientific and career aspirations. The paper presents some results from the research on science capital in England. The results show that science capital is key in terms of scientific aspirations and participation. Efforts should be focused on building science capital among students and their families.

**Wprowadzenie.** W literaturze możemy spotkać wiele desygnatów, określeń dotyczących kapitału, zaś w życiu codziennym najczęściej mamy do czynienia z pojęciami takimi jak kapitał materialny, finansowy, ekonomiczny. Ucieleśnieniem kapitału materialnego są wszystkie dobra (materialne), które wyznaczają siłę nabywczą jednostki, grupy. M. Ziółkowski (2012) zwraca również uwagę, iż walka o ten typ kapitału stanowi najistotniejszą część aktywności Polaków w ostatnich latach i świadczy według niego o „pragmatyzacji świadomości”.

Pojawiły się też takie pojęcia jak kapitał intelektualny, organizacyjny, osobisty czy nawet polityczny. Jednak bez wątplenia uwaga teoretyków i badaczy reprezentujących nauki społeczne, humanistyczne koncentruje się na kapitale kulturowym i spo-

łecznym. Tym ostatnim zajmowali się m.in. Pierre Bourdieu, James Coleman, Francis Fukuyama, a w Polsce m.in. Marek Ziółkowski, Piotr Sztompka. Jeśli do 2010 roku opublikowano na świecie około 10 tys. książek i artykułów poświęconych kapitałowi społecznemu (Walukiewicz, 2012), to można szacować, iż w końcu 2016 roku takich publikacji mogło już być kilkanaście tysięcy.

Kapitał, niezależnie o jakim mówimy – jest najczęściej utożsamiany z zasobem, który jest lub może być wykorzystywany do osiągania określonych celów. Cele te mogą być pomnażane, wymieniane, mogą ulegać konwersji (Ziółkowski, 2012).

**Kapitał społeczny**, nazywany także kapitałem więzi społecznych składa się według M. Ziółkowskiego (2012) z trzech podstawowych komponentów. Po pierwsze, są to własne wpływy, powiązania i znajomości jednostek. Poprzez swoisty wkład w sieci społeczne (istniejące lub formujące się) mają te wpływy i powiązania swoją cenę i warunki sprzedaży (np. „szara strefa” lobbingu). Drugim składnikiem kapitału społecznego są wewnątrzgrupowa lojalność i solidarność oraz wewnątrzgrupowe zaufanie. Trzecią, szczególną, specyficzną postacią kapitału społecznego są: uległość i podporządkowanie. Jak podkreśla M. Ziółkowski, jest to jedyna forma kapitału społecznego, jaką rozporządzają osoby niebędące w posiadaniu innych kapitałów – w takim przypadku uległość i podporządkowanie mogą mieć znaczną wartość wymienną.

Jako podtyp kapitału społecznego można traktować kapitał polityczny<sup>1</sup>, który łatwo zaobserwować, jeśli bliżej śledzi się „życie polityczne” niektórych działaczy partyjnych, polityków. W tym wypadku jest to zasób cech nabytych, dzięki któremu możliwe jest przetrwanie w elitach władzy lub awans na wyższe pozycje w strukturze władzy.

Często podkreśla się, że kapitał społeczny nie jest mierzalny lub tylko częściowo poddaje się pomiarowi. Innego zdania jest St. Walukiewicz (2012), jednak jego rozważania o kapitale społecznym i jego pomiarze odnoszą się przede wszystkim do gospodarki rynkowej. W niektórych publikacjach Centrum Badań Regionalnych, Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (koniec lat 90. XX w. oraz początek trzeciego tysiąclecia)<sup>2</sup>, które prezentują m.in. rankingi województw, miast, mapy aktywności – znajdujemy odpowiednik kapitału społecznego nazywany na ogół „aktywnością obywatelską” przejawiającą się w umiejętności organizowania się, tworzenia sieci powiązań. Można ją mierzyć za pomocą prostych mierników, takich jak frekwencja wyborcza, liczba organizacji non-profit (w odniesieniu do okręgów wyborczych, jednostek samorządu terytorialnego).

Na klasyczną definicję **kapitału kulturowego** według P. Bourdieu (1990, 2005) składają się trzy formy/postaci. Pierwsza, nazwana ucieleśnioną – obejmuje określony poziom kompetencji kulturowej (np. poczucie smaku, gustu wobec określonych wytworów), a przede wszystkim tzw. kulturę prawomocną, wiedzę, kompetencje i kwalifikacje zawodowe. Drugą jest postać uprzedmiotowiona przejawiająca się w dobrach, przedmiotach kulturowych, których nabycie bądź skorzystanie z nich wymaga odpo-

<sup>1</sup> Termin wprowadzony przez E. Wnuk-Lipińskiego (1996).

<sup>2</sup> M.in. raport Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego: P. Frączak (red.) *Lokalne społeczeństwa obywatelskie – mapy aktywności*. Raporty z badań, artykuły Wisły Surażskiej na łamach „Rzeczpospolitej”

wiednich kompetencji. Wreszcie trzecia, zinstytucjonalizowana forma kapitału kulturowego to dyplomy, świadectwa zapewniające określone uprawnienia (w tym wykonywanie pewnych zawodów, zajmowanie niektórych stanowisk).

Jeśli podążymy za tokiem rozumowania P. Bourdieu, (przypomnianym przez M. Ziółkowskiego) i przyjmiemy, iż określony kapitał lub kapitały są środkiem do realizacji pewnych celów, to wówczas okaże się, że tymi celami są podwyższenie lub utrzymanie pozycji społecznej oraz prestiżu społecznego. Wydaje się, że współcześnie kapitał kulturowy i społeczny są w dużej mierze instrumentem pomnażania kapitału materialnego, a w mniejszym stopniu stanowią cel autoteliczny. Bogata literatura dotycząca tych zagadnień wskazuje, że kapitały są w dużej mierze dziedziczone – przez członków rodzin, grup i warstw społecznych, wspólnot religijnych, klas, narodów. Może to być dziedziczenie dóbr materialnych, więzi społecznych, kompetencji kulturowych (np. sposobu mówienia). Wreszcie dziedziczenie może się odbywać w toku socjalizacji, skutkując nabywaniem pewnych kompetencji i umiejętności posługiwania się nimi oraz ich pomnażania (Ziółkowski 2012, s. 11–12).

Samo dziedziczenie różnych kapitałów jeszcze nie w pełni uprzywilejowuje – czyni to dopiero wiedza, jak z nich korzystać. Tak więc wartość poszczególnych kapitałów dla jednostek, grup społecznych zależy od umiejętnego i skutecznego ich wykorzystania. Mogą stać się wówczas źródłem prestiżu społecznego, wskaźnikiem zajmowanej pozycji społecznej.

**Kapitał naukowy.** Przedstawione powyżej wprowadzenie, przypominające syntetycznie najważniejsze ustalenia teoretyczne dotyczące rozumienia przede wszystkim kapitału kulturowego i społecznego, miało za zadanie przybliżyć problematykę, która w jakimś stopniu wiąże się z rozważaniami prezentowanymi poniżej. Należy zacząć od kwestii bardzo powszechnej i prozaicznej, jaką jest sposób wejścia ludzi młodych na rynek pracy. Często decydują zainteresowania, kompetencje, oferowane zarobki, dostępność określonej pracy, ale także przypadek.

Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że w mniejszym lub większym stopniu o podjęciu konkretnej pracy decyduje zasób posiadanych kapitałów. Zaś mechanizmy, które decydują o podejmowaniu pewnych zawodów, takich jak naukowiec, wynalazca, badacz – zawodów, które najczęściej związane są z naukami ścisłymi, przyrodniczymi, inżynierskimi – są dopiero rozpoznawane. Jest to problem jeszcze niszowy ale wzbudzający coraz większe zainteresowanie i już pomimo „nowości” – także polemiki. Jest to kompleks zagadnień związanych ze stosunkowo nowym pojęciem, jakim jest **kapitał naukowy**. On w dużej mierze decyduje o podejmowaniu zawodów, które są „kołem zamachowym” rozwoju cywilizacyjnego, gospodarczego, innowacyjnego państwa, regionu. Prawdopodobnie można byłoby snuć te rozważania na gruncie teorii typów osobowości (6 typów) i 720 wzorców zawodowych J.L. Hollanda (1973)<sup>3</sup>, który wyróżnia m in. typ badawczy – charakteryzujący się zbliżonymi cechami do wspomnianych powyżej zawodów, ale ze względu na ograniczone kompetencje autora tego tekstu w zakresie osobowości zawodowych pozostaniemy przy koncepcji kapitału naukowego.

---

<sup>3</sup> Problematyka ta jest często poruszana w polskich publikacjach poświęconych doradztwu zawodowemu.

Uzasadnieniem przedstawienia problematyki podejmowania lub niepodjęcia pewnych zawodów jest fakt, iż leży ona w kręgu zainteresowań pedagogiki pracy, a ponadto przeobrażenia współczesnego środowiska pracy są impulsem dla nauk społecznych otwierającym nowe obszary badawcze. Specjaliści nie tylko nauk ścisłych dostrzegają wagę problemu, jakim jest m.in. niedobór kadr w wielu zawodach, słabej rekrutacji na niektóre kierunki studiów. Jednak badania w tym zakresie powinni prowadzić nie zawsze doceniani przedstawiciele nauk społecznych. Znamienna i budząca pewne nadzieje w tym względzie jest zapowiedź konferencji nauk społecznych i humanistycznych w ramach Kongresu Nauki Polskiej: „Zmieniające się otoczenie społeczno-gospodarcze preferujące ścisłe i techniczne kierunki nauki spowodowały, że dość powszechne jest przekonanie o tym, iż humanistyka i nauki społeczne nie mają praktycznego i rynkowego znaczenia. Tym samym nie docenia się ich kluczowego znaczenia cywilizacyjnego. Realizując postulat rozwoju polskiej humanistyki i nauk społecznych, warto poddać refleksji ważne aspekty badań i nauczania w tym obszarze”<sup>4</sup>.

U podstaw rozważań i wprowadzenia terminu kapitał naukowy (*science capital*) a w konsekwencji jego „rozpracowania” nie tylko poprzez analizy teoretyczne, ale także w wyniku podjętych badań – legło przekonanie, przeświadczenie wielu rządów, ważnych organizacji, stowarzyszeń gospodarczych (często międzynarodowych) o tym, że zbyt mało młodych ludzi (powyżej 16. roku życia) wybiera studia i zawody związane z tzw. blokiem pojęciowym *STEM* (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) (Archer 2013). Rekrutacja na niektóre kierunki studiów w Polsce w ostatnich latach oraz opinie ekspertów świadczą o tym, że ten problem dotyczy także Polski. W Polsce w ostatnich latach studenci takich grup kierunków studiów (według klasyfikacji ISCED'97) jak fizyczne, matematyczne i statystyczne, biologiczne, ochrony środowiska stanowili w sumie niecałe 6%; kierunków inżynieryjno-technicznych 8–9% ogółu studentów. Studenci kierunków pedagogicznych, artystycznych, humanistycznych, społecznych, ekonomicznych i administracyjnych, prawnych i jeszcze kilku innych (których nie można zaliczyć do STEM) – stanowili ok. 60% ogółu polskich studentów; podobna jest struktura absolwentów kończących studia (dane liczbowe na podstawie: GUS, *Szkoły wyższe i finanse w 2014 roku*, Warszawa 2015, s. 32). Według innego źródła i innego grupowania – studenci nauk społecznych, humanistycznych i sztuki, prawa, kształcenia, gospodarki i usług stanowili przeszło 66% ogółu studiujących (dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2012).

Poza faktem, iż dla niektórych przyszłych studentów kryterium wyboru studiów jest „łatwość/trudność” studiowania, pewien wpływ na opisaną sytuację szkolnictwa wyższego ma struktura polskiego szkolnictwa ponadgimnazjalnego (od 16 roku życia – w nowym systemie: ponadpodstawowego od 15 roku życia). Ilustracją tego stanu są odsetki uczniów przyjętych do klas pierwszych poszczególnych rodzajów szkół. Uczniowie liceum ogólnokształcącego w roku szkolnym 2014/2015 stanowili 51,2%, techników 33% ogółu uczniów rozpoczynających naukę (obliczenia R.P. na podstawie

---

<sup>4</sup> Biuletyn Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28.10.2016 (zapowiedź konferencji NCN w Toruniu w dn. 24–25.11.2016: „Rozwój humanistyki. Co i jak zmieniać w naukach społecznych i humanistycznych w Polsce”).

danych: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, Warszawa 2015, s. 73). Absolwenci tych szkół po zdaniu egzaminu maturalnego mogą starać się o przyjęcie na studia. Jednak w technikach odsetek przystępujących do matury jest znacznie mniejszy niż w liceach ogólnokształcących, co automatycznie zmniejsza strumień potencjalnych kandydatów pragnących studiować w uczelniach o kierunkach związanych z nauką, inżynieryjno-technicznych.

Poszczególne pola *STEM* już doświadczają lub będą doświadczać niedoborów w zakresie kadr, co negatywnie odbija się na gospodarce, jej innowacyjności, rozwoju kraju (w tym: Polski). Stąd wynika „paląca potrzeba” doskonalenia pojęciowego, propagowania wiedzy i umiejętności związanych z kapitałem naukowym we wszystkich grupach społecznych (Archer, 2013). Dotychczasowa, stosunkowo krótka eksploracja problematyki kapitału naukowego, rozpoczęta w 2010 roku, pozwala przyjąć za Louise Archer (Archer z zespołem 2014, 2015) następujące **elementy określające kapitał naukowy** (uczniów):

- Indywidualne dyspozycje jednostki takie jak zainteresowania, przekonania o własnych kompetencjach (np. „mogę/chciałbym w przyszłości zostać naukowcem”), umiejętność wykorzystania zdolności do dokonywania odkryć.
- Wiedza (i preferencje) uczniów o zawodach związanych z nauką, zrozumienie nauki, jej funkcjonowania, co razem można określić jako alfabetyzm naukowy.
- Kontakty społeczne ze środowiskiem naukowym (np. posiadanie w rodzinie kogoś, kto zajmuje się nauką, znajomość z kimś, kto pracuje w zawodzie związanym z nauką, badaniami naukowymi).
- Pozaszkolne zachowania związane z nauką (m.in. znajomość czasopism naukowych, oglądanie naukowych programów telewizyjnych, chodzenie do muzeów, centrów naukowych).

Kapitał naukowy może być traktowany: – jako część składowa kapitału kulturowego (w świetle teorii P. Bourdieu jego forma ucieleśniona w postaci m.in. wiedzy i kompetencji zawodowych), – jako całkowicie autonomiczny czynnik (ten pogląd nie ma wielu zwolenników), – jako wypadkowa kapitału kulturowego, społecznego, ekonomicznego (stanowisko Archer), – jako „naukowe” formy kapitału kulturowego i społecznego, które decydują o wysokiej wartości symbolicznej i wymiennej kapitału naukowego, – jako wartość, zasób pomagające wyjaśnić zróżnicowanie aspiracji naukowych uczniów.

Ponadto, co warto podkreślić – zastosowanie kapitału naukowego może prowadzić do zrozumienia reprodukcji nierówności uczestniczenia w nauce, zawodach z nią związanych a także sposobem promowania sprawiedliwości społecznej w obrębie edukacji naukowej (Archer 2014). Wiadomo, że wśród tych, którzy wybrali studia związane ze STEM niedoreprezentowane są kobiety pochodzący ze środowisk robotniczych oraz przedstawiciele mniejszości etnicznych (ale nie wszystkich, jak pokazują badania Archer w latach 2010–2012).

M. Ziółkowski zwraca uwagę, że „wokół koncepcji różnych typów kapitałów toczą się dziś zawzięte niekiedy spory teoretyczne i ideologiczne” (2012, s. 9). Wydaje się, że proces tworzenia nowych koncepcji na bazie klasycznych teorii kapitałów i związanych z tym nowych określeń będzie postępował. Należy podkreślić, że są opinie będące w opozycji do wprowadzenia przez Archer pojęcia „kapitał naukowy” jako dodatkowego elementu teorii P. Bourdieu. Oponenti zgadzają się z Louise Ar-

cher, że szersze zastosowanie Bourdieu'wskiego aparatu koncepcyjnego ma duże potencjalne znaczenie w edukacji, polityce i życiu akademickim, ale uważają, że dodanie „kapitału naukowego” do istniejącego zakresu pojęć stworzonego przez Bourdieu – nie jest konieczne (Jensen, Wright 2015, s. 1143). Argumentują oni, że oddzielenie od kapitału kulturowego kapitału naukowego przez Archer jako odrębnego bytu – prowadzi w złym kierunku. Zamiast skupiania się na „science”<sup>5</sup> powinni oni (Archer i zespół) przyjrzeć się z szerszej perspektywy jak *science* jest jednym z elementów większego, niesprawiedliwego systemu społeczno-kulturowego (Jensen, Wright 2015, s. 1146). Jensen i Wright proponują stosowanie określenia „kapitał kulturowy w „*science education*” (2015, s. 1143), zamiast tworzenia nowych pojęć, takich jak np. kapitał sportowy, informatyczny i inne.

Pojęcie kapitału naukowego zaistniało niedawno, a już jest dyskutowane. W pewnym uproszczeniu polemika sprowadza się do pytania – czy kapitał naukowy jest odrębnym bytem, chociaż powiązany z innymi kapitałami (stanowisko L. Archer), czy też ten „nowy” kapitał jest częścią kapitału kulturowego przedstawionego w teorii P. Bourdieu (stanowisko E. Jensena i D. Wrighta). Wydaje się, że atrakcyjniejsza jest formuła zaproponowana przez angielską badaczkę – z prostego powodu – ona kapitał naukowy już badała i nadal bada, co przekłada się na pewną propozycję metodologiczną (już weryfikowaną i doskonaloną).

**Badanie kapitału naukowego.** Niewiele wiemy, w jaki sposób i gdzie uczniowie czerpią wiedzę w obszarze nauk ścisłych i przyrodniczych, która ma znaczenie dla świadomego wyboru takich zawodów jak naukowiec, badacz, specjalista posiadający wiedzę matematyczną, fizyczną, chemiczną, inżynierską, technologiczną itp. Wiedza o tych naukach i związanych z nią zawodach decyduje o zasobach kapitału naukowego. Można założyć, że ktoś ma większy kapitał naukowy, jeśli: – posiada wiedzę o zawodach związanych z naukami ścisłymi, – był wspierany w swoich zainteresowaniach, działaniach przez rodzinę, szkołę/nauczycieli, – był wspierany przez placówki edukacji pozaszkolnej (np. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie współpracujące z wieloma szkołami, środowiskami).

Pionierskie badania kapitału naukowego rozpoczęła profesor Louise Archer z zespołem z King's College w Londynie w 2009 roku. Badania te były prowadzone w ramach dużego projektu *ASPIRES* w latach 2009–2013. Ich podstawowym celem było ustalenie zasobu wiedzy uczniów dotyczącej kapitału naukowego i ich aspiracji zawodowych. Zasadnicze badania realizowano w latach 2012/2013 i objęto nimi przeszło 19 500 uczniów (w Anglii) w wieku 10–14 lat: 9,3 tys. w szóstym roku nauki (w szkole podstawowej, w wieku 10/11 lat), 5,6 tys. uczniów w ósmym roku nauki (w kl. II szkoły średniej pierwszego stopnia, w wieku 12/13 lat) oraz 4,6 tys. w dziewiątym roku nauki (w kl. III w wieku 13/14 lat). Przeprowadzono także badania podłużne, w trakcie przechodzenia uczniów od wieku 10 lat do wieku 14 lat – były to wywiady na małej próbie 83 uczniów i ich rodziców (65 osób). Ponadto ok. 2014 roku

---

<sup>5</sup> *Science* oznacza nauki ścisłe i przyrodnicze.

(przez rok) zespół L. Archer prowadził badania pilotażowe w postaci obserwacji i wywiadów wśród niewielkiej grupy nauczycieli w Londynie (Archer et al. 2014).

Okazało się, że w porównaniu z całą grupą badanych uczniów najwyższy kapitał naukowy posiadają chłopcy, uczniowie pochodzący z rodzin południowo-azjatyckich (głównie z Indii), uczniowie posiadający wysoki kapitał kulturowy oraz uczniowie, którzy mają kogoś w rodzinie, kto jest naukowcem lub wykonuje zawód związany ze *STEM*. Młodzi ludzie z Anglii aspirują przede wszystkim do zawodów związanych z „biznesem” (60% badanych), z pełnieniem w przyszłości funkcji kierowniczych. Tylko 15% chciałoby w przyszłości wykonywać zawód związany z nauką.

Większość badanych uczniów uważa, że kwalifikacje *science* prowadzą tylko do takich zawodów jak naukowiec i lekarz. Wyniki badań angielskich pozwoliły wysunąć wiele wniosków. Najważniejszy to stwierdzenie, iż promowanie, budowanie kapitału naukowego wśród uczniów (ale także w rodzinach) – przez rodzinę, szkołę, nauczycieli, programy nauczania należy rozpocząć jak najwcześniej. Badania pokazały również, że są małe szanse na to aby ci, którzy w wieku 10 lat mieli niski kapitał naukowy – „podwyższyli” go w wieku 14–16 lat, jest on w miarę trwały i mało podatny na zmianę. Zwracali na to uwagę nauczyciele, którzy uważają, że oddziaływanie na ucznia w wieku 14 lat jest spóźnione, zaś po 16 roku życia jedyną i dużą rolę może odegrać tylko nauczyciel, szkoła.

W całej analizie kapitału naukowego uczniów przewija się „rodzinny” kapitał naukowy, którego rola jest nie do przecenienia. Warto tu także zwrócić uwagę na relacje między kapitałem naukowym, aspiracjami zawodowymi i partycypacją w szeroko rozumianej *science* w przyszłości. Wydaje się, że relacja między kapitałem naukowym i aspiracjami jest dwustronna (kapitał oddziałuje na aspiracje, one mogą oddziaływać na kapitał). Jednostronna jest relacja między kapitałem a udziałem w przyszłym „naukowym” życiu zawodowym (jeśli ktoś ma wyższe aspiracje naukowe – to tym wyższe jest prawdopodobieństwo partycypowania w życiu naukowym):

kapitał naukowy ↔ aspiracje naukowe → partycypacja w *STEM*

W połowie 2014 roku zespół L. Archer przeprowadził ponowne badania wśród 3658 angielskich uczniów, tym razem w wieku 11–15 lat. Badania te wykazały, że 5% badanych posiada wysoki kapitał naukowy, 27% – niski (68% charakteryzuje się średnim kapitałem naukowym). Różnice w zakresie posiadanego przez uczniów kapitału naukowego powodowały, że uczniowie byli bardzo zróżnicowani pod względem swoich planów po skończeniu 16 lat odnoszących się do studiów lub pracy związanych z nauką, a także pod względem samooceny jako „osoba nauki” (Archer, Dawson, ..., 2015). Bardziej szczegółowa analiza pozwalała stwierdzić istotne, dodatnie związki między kapitałem naukowym a wieloma jego wyznacznikami (określanymi w badaniu jako *social characteristics*). W obliczeniach siły powiązań (za pomocą analizy wariancji ANOVA) wzięto pod uwagę kapitał kulturowy, płeć, grupę etniczną, pozycję ucznia w szkole pod względem przedmiotów *science*, wspomniane wcześniej aspiracje i plany po ukończeniu 16 lat oraz „tożsamość” naukową ucznia („ludzie myślą o mnie, jak o osobie nauki”), *self-efficacy* (samoświadomość własnych zdolności „naukowych”). Stwierdzono wyraźny związek między kapitałem naukowym a kapitałem



kulturowym – uczniowie posiadający bardzo wysoki kapitał kulturowy stanowili 58% uczniów posiadających wysoki kapitał naukowy (w całej próbie uczniów z wysokim kapitałem kulturowym było 21%). Podobnie jak we wcześniejszym badaniu nieco lepiej wypadli chłopcy (mieli wyższy kapitał naukowy) oraz uczniowie pochodzący z południowej Azji. Także uczniowie osiągający najlepsze wyniki w przedmiotach *science* posiadali wyższy kapitał naukowy. Wyraźny związek zaobserwowano między kapitałem naukowym a planami/aspiracjami po ukończeniu szesnastu lat – przykładowo zamiar podjęcia studiów związanych z naukami ścisłymi i przyrodniczymi miało 50% uczniów charakteryzujących się wysokim kapitałem naukowym i 6% niskim. Jeszcze wyraźniejsza zależność wystąpiła odnośnie do podjęcia pracy w przyszłości związanej z szeroko rozumianą nauką – 93% uczniów posiadających wysoki kapitał naukowy zadeklarowało ten rodzaj pracy, a tylko 20% uczniów z niskim kapitałem naukowym. Potwierdziły się także przypuszczenia, iż uczniowie z wysokim kapitałem naukowym mają świadomość swoich zdolności, możliwości związanych z *science* (Archer, Dawson, ..., 2015).

Wyniki przytoczone powyżej stały się dla zespołu badaczy angielskich punktem wyjścia do działań praktycznych i promocyjnych w ramach projektu *Enterprising Science Project*, kontynuowanego także w 2017 roku (Archer, 13.10.2016). Jego celem jest zwiększenie zaangażowania młodych ludzi w naukę, *STEM* – poprzez poszerzanie wiedzy o *science*, ukazanie możliwości tych dziedzin. Projekt stwarza też pomoc dla nauczycieli, w jaki sposób mają współuczestniczyć w budowie kapitału naukowego uczniów – szczególnie zwracając uwagę na tych, którzy wywodzą się ze środowisk, szkół defaworyzowanych.

\* \* \*

Wydaje się, że warto podejmować badania nad kapitałem naukowym i praktycznym zastosowaniem wniosków z nich wynikających – w innym niż tylko angielskim kontekście kulturowym (badania te były prowadzone tylko w Anglii, a nie w całej Wielkiej Brytanii). Wiemy już, że pod względem aspiracji zawodowych – pewne grupy młodych ludzi są wyraźnie niedoreprezentowane i zbyt mała ich liczba podejmuje studia i zawody związane z *STEM*, a kadry związane z tym kompleksem są kluczem dla rozwoju ekonomicznego, cywilizacyjnego kraju, dla budowania konkurencyjnej, innowacyjnej gospodarki. Dlatego tak ważne jest dokładne zrozumienie procesu kształtowania aspiracji i zaangażowania młodych ludzi w *STEM*.

Jeśli przyjmiemy za M. Ziółkowskim, że cele życiowe jak i sposoby użytkowania kapitałów przez jednostki, grupy społeczne będą (nie będą) ulegać zmianie – to zasadne w tym kontekście jest pytanie: jaka w tym jest rola kapitału naukowego? Ponadto czy kapitał naukowy jako środek do osiągnięcia celu jest ważniejszy dla jednostki, czy dla państwa, regionu, a może są to „naczynia połączone”? W wypadku społeczeństwa polskiego mamy do czynienia z coraz większymi możliwościami antycypowania przyszłości, planowania i kalkulacji (Tarkowska 1997). Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, iż rola kapitału naukowego będzie wzrastać – w coraz większym stopniu będzie następowała konwersja tego kapitału w kapitał materialny, ale czy jego operacjonalizacja przyczyni się do niwelowania nierówności społecznych? Na pewno w jakimś

stopniu, ale warto też odwołać się do Ralpa Dahrendorfa (1997, 2005), który stwierdził, że konflikt i nierówności społeczne w pewnych sytuacjach są motorem rozwoju i są do pewnego stopnia akceptowalne przez społeczeństwa – jednak pod jednym warunkiem – „istnieje pewien podstawowy poziom równości, poniżej którego nikomu nie pozwala się spaść” (Dahrendorf 2005). Należy pamiętać, że nierówności pojawiają się i są w dużej mierze dziedziczone – w rodzinie. Szkoła na ogół je utrwała, rzadziej przewyżcza, a w wypadku kapitału naukowego może wspomagać jego rozwój.

## Literatura

1. Archer L., DeWitt J., Osborne J., Dillon J., Willis B., Wong B. (2012), *Science aspirations and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science*. American Educational Research Journal, 49(5).
2. Archer L. (13.10.2016), *Engaging students with science through a science capital approach*. Wykład wygłoszony na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
3. Archer L., Dawson E., DeWitt J., Seakins A., Wong B. (2015), *Science Capital A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts*. Journal of Research in Science Teaching, 52(7), 922–948.
4. Archer L., Dawson E., DeWitt J., Seakins A., Wong B. (2014), *Aspires. Young people science and career aspirations, age 10–14*, London: Department of Education & Professional Studies.
5. Bourdieu P. (1986), *The forms of capital*. In: J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: NY Greenwood.
6. Bourdieu P. (2006), *Dystynkja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
7. Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, PWN.
8. Bridwell-Mitchell E.N., Cooc N. (2016), *The ties that bind: how social capital is forged and forfeited in teacher communities*. Educational Researcher, 45(1), 7–17.
9. Coleman J. (1988), *Social capital and the creation of human capital*. American Journal of Sociology, supplement 94.
10. Dahrendorf R. (1997), *Morals, Revolution, and Civil Society*. New York.
11. Dahrendorf R. (marzec 2005), *Granice nierówności*. Warszawa, wykład wygłoszony na Uniwersytecie Warszawskim podczas Debat Tischnerowskich.
12. Fukuyama F. (1997), *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Przeł. z ang. Anna i Leszek Śliwa. Warszawa – Wrocław: wyd. PWN.
13. Holland J. (1973), *Making vocational choices: a theory of careers*. Prentice-Hall.
14. Jensen E., Wright D. (2015), *Critical response to Archer et al. (2015) „science capital”: conceptual, methodological, and empirical argument for extending Bourdieusian notions of capital beyond the arts*. Science Education, 99 (6).
15. Tarkowska E. (1997), *Nierówna dystrybucja czasu. Nowy wymiar zróżnicowania społeczeństwa polskiego*. W: Domański H., Rychard A. (red.), *Elementy nowego ładu*. Warszawa.
16. Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
17. Walukiewicz St. (2012), *Kapitał społeczny*. Warszawa.
18. Wnuk-Lipiński E. (1996), *Demokratyczna rekonstrukcja*. Warszawa: PWN.
19. Ziolkowski M. (2012), *Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*. Studia Edukacyjne, 22.

**prof. dr hab. Rafał PIWOWARSKI**

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Warszawa ul. Szczęśliwicka 40

## Wsparcie coacha w procesie rozwoju zawodowego

### Supporting a coach in professional development

**Słowa kluczowe:** coaching, rozwój zawodowy, proces coachingowy, rozwój osobisty.

**Key words:** coaching, professional development, coaching process, personal development.

**Abstract.** Coaching helps us to see our situation from a completely different approach and to shape proper behaviour. It helps to experience and re-evaluate our life. Coaching carrying out in a proper way is one of the most effective form of support for our professional development. The article presents a glossary of words used in coaching, a short introduction to the principals of coaching and situations in which it is useful. Furthermore it presents different forms/ways of communication in coaching necessary for effective communication, examples of individual cases of clients who used coaching at different stages of their professional development.

**Część I. Słowniczek zagadnień.** Na potrzeby tej publikacji przedstawiam przyjęte w artykule definicje pojęć.

**Coach** – trener personalny, osoba zadająca pytania, próbująca pomóc klientowi dotknąć sedna, osoba zwłaszcza słuchająca, strona procesu coachingowego.

**Klient** – osoba odpowiedzialna za realizację swojego celu, osoba szukająca w sobie odpowiedzi na problem, którego dotyczy, strona procesu coachingowego.

**Proces coachingowy** – cykl spotkań oraz wydarzeń między spotkaniem coacha i klienta, podczas którego w kliencie powinna zajść zmiana pozwalająca mu osiągnąć założonego celu. Często podczas procesu coachingowego dochodzi do zmiany we wcześniejszych założeniach zwanej doprecyzowaniem celu. Klient musi pamiętać jednak, że największa praca powinna być przez niego prowadzona między spotkaniami z coachem.

**Cel** – efekt procesu coachingowego. *Cele są możliwymi do opisaniami zmianami możliwej do zaobserwowania rzeczywistości<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> M. Gellert, C. Nowak, *Zespół. Jak z nim pracować? Jak go budować? Jak go szkolić?* Gdańsk 2005, s. 35.

**Rozwój zawodowy** – może być ogólnym założeniem procesu coachingowego. Klient może postawić sobie cel zawodowy związany ze swoim rozwojem. Celem może być np. awans, założenie własnej firmy, zmiana pracy, osiągnięcie równowagi pomiędzy życiem osobistym a zawodowym, przekwalifikowanie się itp.

**Narzędzia coachingowe** – różne techniki i metody prowadzenia sesji, zadawania pytań z wykorzystaniem zarówno akcesoriów rzeczowych (gadżetów takich jak karty, kločki, flipcharty itp.), jak konkretnych pytań (np. pytania kartezyjańskie). Narzędziem coachingowym może być np. cisza, słowo, wyobrażenia, ale również kartki, flamastry, lalki itp.

**Life coaching** – coaching w obrębie celów prywatnych związany w szczególności z procesami zmiany wewnętrznej, zmiany osobowości, postaw, postrzegania siebie i swojej sytuacji, przekazywania informacji zwrotnych.

**Biznes coaching** – coaching ukierunkowany na sytuacje zawodowe. Najczęściej dochodzi w nim do sytuacji trójstronnych, w których znajduje się sponsor, klient i coach. Sponsor to zazwyczaj szef (właściciel firmy), który płaci za sesje swoich pracowników (klientów).

**Część II. Wprowadzenie do założeń coachingu.** Coaching, w wielu kręgach stał się popularnym terminem. W różnych sytuacjach różni ludzie powołują się na pracę z coachem jako na ważny element w swoim rozwoju zawodowym. Jednakże najważniejsze jest, aby rozróżnić, kiedy proces coachingowy jest nim w rzeczywistości, a kiedy tylko dopasowaniem modnego terminu do obecnych trendów.

W tym miejscu zasadnicze wydaje się być pytanie o to, czym jest coaching? Ciężko na nie konkretnie odpowiedzieć, gdyż jest ono tak trudne, jak pytanie o definicję miłości – każdy może stworzyć swoją. Kieruje się on jednak kilkoma podstawowymi kryteriami, które wyróżniam osobiście w praktyce coacha:

1. Nie jest to w żadnym stopniu doradztwo! Coach działający według standardów zawodowych, np. ICF (*International Coach Federation*) nigdy nie daje rad swoim klientom. Rozwiązania, które powstają w procesie mają być rozwiązaniami klienta.
2. Coaching jest pracą klienta nad zmianą.
3. Praca, którą wspólnie wykonują strony procesu jest pracą nad teraźniejszością i przyszłością. Nie należy drążyć i doszukiwać się w przeszłości, gdyż nie da się jej zmienić.
4. Jest to relacja partnerska, oparta na szacunku. Jeśli którakolwiek ze stron przestaje szanować drugą, to proces powinien zostać przerwany.
5. Po spotkaniach coach powinien zachować dyskrecję i nie ujawniać żadnych kwestii dotyczących klienta.
6. Klient i coach zawierają kontrakt, w którym określone są zasady współdziałania. Określa się w nim takie rzeczy jak:
  - częstotliwość spotkań,
  - czas trwania pojedynczej sesji (zazwyczaj jako czas graniczny, gdyż jeśli klient po 5 minutach uzna, że spotkanie jest dla niego na tyle owocne, że można je przerwać, to nic nie stoi na przeszkodzie),
  - sposób wynagradzania,
  - wstępny cel klienta, nad którym będzie pracować,
  - inne istotne zwłaszcza dla klienta warunki.

- Coaching jest przede wszystkim rozmową! Coach jedynie zadaje pytania otwarte, odrzucając osobiste przekonania.
- Na początku spotkań precyzuje się, jaki jest cel klienta, do czego będzie dążyć, czego się spodziewa po sesjach.
- Po zweryfikowaniu celu głównego każde następne spotkanie ma przybliżać do jego osiągnięcia poprzez ustalanie celów na sesję.
- Osobiste przekonania coacha szkodzą procesowi i relacji z klientem, dlatego nigdy nie powinny być przedstawiane klientowi.
- Coach poprzez odpowiednio zadane pytania jest wyłącznie wsparciem. Swoją czujnością powinien tak dobierać pytania, by klienta otwierać, a nie zamykać.
- Coach powinien być czujny i otwarty na klienta, dostosowywać do niego mowę ciała, ton głosu, podążać za nim.
- To klient jest odpowiedzialny za efekt i osiągnięcie celu. Jeśli sam nie chce tego dokonać, coach może jedynie zweryfikować, czy cel klienta rzeczywiście był dla niego ważny, a jeśli nie, to co jest dla klienta ważne.
- Cel nigdy nie może być narzucony przez osobą trzecią (coacha, szefa, partnera, kolegę itp.). Klient zawsze pracuje na swoim celu. Odgórne założenie np. „jestem tu, bo żona chce, abym zmienił pracę” jest założeniem, na którym nie da się pracować.

Powyższe punkty są moją definicją coachingu, którą stworzyłam na potrzeby własnej praktyki zawodowej, jednakże, jak już wcześniej wspominałam, definicji tych może być wiele. I tak w literaturze, na przykład w książce Julie Starr *Podręcznik coachingu. Sprawdzone techniki treningu personalnego* (w tłumaczeniu tej książki) znajdziemy coaching jako synonim treningu personalnego. [...] *trening personalny to rozmowa lub seria rozmów między dwojgiem ludzi. Osoba będąca coachem stara się prowadzić konwersację, która ma przynieść korzyści drugiej osobie (odbiorcy) pod względem jej wiedzy i postępów. Rozmowa coachingowa może mieć wiele różnych form i odbywać się w różnych środowiskach. Coaching ma wiele postaci i kształtów i dotyczy licznych przejawów ludzkiej działalności. Spotykamy się z trenerami sportowymi, muzycznymi, specjalistami od związków, od głosu, instruktorami pisania i trenerami zarządzania czasem – a to tylko niewielki ułamek wszystkich możliwości. Wydaje się, że niezależnie od podjętej działalności zawsze znajdziemy odpowiedniego gotowego trenera gotowego służyć nam pomocą! Zwykle to osoba poddawana treningowi decyduje, czy dana rozmowa stanowi rozmowę coachingową, czy też nie. Jeżeli po jej odbyciu zgadzamy się z poniższymi stwierdzeniami, powinniśmy przyjąć, że był to coaching:*

- *Rozmowa koncentrowała się głównie na nas i na naszych sprawach.*
- *Nasz sposób myślenia, działania i nasza wiedza znacznie poprawiły się po tej rozmowie.*
- *Gdyby rozmowa nie miała miejsca, jest mało prawdopodobne, byśmy odnieśli takie korzyści w zakresie sposobu myślenia czy wiedzy w danym czasie<sup>2</sup>.*

Julie Starr kilkakrotnie w swoim podręczniku podkreśla koncentrację na sprawach klienta. Coach w żadnym razie nie powinien się odnosić do swoich doświadczeń i projektować ich na klienta. Inną często przytaczaną definicją dla coachingu jest definicja wprowadzona przez Angus McLeod: *Coaching – posługiwanie się ciszą, pytaniami oraz wyzwaniem w celu udzielenie podopiecznemu pomocy w realizacji kon-*

<sup>2</sup> J. Starr, *Podręcznik coachingu. Sprawdzone techniki treningu personalnego*, Warszawa 2011, s. 11, 12.

kretnego celu zawodowego. Bardzo często podopieczny zgłasza się do trenera z problemami bieżącymi lub problemami, których wystąpienie w przyszłości wydaje mu się prawdopodobne<sup>3</sup>. Przytoczona definicja jest według mnie (oraz wielu innych praktyków coachingu) definicją kontrowersyjną, gdyż sprowadza osobę klienta do roli „podopiecznego”, dając tym samym wyższość osoby coacha nad klientem, co jest niezgodne z wieloma standardami organizacji zrzeszających coachów, dlatego dużo bliższą standardom definicję zaprezentował Maciej Bennewicz: *Coaching różni się od wszelkich oddziaływań terapeutycznych przede wszystkim tym, że coach nie musi znać treści przeżycia swojego klienta. Nie koncentruje się także na przeszłości. Przeszłość jest potrzebna tylko do tego, by przyjrzeć się, jakie zasoby czy strategie sukcesu, umiejętności albo po prostu skuteczne algorytmy działania, skuteczne sposoby rozwiązywania dylematów można zaczerpnąć z przeszłych doświadczeń*<sup>4</sup>.

**Część III. Komunikowanie się w coachingu.** By móc mówić o współpracy w trakcie procesu coachingowego, należy stworzyć odpowiednie warunki do komunikacji. Już na pierwszym spotkaniu z klientem można wyczuć, czy jest między stronami „chemia”, czyli specyficzna więź, która pokazuje, na ile jest możliwa wzajemna współpraca. Ważnym elementem do pracy, który jest podstawą do stworzenia „chemii” jest poczucie bezpieczeństwa. *Nie wgłębiając się w zawiloci i uznając, że ludzka natura została obdarzona darem współodczuwania (synonimiczne określenie empatii), należy przyjąć, iż umożliwia on nauczycielowi (coachowi – przypis autora) utożsamienie się z uczniem, wczuwanie się w jego przeżycia. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że empatia, przybierając postać pozytywnie zrozumianego „współgrania emocjonalnego” nauczyciela i ucznia, umożliwia klinicyście wejście w świat percepcji ucznia i na jakiś czas w nim pozostanie*<sup>5</sup>. W przytoczonym fragmencie mówi się o roli nauczyciela i ucznia, w przypadku terapii to współgranie emocjonalne jest konieczne pomiędzy terapeutą a pacjentem, a w przypadku coachingu pomiędzy coachem a klientem. Bez zbudowania poczucia bezpieczeństwa ciężko jest osiągnąć efekt zaufania. Dlatego pierwsze spotkanie stron jest zazwyczaj spotkaniem kontraktowym, które ma dać fundament do dalszej relacji. Bardzo ważnym elementem, który ma dać podwaliny do skutecznych i efektywnych sesji coachingowych jest autentyczność. Nawet jeśli klient na spotkaniach nie jest szczery lub po prostu kłamie, to coach nie musi tego weryfikować. Często klientowi wystarczy to, co w trakcie sesji pomyśli, a niekoniecznie powie. Dlaczego więc mówię o autentyczności? Dlatego, że to coach powinien być autentyczny podczas spotkań z klientem. *Rogers określa autentyczność jako wchodzenie w prawdziwy kontakt, bez ukrywania się za fasadą roli zawodowej. Oznacza to również ujawnianie swoich autentycznych uczuć i emocji*<sup>6</sup>.

Jak już wcześniej wspomniałam, głównym narzędziem, na którym opiera się coaching jest stosowanie pytań otwartych, ale nie do przecenienia jest również używanie

<sup>3</sup> A. McLeod, *Mistrz coachingu. Podręcznik dla menadżerów, HR-owców i trenerów*, Gliwice 2003, s. 27.

<sup>4</sup> M. Bennewicz, *Coaching czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2013, s. 69, 70.

<sup>5</sup> Praca zbiorowa pod redakcją W. Sikorskiego, *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Opole 2015, s. 349.

<sup>6</sup> M. Łaguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2004, s. 239.

ciszy. To w trakcie jej trwania po zadanym pytaniu mogą nastąpić zmiany w postrzeganiu swojego problemu lub celu. *Kiedy podopieczny samodzielnie dokonuje odkrycia, w jego umyśle następuje psychologiczny przełom w postrzeganiu danej kwestii; ma to charakter w pełni wewnętrzny – jest swego rodzaju katharsis. Nawet jeśli to trener prowadzi rozmowę, jego wkład w dokonanie się tego przełomu jest niewielki. Właśnie z tego powodu cisza jest najważniejszym elementem triady instrumentów zasadniczych*<sup>7</sup>. Proces „przegadany” może być zdecydowanie mniej wartościowy niż proces niedopowiedziany.

**Część IV. Coaching rozwoju zawodowego na przykładach.** Jako czynny coach, a jednocześnie doradca zawodowy, często w swojej praktyce mam klientów, którzy potrzebują coachingu w procesie rozwoju zawodowego. Mam na swoim koncie klientów, którzy zaczęli coaching z zamiarem rozwinięcia swoich obszarów zawodowych, jednak po kilku sesjach wyłaniał się cel, który był bardziej związany z obszarami life coachingu i konkretnymi zmianami w obszarze prywatnym. Ważne jest, by na początku wspólnej pracy dobrze zdefiniować cel. Wyróżniamy następujące cele:

**Cele dotyczące wydajności:** *określają pewne wskaźniki, które należy osiągnąć w odniesieniu do kosztów, błędów, czasu, jakości, ilości.*

**Cele dotyczące rozwoju:** *dotyczą kompetencji, struktur organizacyjnych i kwalifikacji.*

**Cele dotyczące zachowań:** *odnoszą się przede wszystkim do tak zwanych czynników miękkich, jak komunikacja, współpraca, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, styl kierowania i obsługa*<sup>8</sup>. Na potrzeby tego artykułu przedstawiam za zgodą klientów przebieg trzech procesów związanych stricte z rozwojem zawodowym. Pomimo zgody klientów na przytoczenie ich przykładu, zmieniałam dla ich komfortu ich imiona i niektóre dane, takie jak konkretny wiek oraz miejsca pracy.

## Przykład I

**Klient** – Grzegorz, po 60.

**Cel** – zmiana pracy (cel dotyczący rozwoju)

**Opis przypadku.** Grzegorz jest osobą po 60, mężem, ojcem, dziadkiem. W pracy zawodowej zajmował wysokie stanowisko kierownicze. Nadzorował pracę kilkunastu osób, pozyskał środki unijne na kilka bardzo dużych projektów w swoim mieście. W momencie przemian w jego zakładzie pracy doszło do zwolnienia większości osób, z którymi Grzegorz współpracował. Sam nie został zwolniony w jego przekonaniu tylko z tego względu, że wszedł w okres przedemerytalny – ochronny. Został jednak zdegradowany do stanowiska szeregowego pracownika, zmniejszono mu wymiar czasu pracy do połowy etatu, a co za tym idzie jego pensja została znacząco zmniejszona. Grzegorz doznał załamania psychicznego, był na półrocznym zwolnieniu lekarskim z powodu depresji. Kiedy doszedł do równowagi psychicznej i wrócił do pracy, nic już nie wyglądał

<sup>7</sup> A. McLeod, *Mistrz coachingu. Podręcznik dla menadżerów, HR-owców i trenerów*, Gliwice 2003, s. 27.

<sup>8</sup> M. Gellert, C. Nowak, *Zespół. Jak z nim pracować? Jak go budować? Jak go szkolić?* Gdańsk 2005, s. 35.

dało jak za czasów jego świetności. Nowy szef Grzegorza według niego nie posiadał żadnego doświadczenia, był od niego o połowę młodszy i Grzegorz uważał, że dostał to stanowisko tylko ze względu na znajomości. W Kliencie narastał bunt i zgłosił się do mnie, chcąc podjąć decyzję co do swojej dalszej ścieżki zawodowej.

Grzegorz był klientem, który potrzebował pokazać swoją wartość, dlatego dużą trudnością było przywoływanie go ze ścieżki „historii swojej świetności” na ścieżkę w coachingu zwaną jako „tu i teraz”, Grzegorz jednak usilnie wracał do wydarzeń ze swojej przeszłości. Kilka zastosowanych narzędzi coachingowych kończyło się tym samym. Postanowiłam więc zmienić taktykę zadawania pytań. Zauważyłam, że Grzegorz czeka niecierpliwie na nasze kolejne spotkania, bo chociaż proces nie posuwał się do przodu, to łechtało go to, że ma słuchacza, któremu może opowiedzieć o tym, jak ważną był kiedyś osobistością. Klient potwierdził, że spotkania są dla niego ważne, ale przyznał, że przez terapię już przechodził i tego już nie potrzebuje. Umówił się więc ze mną, że za każdym razem, gdy zacznie wracać do przeszłości, to nasze spotkanie zostanie skrócone o 5 minut. Pierwsza sesja po tych ustaleniach trwała 20 minut. Grzegorz, bardzo niepoczyszony, że to już koniec wyszedł ze spotkania niechętnie, jednak za dwa tygodnie przyszedł do mnie odmieniony. Jego mobilizacja sięgnęła zenitu, jednakże w dalszym ciągu pozostawał w nim dystans do mówienia o swoich porażkach (gdyż tak określał swoją obecną sytuację życiową). Pojawił się więc też problem zaufania. Zaprosiłam więc Grzegorza na spacer. Poszliśmy do parku, gdzie za jego zgodą zawiązałam mu oczy chustą, chwycił mnie pod ramię i zaczęliśmy chodzić, prowadząc jednocześnie coaching, co jakiś czas informowałam Klienta o zbliżającym się krawężnikowi lub innych przeszkodach architektonicznych. Po pierwszych 15 minutach ostrożności Grzegorz całkowicie się rozluźnił i zaufał mi, że dobrze go prowadzę. To było jedno z najważniejszych i przełomowych dla niego spotkań, po którym puściły mu wszystkie emocje, obawy. W pewnym momencie oznajmił mi, że moja osoba była dla niego „duchem świętym”, który mu towarzyszy, rozumie i który pozwolił mu wydobyć siebie. Po tej sesji można powiedzieć, że kolejne już płynęły. Grzegorz otworzył się nie tylko na coaching, ale również na swoich współpracowników i szefa!

**Efekty.** Grzegorz doszedł do wniosku, że wcale nie chce zmieniać pracy, tylko że chce, by w obecnej znowu go zaczęli doceniać. Wprowadził system pracy, który sprawdził się nie tylko w jego dziale, ale również w innych. Szef zobaczył jego odmienioną postawę i chociaż nie miał możliwości podniesienia mu wynagrodzenia (sektor budżetowy), to docenił go w inny sposób. Grzegorz został wysłany na studia podyplomowe oraz na szkolenia zawodowe. Zdobył dodatkowe kompetencje, co otworzyło mu drzwi do zostania ekspertem w nowej dziedzinie. Zrodziło to kontrakty, które realizował poza godzinami pracy, co znacznie poprawiło jego sytuację finansową. Szef poszedł mu na rękę i sam polecał jego usługi. Na dzień dzisiejszy Grzegorz dalej pracuje w swojej firmie, dostał kompetencje, na których mu zależało oraz założył swoją firmę, którą rozwija „w drugiej połowie etatu”. Okazało się, że wcale nie zależało mu na zmianie pracy, nawet aspekt finansowy pozostawał gdzieś w tyle. Celem ostatecznym okazało się podbudowanie własnej wartości zawodowej.



## Przykład II

**Klient** – sytuacja trójstronna. Właściciel firmy – sponsor, kierownicy regionalni – klienci. Opis przypadku Aldony

**Cel** – poprawa relacji komunikacji pomiędzy Aldoną a podwładnymi (cel dotyczący zachowań)

**Opis.** W jednej z firm z branży finansowej zostałam poproszona o prowadzenie coachingów z 5 kierownikami regionalnymi. Po wyjaśnieniu sponsorowi, czym jest coaching przedstawiłam jasno sytuację, że osoby, z którymi będę pracować same obierają sobie cel, który ma pomóc całej firmie w poprawieniu ich sytuacji. Głównym problemem w firmie była częsta rotacja pracowników. Przytoczę tu przykład jednej z kierowniczek, która miała w zespole najmniejsze rotacje kosztem ogromnego obciążenia psychicznego.

Aldona – kobieta po 30. – pracowała w firmie 10 miesięcy. Od tego czasu osoby, które zrekrutowała do pracy w swoim zespole zwalniały się u niej stosunkowo rzadko w porównaniu z innymi kierownikami, co było dla niej powodem do dumy. Sytuacje, gdy traciła pracowników spowodowane były decyzją właścicieli, gdyż uważali oni, że wyniki finansowe w jej oddziałach są mało zadowalające. Każda sytuacja, gdy musiała zwolnić pracownika była dla niej bardzo trudna i kosztowała ją bardzo dużo emocji. Po pierwszych minutach spotkania wyglądało, jakoby cel, który miała sobie założyć, to uodpornienie się na zwalnianie ludzi lub poprawa wyników finansowych zespołu. Aldona jednak stwierdziła, że chce, by jej relacje z pracownikami były jeszcze lepsze. Praca z Aldoną była jednak utrudniona, gdyż nie trzymała się wyznaczonych terminów sesji, spóźniała się, starała się być ciągle dostępna, pomimo że kontrakt, który na początku zawarliśmy, wyraźnie mówił, że podczas naszych spotkań telefon jest wyciszony, a laptop zamknięty. Często nasze spotkania kończyły się w taki sposób, że dzwoniła do niej podwładna i wyciągała ją pod jakimkolwiek pretekstem z coachingu. Mimo że u pozostałych kierowników bardzo szybko były widoczne owoce, to właściciel zaniepokojony brakiem postępu u Aldony wezwał mnie na rozmowę z daleko wyciągniętym wnioskiem, że skoro Aldona nie poprawiła swoich wyników, to należy ją zwolnić. Wy tłumaczyłam szefowi, że tak naprawdę to jeszcze żaden prawdziwy coaching nie miał okazji się wydarzyć, gdyż jego pracownica nie potrafi się wyrwać ze swoich obowiązków. Umówiliśmy się więc, że ogólnie powiadomi on podwładnych Aldony, że ich kierowniczką w konkretnym terminie i o konkretnej godzinie przebywa na spotkaniu i w tym czasie zastępuje ją inny kierownik. Sama natomiast, przychodząc do mnie ma zostawiać telefon i laptopa w samochodzie. Nie przyniosło to jednak zbyt dużego efektu, gdyż Klientka dalej pozostawała napięta i zestresowana podczas spotkań. Myślami była całkiem gdzie indziej. Z rozmowy z nią wynikało, że czas, kiedy przyjeżdża do mnie dodatkowo ją stresuje, gdyż przyjeżdża „z problemów” i zaraz po wraca do „problemów” zawodowych, osobistych i z powodu swojej wysoko rozwiniętej empatii żyje też problemami swoich pracowników. Dla niej sprawa nie miała rozwiązania. Praca dalej była niemożliwa do zrealizowania. Jakim było moje zaskoczenie, gdy kilka godzin po naszym spotkaniu, podczas którego znowu się nic nie wydarzyło, Aldona zadzwoniła do mnie z prośbą o rozmowę. Spotkałyśmy się zaraz następnego dnia (w dniu wolnym od pracy), na neutralnym gruncie w kawiarni,

gdzie zobaczyłam klientkę uśmiechniętą, wyluzowaną i spokojną. W końcu dało się z nią porozmawiać. Okazało się, że klientka po prostu nie potrafi się w pracy oderwać, a później wrócić do stresu. Dogadałyśmy się więc, że będziemy się spotykać w soboty, a w czasie, gdy miała wyznaczony w pracy termin spotkania ze mną, będzie się próbowała relaksować poprzez uporządkowanie swoich myśli i zadań.

Nasza współpraca zaczęła się w końcu układać, a proces zaczął posuwać do przodu. Aldona ze względu na swoją sytuację zaczęła nawet rozważać zmianę pracy, gdyż zyskała nowe spojrzenie na siebie. Chociaż miała dobre relacje ze swoimi podwładnymi, to zaczęła zauważać, że ją wykorzystują. Zauważyła, że nie dość, że wykonuje swoje obowiązki kierownicze, to jeszcze bardzo często wyręcza swoich pracowników. Zdarzały się sytuacje, że sama zajmowała miejsce konsultanta, wykonując jego obowiązki oraz swoje kierownicze. Zaczęła dostrzegać, że jej „dobroć” wcale nie sprawia, że wyniki w jej zespołach są wyższe. Uznała również, że poprawa komunikacji w zespole wcale nie oznacza, że ma być dla swoich pracowników przyjaciółką, a wręcz powinna wskazać wyraźne granice. Zaczęła systematyzować swoją pracę, ale również rozliczać z niej pracowników. Dzięki dużej wyobraźni i empatii praca z Aldoną okazała się być bardzo płynna. Aldona w każde narzędzie, z którego korzystałyśmy potrafiła doskonale się wczuć, a kluczem okazało się ćwiczenie, w którym klientka „wchodziła w buty” swoich pracowników. Wrysowała na kartce A4 portrety swoich pracowników z zaskakującą dokładnością szczegółów. Następnie rozłożyła na podłodze kartki i stawiała po kolei na każdym, co ciekawe, sama decydując o zdjęciu butów (potrzeba percepcji sytuacji?). Na każdym portrecie starała się wyrazić:

- podejście tej osoby do pracy,
- jakie ta osoba może mieć zdanie o niej,
- jakie ta osoba ma zdanie o pozostałych członkach zespołu,
- co ta osoba zrobiłaby na jej miejscu.

**Efekty.** Efekty okazały się być zaskakujące. Klientka do tej pory traktowała swoich pracowników jak swoje dzieci. Poblązał im, pomagała i bała się, że ich samodzielność sprawi, że ona przestanie być im potrzebna. Podjęła decyzję o „usamodzielnieniu swoich dzieci” i o podniesieniu im stopnia odpowiedzialności oraz kompetencji. Postanowiła zacząć delegować zadania. Na następną sesję przyszła z gotowym planem kto za co odpowiada i w jaki sposób ma rozliczać z tego pozostałych członków zespołu. Dało to niesamowite efekty, bo każdy z pracowników czuł, że za coś odpowiada, poczuł, że ma na coś wpływ. Komunikacja w tym zespole znacznie się poprawiła. Właściwie przed wprowadzeniem zmian byli tylko grupą pracowników, a po ich wprowadzeniu stali się zespołem. Poprawiła się komunikacja pomiędzy wszystkimi, bo do tej pory każda z osób komunikowała się tylko bezpośrednio z kierowniczką, a teraz musieli zacząć współdziałać. Pół roku po zakończonym procesie dostałam maila od właściciela, że zespół Aldony właśnie wygrał kwartalny konkurs sprzedażowy i jadą razem w nagrodę do spa.

### Przykład III

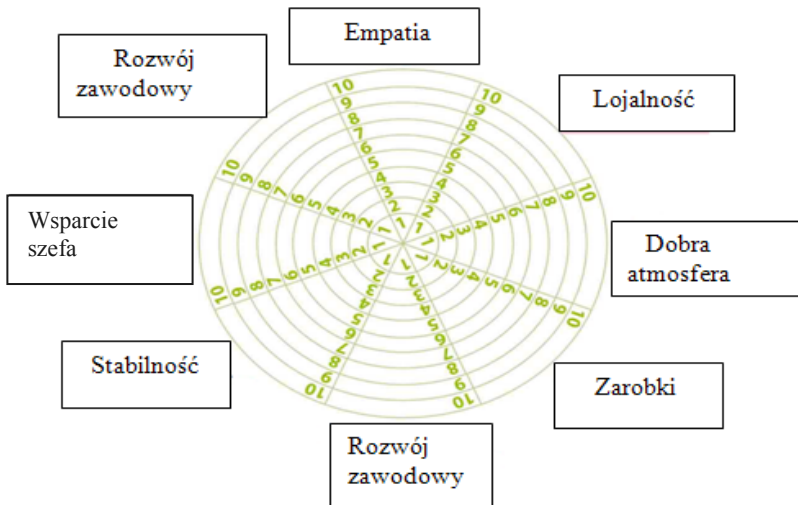
#### Klient – Barbara

**Cel** – Zmiana postaw w pracy (cel dotyczący rozwoju oraz po części wydajności)

**Opis.** Barbara – 22-letnia kobieta – rozpoczęła swoją pierwszą pracę zawodową. Dostała ją według niej dlatego, że zrobiła wrażenie osoby zaangażowanej w jej poszukiwanie. Szef w jej ocenie to osoba bardzo entuzjastyczna, roztargniona, szybko reagująca, improwizująca, chaotyczna i niezorganizowana. Ona określiła się jako jego przeciwieństwo. W pierwszym założeniu chciała prowadzić coaching nad zmianą cech szefa. Wytłumaczyłam jej jednak, że nie jest możliwe, by pracować nad czymś celem. Przewartościowała więc swoje pierwsze założenia i postanowiła popracować nad swoją pozycją w pracy, a docelowo zostać kierowniczką, by móc wprowadzać porządek w firmie. Barbara czuła jednak, że coraz bardziej frustruje ją ogólna sytuacja w pracy. Zauważyła, że obecny kierownik oszukuje właściciela i naraża go na straty finansowe oraz wizerunkowe. Postawiła sama siebie w trudnej sytuacji, gdyż z jednej strony właściciel, jak to określiła „działa jej na nerwy swoją chaotycznością”, ale była mu bardzo wdzięczna za szansę, jaką dostała, z drugiej strony kierownik traktował ją bardzo dobrze, wręcz dawał jej do zrozumienia, że mogą się przyjaźnić, jeśli będzie lojalna wobec niego.

Barbara stanęła w punkcie według niej bez wyjścia. Z jednej strony szef, który czasem „się czepiał”, często nie dotrzymywał słowa, ale zawsze doceniał ją jako dobrego pracownika i dawał jej do zrozumienia, że jeśli dalej się będzie starać, to czeka ją kariera w jego firmie. Z drugiej strony coraz bliższy jej bezpośredni przełożony, który ewidentnie działał na niekorzyść firmy. Zaproponowałam klientce sporządzenia „Koła życia”, które w tym przypadku miało być „kołem kariery”.

Barbara przyjęła jako najważniejsze kryteria w pracy zawodowej:



Nadała następujące priorytety:

Kryterium	Na ile jest	Ile chciałaby aby było
Empatia i zrozumienie	7	8
Lojalność	3	9
Dobra atmosfera	2	10
Zarobki	7	8
Rozwój zawodowy	8	8
Stabilność	2	9
Wsparcie szefa	7	8
Rozwój osobisty	7	7

Z wykresu wyraźnie wynika, że najistotniejszymi sprawami w pracy są w kolejności:

1. Dobra atmosfera,
2. Stabilność,
3. Lojalność.

Na tych wartościach oparła się dalsza współpraca podczas coachingu.

**Efekty.** Postawienie „dźwigni” na tych trzech wartościach potrzebne było, by uporządkować życie zawodowe klientki. Praca nad tymi wartościami okazała się być kluczową dla niej. Doszła do wniosków, że osobiście identyfikuje się z nimi najbardziej, że gdyby sama była szefem, to chciałaby mieć w pracy osoby, które takie wartości sobą reprezentują. Stwierdziła też, że aby pracować nad sobą, kluczowe jest ustabilizowanie sytuacji. Doszła do wniosku, że ma trzy wyjścia. Pierwsze to zmiana pracy, ale idzie wtedy na „niewiadome”, druga to szczerą rozmowę z bezpośrednim przełożonym i powiedzenie mu wprost, że nie akceptuje tego, co on robi, a trzecia, to rozmowa z właścicielem i opowiedzenie mu o swoich wątpliwościach. Postanowiła najpierw porozmawiać z przełożonym. Kiedy wyczuła, że nie zmieni jego rozumowania, powiedziała właścicielowi o swoich wątpliwościach dotyczących nie tylko komunikacji w firmie, ale konkretnych rzeczy, które według niej mają wpływ na obroty w firmie. Okazało się, że problem był osadzony głęboko w strukturach firmy, a szef miał już swoje pewne podejrzenia (nie bardzo wiedział, jaką rolę odgrywa w nich Barbara), jednak jej pomoc w zdiagnozowaniu problemu okazała się być dla szefa kluczowa. W momencie, gdy wychodziły konkretne uchybienia, bezpośredni przełożony Barbary złożył wymówienie. Barbara stała się prawą ręką właściciela. Osiągnęła swój cel, gdyż zmieniła swoją postawę, pomogła firmie odzyskać pozycję lidera w mieście na swoim rynku. Ostatnio zadzwoniła do mnie i powiedziała, że szef sprzedał firmę, ale powiedział jej, że przez to, że wykazała się tak ogromnym zaangażowaniem i lojalnością, postanowił zatrudnić ją w swojej drugiej firmie, gdzie sprawuje obecnie stanowisko lidera zespołu.

**Część V. Podsumowanie.** Wszystkie trzy przytoczone powyżej przypadki są przypadkami autentycznymi, z którymi zetknęłam się osobiście jako czynny zawodowo coach. Takich historii mogłabym mnożyć na dowód tego, jak efektywny potrafi być coaching, w każdej dziedzinie życia. Odpowiednio przygotowany coach poprzez swoje pytania prowadzi klienta po jego mapie życia, dając mu możliwość wejścia na ścieżki, które prawdopodobnie, będąc sam, omijałby szerokim łukiem.

Warto korzystać z narzędzi coachingowych nie tylko będąc coachem, ale również w pracy doradcy zawodowego, nauczyciela czy psychologa, stosować pytania otwarte i pozwolić szukać swojemu klientowi (uczniowi) rozwiązań w sobie, pamiętając, że jeśli u jednej osoby udało się osiągnąć efekt konkretnymi czynnościami, niekoniecznie u drugiej zastosowanie tego samego pomoże, czasem może wręcz zaszkodzić. W byciu coachem najtrudniej jest nie projektować na klienta swoich rozwiązań i przekonań, nie stosować na nim swojej „mapy”. Na początku ciężko jest nie udzielać rad. Czasem coachowi wydaje się, że widzi już rozwiązanie, że jest ono „na wyciągnięcie ręki”, a klient krąży wokół tematu. Na końcu okazuje się, że jednak dochodzi on do całkiem innych wniosków niż postąpiłby coach i to właśnie daje największą moc, moc, która jest dla klienta zmianą właściwą.

## **Bibliografia**

1. Bennewicz M., *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2013.
2. Gellert M., Nowak C., *Zespół. Jak z nim pracować? Jak go budować? Jak go szkolić?* Gdańsk 2005.
3. Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2004.
4. McLeod A., *Mistrz coachingu. Podręcznik dla menadżerów, HR-owców i trenerów*, Gliwice 2003.
5. Starr J., *Podręcznik coachingu. Sprawdzone techniki treningu personalnego*, Warszawa 2011.
6. Praca zbiorowa pod redakcją W. Sikorskiego, *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Opole 2015.

**Anna PIĘTON**  
Uniwersytet Opolski  
anna.pieton@gazeta.pl

## **Doktorat w pracy zawodowej nauczycieli: między afirmacją a dyskredytacją**

The role of the doctorate in teaching profession:  
between affirmation and discreditation

**Słowa kluczowe:** studia doktoranckie, nauczyciele, kształcenie nauczycieli, nauczyciel ze stopniem naukowym doktora.

**Key words:** doctoral studies, teachers, PhD holding teachers

**Abstract.** In this article, I present and analyze selected results of a qualitative study being part of an international research project concerning the role of doctoral studies in teachers' professional and personal development. I particularly focus on the value of doctorate in the practice of teaching from the point of view of 28 Polish teachers who have obtained the doctoral degree and work at different types of school. The research results indicate that most of the interviewed teachers evaluate the knowledge, skills and competence gained during the doctoral studies as very useful in their work (e.g. in teaching students through research, in planning and implementing innovations, in working with gifted students, or in internal evaluation). However, more than half of the respondents (17 teachers) point out that the value of their doctorate is belittled by headmasters and other teachers, who do it e.g. by publicly negating their pedagogical skills, excluding them from the school's social life, or failing to pay them for the work done. These findings are discussed in the context of current challenges for the teacher education and teacher professional development.

**Wprowadzenie.** Różnicowanie i rozszerzanie obszarów aktywności zawodowej oraz rosnące wyzwania i oczekiwania wobec współczesnych nauczycieli zbiegają się od początku nowego tysiąclecia z ożywionymi dyskusjami dotyczącymi roli, miejsca i znaczenia działalności badawczej w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli (np. Buchberger i in. 2000; Palka 2003; Williams 2005; Cochran-Smith, Villegas 2015; Mizerek 2015; Fordham 2016). Pomijając to, że w dyskusjach tych działalność badawcza nauczycieli jest ujmowana i analizowana z różnych perspektyw teoretycznych i metodologicznych (Zeichner, Noffke 2001), wspólny ich mianownik stanowi przekonanie, że zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie badań może przynosić liczne korzyści dla nich samych, dla ich uczniów, szkół, a nawet, w szerszym wymiarze, dla społeczeństwa (Zeichner 2003; Fordham 2016). W związku z tym w wielu krajach podejmowane są inicjatywy, zarówno na etapie przygotowania nauczycieli do zawo-

du, jak i w toku ich rozwoju zawodowego, mające na celu doskonalenie kompetencji badawczych nauczycieli (*research-based qualifications*) (Ligus 2013). Należą do nich, między innymi, podnoszenie wymagań kwalifikacyjnych do zajmowania stanowiska nauczyciela do poziomu studiów magisterskich, nawiązywanie współpracy badawczej pomiędzy szkołami i uczelniami (np. Matoba i in. 2007; Madalińska-Michalak 2010) czy zachęcanie nauczycieli do podejmowania badań w działaniu (Capobinaco, Feldman 2006; Howes i in. 2009; Cervinkova, Gołębiak 2013). Jednakże, śledząc dotychczasowy przebieg debaty o istocie, rodzajach, przejawach i efektach działalności badawczej w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, można zauważyć pewien niedostatek badań czy opracowań teoretycznych podejmujących wątek uczestnictwa nauczycieli w studiach doktoranckich, przygotowujących do prowadzenia samodzielnej działalności badawczej, i jego oddziaływania na ich praktykę zawodową (Ion, Iucu 2016). Wybiórcze dane empiryczne na ten temat pochodzą głównie z badań dotyczących losów zawodowych absolwentów studiów doktoranckich w ogóle (np. Górniewicz i in. 2007; Auriol 2010; Auriol i in. 2013) lub z dość intensywnie rozwijających się na Zachodzie badań w zakresie uzyskiwania tzw. doktoratów profesjonalnych w dziedzinie edukacji (*education doctorate*) (Scott i in. 2004; Wellington, Sikes 2006; Taylor 2007). Tymczasem trzeba odnotować, że w ostatnich latach sukcesywnie wzrasta liczba nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora. Na przykład, w Polsce w roku szkolnym 2007/2008 pracowało 3800 nauczycieli ze stopniem naukowym doktora, natomiast w roku szkolnym 2014/2015 liczba tych nauczycieli wzrosła do 5500 (CODN 2008; ORE 2015). Przy czym warto dodać, że to ożywione zainteresowanie studiami doktoranckimi jest zauważalne nie tylko w grupie nauczycieli, ale także reprezentantów innych profesji, którzy – jak wskazuje A. Lee (2011, s. 154) – poszukują „zaawansowanych form uczenia się i wzmocnienia ich statusu zawodowego”. W tym kontekście ważne wydaje się pytanie o użyteczność studiów doktoranckich dla praktyki zawodowej tych absolwentów.

Celem tego opracowania jest analiza i dyskusja wybranych wyników badań jakościowych dotyczących wartości doktoratu w praktyce zawodowej nauczycieli, którzy uzyskali stopień naukowy doktora w zakresie różnych dyscyplin naukowych i pracują w szkołach różnego typu.

**Badania własne.** *Cel, kontekst badań i uczestnicy.* Prezentowane w tym tekście wyniki badań pochodzą z projektu badawczego „The Impact of Doctoral Studies on Teachers’ Personal and Professional Development” realizowanego we współpracy z badaczami z Portugalii, Rumunii i Łotwy. Głównym celem tych badań jest poznanie, opisanie, zrozumienie motywów podejmowania przez nauczycieli studiów doktoranckich oraz roli i znaczenia, jakie przypisują uzyskiwaniu stopnia naukowego doktora w życiu osobistym i zawodowym. Na użytek tego opracowania odwołuję się do danych uzyskanych z wypowiedzi 28 polskich nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora, a dotyczących użyteczności odbytych studiów doktoranckich w ich praktyce zawodowej.

W grupie badanych nauczycieli było 22 kobiety i 6 mężczyzn. Ich staż pracy pedagogicznej mieścił się w przedziale od 2 do 35 lat pracy w zawodzie, a staż pracy do

momentu rozpoczęcia studiów doktoranckich – od 1 do 19 lat pracy. W szkołach podstawowych pracowało 8 nauczycieli, w gimnazjach – 2, a w liceach – 18. Najwięcej badanych (14 osób) uzyskało stopień naukowy doktora z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, 13 nauczycieli z obszaru nauk ścisłych i przyrodniczych, a 1 badany z obszaru nauk o kulturze fizycznej.

*Metoda gromadzenia i analizy danych.* Prezentowane w tym opracowaniu dane gromadzono od nauczycieli w toku wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Plan wywiadu zawierał listę pięciu szeroko ujętych pytań dotyczących motywów podjęcia studiów doktoranckich, doświadczeń i przeżyć związanych z procesem odbytych studiów, rolą i znaczeniem studiów doktoranckich dla rozwoju osobistego i zawodowego oraz planów związanych z dalszym rozwojem zawodowym. Wszystkie wywiady były nagrywane, a następnie zostały dosłownie przepisane.

Transkrypcje poddane zostały jakościowej analizie treści z wykorzystaniem tzw. „podwójnego kodowania” (Miles, Huberman, 1994). Pierwszy etap obejmował analizę transkrypcji przez badacza wiodącego celem odnalezienia kwestii istotnych z punktu widzenia postawionych pytań i ich wstępnej klasyfikacji do kategorii, następnie ten sam badacz czytał transkrypcje ponownie, dokonał redefinicji niektórych kategorii i utworzył kategorie nadrzędne. W kolejnym etapie procesu analizy danych drugi badacz (tzw. sędzia kompetentny) zapoznał się z 7 transkrypcjami i ustosunkował się do zasadności wskazanych przez pierwszego badacza kategorii oraz doboru cytatów z wypowiedzi badanych stanowiących ich egzemplifikacje. Na tym etapie obaj badacze osiągnęli zgodę co do 75% wyłonionych kategorii. Różnice stanowisk, wynikające głównie z możliwości przyporządkowania danej wypowiedzi do kilku kategorii, były dyskutowane przez badaczy, co finalnie pozwoliło na osiągnięcie 100% zgody w zakresie wyłonionych kategorii i ich opisów.

*Aspekty etyczne badań.* Wszyscy badani nauczyciele zostali poinformowani o celu badań, wyrazili ustną zgodę na nagrywanie oraz cytowanie ich wypowiedzi w raporcie z badań. W celu zapewnienia anonimowości badanym podczas raportowania danych każdy z nauczycieli otrzymał kod, a z cytatów pochodzących z ich wypowiedzi usunięto wszelkie informacje (np. nazwy szkół, imiona współpracowników) pozwalające na identyfikację badanego.

**Wyniki badań.** Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wykazała, że badani nauczyciele postrzegają użyteczność ukończonych studiów doktoranckich dla ich praktyki zawodowej na dwóch płaszczyznach: (1) indywidualnej oraz (2) instytucjonalnej.

*(1) Wartość studiów doktoranckich w praktyce zawodowej nauczycieli – płaszczyzna indywidualna.* Dla 19 badanych nauczycieli efektem uczestnictwa w studiach doktoranckich jest lepsze rozumienie własnej praktyki zawodowej i jej kontekstu. Badani podkreślali, że dzięki studiom doktoranckim stali się refleksyjnymi, świadomymi i krytycznymi obserwatorami zjawisk i procesów zachodzących w środowisku szkolnym, co z kolei spowodowało, że zaczęli dostrzegać to, co do tej pory było dla nich



niewidzialne: stereotypy funkcjonujące w praktyce szkolnej, „luki” w treściach programów kształcenia, paradoksy w założeniach niektórych reform edukacyjnych lub decyzjach dyrektorów szkół. Oto przykładowe wypowiedzi tych badanych:

*Na pewno bardziej krytycznie podchodzę do różnych rzeczy dziejących się w oświacie [PL6<sup>1</sup>].*

*Teraz, chyba bardziej niż przed doktoratem, zwracam uwagę na pewne rzeczy, wobec których w szkole niegdyś przechodziłam obojętnie [PL4].*

Jednakże dość liczna grupa badanych (15 osób) tę refleksyjność odnosiła nie tylko do działań innych osób, lecz przede wszystkim do własnych metod i form pracy z uczniami. Dla tych badanych doktorat stał się narzędziem wyzwalamą refleksję nad własnym działaniem pedagogicznym i jego skutkami, co ilustruje wypowiedź jednej z badanych nauczycielek:

*Stałam się dużo bardziej refleksyjna. Nie wchodzę do dzieciaków na żywioł, ale staram się myśleć, co jest czego przyczyną, skąd się wzięła dana reakcja mojego ucznia [PL3].*

13 badanych nauczycieli wskazało, że uczestnictwo w studiach doktoranckich pozwoliło im na zdobycie pogłębionej wiedzy naukowej z danej dyscypliny oraz dało możliwość stałego kontaktu ze środowiskiem akademickim. Podkreślali oni, że uczelnia to *miejsce intelektualnego treningu* [PL19], a rozmowy z pracownikami naukowymi czy uczestnictwo w konferencjach i seminariach poszerzają nie tylko wiedzę naukową, ale i wiedzę ogólną. Kilku innych badanych (8 osób) wskazało, że po odbyciu studiów doktoranckich zaczęli przejawiać większą inicjatywę poznawczą i dydaktyczną w szkole, w większym stopniu byli też skłonni do stosowania nowych, twórczych metod pracy z uczniami.

Dla 12 badanych uzyskanie stopnia naukowego doktora było z kolei *kluczem otwierającym możliwości rozwoju kariery zawodowej* [PL8]. Badani wspominali tu przede wszystkim o awansie na pozycję lidera w zespołach przedmiotowych lub innych szkolnych zespołach organizacyjno-zadaniowych oraz o pełnieniu funkcji doradczych i eksperckich w instytucjach edukacyjnych:

*Po doktoracie zostałam też liderem szkolnego zespołu ds. ewaluacji oraz członkiem komisji egzaminacyjnych do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych z języka angielskiego [PL2].*

10 badanych otrzymało także zatrudnienie na uczelni, ale w niepełnym wymiarze pracy. Zdaniem 3 innych badanych doktorat umożliwił im objęcie funkcji dyrektora szkoły.

Badani nauczyciele wskazywali także, że przygotowywanie rozprawy doktorskiej i prowadzenie badań nauczyło ich samodyscypliny, samodzielności, efektywniejszego wykorzystywania czasu oraz wzmocniło ich poczucie pewności siebie. Oto wypowiedź jednej z badanych nauczycielek:

*Jeśli dałam radę na zajęciach ze studentami, jeśli zaprezentowałam wyniki badań na konferencjach, to w szkole wszystko było już możliwie... bez lęków i obaw [PL11].*

---

<sup>1</sup> Kod badanego.

Na podstawie powyższej analizy wyników badań można wnioskować, że badani nauczyciele pozytywnie oceniają wartość studiów doktoranckich dla nich jako praktyków. Jednakże, co trzeba podkreślić, dość liczna grupa badanych nauczycieli (17 osób) wskazała też na tzw. „straty” zawodowe. Badani ci dostrzegli, że już w momencie rozpoczęcia przez nich studiów doktoranckich pogorszyły się ich relacje z innymi nauczycielami, co ilustruje poniższy cytat z wypowiedzi jednej z nauczycielek:

*Cała kadra nauczycielska od razu była bardzo sceptycznie do mnie nastawiona, (...) raczej były to zdawkowe rozmowy dotyczące jakiś konkretnych, bieżących problemów, natomiast absolutnie nie uczestniczyłam w takim typowym życiu szkoły, byłam z niego gdzieś całkowicie izolowana, (...) dawano mi odczuć, że już nie jestem jedną z nich, że powinnam się trzymać na uboczu, wracać do naukowego świata [PL8].*

Badani nauczyciele-doktorzy wspominali także o konfliktach w relacjach z dyrektorami ich szkół, którzy – ich zdaniem – podejmowali działania prowadzące do obniżenia ich pozycji w szkole. Dyrektorzy nie zgadzali się na podejmowanie przez nich nowych inicjatyw w szkole, publicznie kwestionowali ich pasje naukowo-badawcze, podkreślając – jak wskazała jedna z badanych osób – „(...) że to nie nauczyciele, tylko naukowcy, więc nie warto ich inicjatyw traktować poważnie” [PL19].

(2) *Wartość studiów doktoranckich w praktyce zawodowej nauczycieli – płaszczyzna instytucjonalna.*

Badani nauczyciele ze stopniem naukowym doktora wskazywali także na korzyści z ich uczestnictwa w studiach doktoranckich dla szkół, w których pracują. Podkreślali tu przede wszystkim sposoby wykorzystywania wiedzy i umiejętności badawczych zdobytych w toku studiów w ich praktyce szkolnej. Jednakże, co warto podkreślić, kilku nauczycieli przyznało, że czyni to bardzo dyskretnie, gdyż *po co się wychylać, po co ma ktoś wiedzieć, że to z doktoratu czy nie, zaraz zacznie się nagonka* [PL1]. Interesujące jest także stanowisko jednego z badanych nauczycieli, który przyznał: *pracując w szkole, po prostu, zapominam, że jestem doktorem* [PL5].

16 badanych nauczycieli wskazało, że swoją wiedzę i umiejętności zdobyte w toku studiów III stopnia wykorzystują przede wszystkim do podnoszenia efektywności kształcenia ich uczniów. Stosują metody kształcenia opartego na badaniach (tzw. kształcenie przez badanie), zachęcają ich do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na formułowane w toku lekcji pytania, dzielą się wiedzą zdobytą w toku studiów. Ponadto niektórzy badani przyznali, że zaczęli – w miarę możliwości organizacyjno-czasowych – dyskutować z uczniami o różnych zagadnieniach nieuwzględnionych w podstawie programowej kształcenia dla danego etapu edukacyjnego, o czym świadczy ta wypowiedź jednej z badanych osób:

*Uczniowie mają we mnie nauczyciela, który nie ogranicza się tylko i wyłącznie do swojej wiedzy przedmiotowej, więc po prostu rozmawiają z człowiekiem o większej, szerokiej wiedzy ogólnej, o szerszych horyzontach [PL19].*

Kilku badanych nauczycieli (7 osób) wskazało, że przygotowanie naukowo-badawcze zdobyte podczas studiów doktoranckich (zwłaszcza umiejętności w zakresie prowadzenia badań) wykorzystują w pracy z uczniami zdolnymi, zainteresowanymi uczestnictwem w projektach badawczych oraz uczestnictwem w olimpiadach przedmiotowych. To przygotowanie – zdaniem 3 badanych – jest także *nieocenione w sytuacji kształcenia uczniów zdających maturę międzynarodową* [PL19].

Ważną korzyścią dla szkoły wynikającą z uczestnictwa nauczycieli w studiach doktoranckich jest – według 9 badanych – możliwość przybliżania uczniom świata nauki i naukowców, na przykład przez zapraszanie przedstawicieli środowisk akademickich do szkół lub uczestnictwo dzieci i młodzieży w zajęciach organizowanych na uczelniach. Trzech badanych nauczycieli dzieliło się także wiedzą i umiejętnościami wyniesionymi ze studiów doktoranckich przez organizację wykładów, warsztatów, rad pedagogicznych dla nauczycieli i rodziców w ich szkołach. Jeden badany wskazał, że uzyskanie przez niego stopnia naukowego doktora sprawiło, że zwiększył się prestiż jego szkoły w regionie, *bo to jest pierwsza szkoła podstawowa, w której uczy nauczyciel z tytułem doktora* [PL5].

**Dyskusja.** Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że badani nauczyciele dostrzegają korzyści z uzyskania stopnia naukowego doktora dla ich praktyki zawodowej przede wszystkim na płaszczyźnie indywidualnej oraz w nieco mniejszym zakresie na płaszczyźnie instytucjonalnej.

Co się tyczy korzyści indywidualnych, to badani nauczyciele jako efekt uczestnictwa w studiach doktoranckich wskazywali przede wszystkim na bardziej refleksyjne podejście do rzeczywistości szkolnej i oświatowej, pozwalające spojrzeć z „boku”, z dystansem, krytycznie na styl pracy własnej oraz panujące w szkołach normy zawodowe, sposoby pracy, style zachowań dyrektora i innych nauczycieli. Odwołując się do słów Wandy Dróżki (2011), można przyjąć, że doktorat umożliwił badanym nauczycielom przejście „od pewności do refleksyjności w zawodzie”. Jednakże w tym miejscu chcę wskazać na jeszcze jedną kwestię, która mimo że nie jest w tym opracowaniu kluczowa, zasługuje na uwagę i przyszłe analizy badawcze. Duża część nauczycieli wskazujących na refleksyjność jako efekt ich uczestnictwa w studiach doktoranckich osiągnęła stopień naukowy doktora w dyscyplinie pedagogiki. To zdaje się potwierdzać dużą użyteczność wiedzy (ogólno)pedagogicznej w wykonywaniu zawodu nauczyciela jako dającej podstawę rozumienia procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się (Kowalczyk-Walędziak 2011). Interesujące jest także to, że badani nauczyciele jako efekt ich uczestnictwa w studiach doktoranckich wskazali na możliwość stałego kontaktu ze środowiskiem akademickim. Z jednej strony, ten wynik badań może nieco zaskakiwać, zwłaszcza w kontekście eksponowanej w licznych badaniach niechęci praktyków pedagogicznych do naukowców i ich wytworów (Palka 2002; Biesta i in. 2014; Søjlie 2017), z drugiej zaś wskazuje, że nauczyciele-doktorzy mogą stać się swoistymi animatorami budowania wspólnot praktyków i naukowców, zagospodarowywania łączącej ich przestrzeni, podejmowania wysiłku nad kształtowaniem łączących ich relacji (Madalińska-Michalak 2010; Bakx i in. 2016; Snoek i in. 2017).

Badani nauczyciele wskazywali także na korzyści z uczestnictwa w studiach doktoranckich na płaszczyźnie instytucjonalnej, choć w nieco mniejszym zakresie. Podkreślali tu, między innymi, wzmocnienie wyników kształcenia uczniów oraz stosowanie metod kształcenia opartych na badaniu. Ponadto badani nauczyciele wskazywali, że ich doświadczenie naukowo-badawcze jest wręcz niezbędne do organizacji i przygotowywania uczniów do olimpiad, matury międzynarodowej czy kół zainteresowań.

Należy jednak dodać, że spora grupa nauczycieli akcentowała także straty zawodowe, odnoszące się głównie do pogorszenia relacji ze współpracownikami i z dyrektorem szkoły. Jeśli uzyskanie stopnia naukowego doktora ujmować w kategoriach sukcesu zawodowego, to wyniki moich badań są zbieżne z tymi uzyskanymi przez Joannę Madalińską-Michalak (2007) w kontekście nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe w ogóle. Sytuację badanych przez autorkę nauczycieli, tak samo jak moich badanych nauczycieli-doktorów, można określić jako paradoksalną, bowiem są oni za swoją ponadprzeciętną wiedzę i umiejętności niejako karani wykluczeniem ze wspólnoty (Madalińska-Michalak 2007).

Podsumowując, uzyskanie stopnia naukowego doktora – w świetle zaprezentowanych w tym tekście wyników badań – stanowi wartość nieocenioną z punktu widzenia praktyki zawodowej nauczycieli, jednakże wartość ta jest nie zawsze dostrzegana w ich środowisku szkolnym. Biorąc pod uwagę to, że warunki instytucjonalne, a zwłaszcza kultura szkoły w znaczny sposób warunkują osiągane przez nauczycieli sukcesy, dyrektorzy szkół powinni zwrócić większą uwagę na tworzenie w szkole warunków sprzyjających pełnemu wykorzystywaniu potencjału naukowego i badawczego nauczycieli ze stopniem naukowym doktora. Służyć temu może, na przykład, budowanie klimatu wzajemnego zaufania, pracy zespołowej, poszanowania wkładu każdego nauczyciela w rozwój osiągnięć uczniów i szkoły. Jednakże dostrzegam potrzebę całościowej analizy wyników badań zgromadzonych w projekcie, także z uwzględnieniem perspektywy promotorów dysertacji doktorskich oraz dyrektorów badanych nauczycieli, co może przynieść nowe ujęcie i nowe interpretacje wielu kwestii potraktowanych w tym opracowaniu jedynie sygnalnie lub hipotetycznie.

## Bibliografia

1. Auriol L. (2010), *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04, Paris: OECD Publishing.
2. Auriol L., Misu M.R., Freeman A. (2013), *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04, Paris: OECD Publishing.
3. Baks A., Bakker A., Koopman M., Beijaard D. (2016), *Boundary Crossing by Science Teacher Researchers in a PhD Program*, *Teaching and Teacher Education* 60: 76–87.
4. Biesta G., Allan J., Edwards R. (eds.) (2014), *Making a Difference in Theory. The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Routledge: London and New York.
5. Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE.
6. Capobianco M.B., Feldman A. (2006), *Promoting Quality for Teacher Action Research: Lessons Learned from Science Teachers' Action Research*, *Educational Action Research* 14 (4): 497–512.
7. Cochran-Smith M., Villegas A.M. (2015), *Preparing Teachers for Diversity and High Poverty Schools: A research-based perspective*. In: *Teacher Education for High Poverty Schools*. Lampert J., Burnett B. (eds.), New York: Springer Press.
8. CODN (2009), *Nauczyciele we wrześniu 2008. Stan i struktura zatrudnienia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
9. Drózka W. (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, *Przegląd Pedagogiczny* 1 (25): 135–151.
10. Gołębiak D., Cervikova H. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar: Warszawa.

11. Górniewicz J., Maciejewska M., Mizerek H. (red.) (2007), *Między adaptacyjnością a innowacyjnością. Możliwości wykorzystania potencjału naukowego specjalistów ze stopniem doktora w instytucjach i przedsiębiorstwach Warmii i Mazur*, Wyd. Naukowe UW-M: Olsztyn.
12. Howes A., Davies S.M.B., Fox S. (2009), *Improving the Context for Inclusion: Personalising Teacher Development through Collaborative Action Research*. (1 ed.) London: Routledge.
13. Lee A. (2001), *Professional Practice and Doctoral Education*. In "Becoming" a Professional: an Interdisciplinary Analysis of Professional Learning, L. Scanlon (ed.), Springer: Dordrecht Heidelberg, London, New York, 153–170.
14. Kowalczyk-Walędzia M. (2011), *Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów*, w: *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. M. Myszkowska-Litwa (red.), Wydawnictwo UJ: Kraków.
15. Ligus R. (2013), *Research-Based Teacher Education and Professional Development. Achievements and Contributions of EDiTE*. Forum Oświatowe 3 (50): 137–149.
16. Madalińska-Michalak J. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*. Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
17. Madalińska-Michalak J. (2010), *Budowanie partnerstwa pomiędzy uczelnią wyższą a szkołą. W poszukiwaniu perspektywy łączącej naukowców i praktyków*. Forum Oświatowe, 1(42):27–38.
18. Matoba M., Shibata Y., Sarkar Arani M.R. (2007), *School-University Partnerships: a New Recipe for Creating Professional Knowledge in School*. Educational Research for Policy and Practice 6 (55).
19. Miles M.B., Huberman A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
20. Mizerek H. (2015), *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*. Forum Oświatowe 27 (2): 25–40. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/324>.
21. ORE (2015), *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
22. Palka S. (2002), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
23. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. (2004), *Professional Doctorates. Integrating Professional and Academic Knowledge*. Maidenhead: Open University Press.
24. Sjølie E. (2017), *Learning Educational Theory in Teacher Education*, In: Mahon K., Francisco S., Kemmis S. (eds.), *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures*, London: Springer.
25. Snoek M., Enthoven M., Kessels J., Volman M. (2017), *Increasing the Impact of a Master's Programme on Teacher Leadership and School Development by Means of Boundary Crossing*, International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice 20 (1): 26–56.
26. Wellington J., Sikes P. (2006), 'A Doctorate in a Tight Compartment': *Why Do Students Choose a Professional Doctorate and What Impact Does it Have on their Personal and Professional Lives?* Studies in Higher Education 31 (6): 723–734.
27. Williams R. (2005), *The Role of Academic Study in Teachers' Professional Development*, Journal of In-service Education 31 (3): 455–470.
28. Zeichner K.M. (2003), *Teacher Research as Professional Development for P–12 Educators in the USA*, Educational Action Research 11 (2): 301–326.
29. Zeichner K., Nofke S. (2001), *Practitioner Research*. In Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC: AERA.

**dr Marta KOWALCZUK-WALĘDZIAK**

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet w Białymstoku

ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok

mkowalczyk@poczta.fm

## Scientific school “Development of methodological culture of a young scientist”

Szkoła naukowa „Rozwój kultury metodologicznej młodego naukowca”

**Key words:** scientific school, development, methodological culture, graduate student, scientist.

**Słowa kluczowe:** szkoła naukowa, rozwój, kultura metodologiczna, absolwent, naukowiec.

**Streszczenie.** Przedstawiono wyniki eksperymentu pedagogicznego fakultatywnego kursu „Rozwój metodologicznej kultury młodego naukowca” na Ukrainie. Ideą eksperymentu jest międzypokoleniowe przekazywanie kultury metodologicznej ze starszego i doświadczonego pokolenia badaczy na kolejne pokolenia. W celu rozwijania i podniesienia jakości metodologicznej kultury i warsztatu młodych badaczy proponuje się wybór przedmiotu fakultatywnego składającego się z czterech modułów, m.in. opanowania metod badawczych i organizacji badań własnych; aplikacji wyników badań naukowych do praktyki; wiedzy nt. różnych form komunikacji w badaniach naukowych.

As a basis of the peculiarities of the system of preparation of scientists is selected a promising direction to improve it. The universal foundation is a methodological culture of the researcher. The scientific leaders provide a qualitative translation of methodological culture from one generation of researchers to another generation. For this reason, there is always a scientific task, which is standing in front of the supervisor and the scientific community – providing high-quality translation of the methodological culture to their students. This study is providing in accordance with the approved themes of dissertation researches. The purpose of this scientific report is to test the experimental research results of scientific school „Development of methodological culture of the young scientist”. For the development of the methodological culture of the researchers it is proposed in the work to use an elective.

This allows to improve the pedagogical system of the development of methodological culture of the young scientist. Based on the uniqueness of electives in the dissertation research we have developed and tested numerous times curriculum elective course of the scientific school „Development of methodological culture of the young scientist”. The scientific director will provide high-quality broadcast of methodological culture to young scientists introducing this optional course in his practice. It is currently completing the scientific-educational experiment for checking the efficiency of development of methodological culture of the graduate students based on the quality of scientific and pedagogic support of graduate students.

**I. Preamble. Statement of the researching problem.** After we had explored the peculiarities of the national systems of the training of scientists, we chose a promising direction for improving it – to improve the quality of fundamental preparation of scientists [6]. Methodological culture of the researcher acts as a universal foundation. The academic supervisors provide qualitative translation of methodological culture from one generation of researchers to another generation. That is why there is a scientific task for scientific directors and scientific society – providing high-quality translation of methodological culture to their students – future scientists. This study is conducted in accordance with the approved themes of dissertation researches [8].

The aim of this scientific report is to appraise the experimental research results of scientific school „Development of methodological culture of the young scientist”.

**II. The main part. The result of the study.** The task of the study implies that a modern scientific school has grown into a multidisciplinary team [7]. The supervisor is responsible not only for the methodological assistance to graduate students, but he is also responsible for the main task – ensuring broadcast of methodological culture. As the practice shows, the highest efficiency has been achieved by running in the scientific school permanent seminar. The approach to organizing of such a seminar was been approved on the platform of the standing seminar of the Department. The entire pedagogical technology was made up as a result [5]. The practical training of graduate students is provided by educational technology of organizations, by scientific-methodical seminar of the Department.

The curriculum is no less important element by assurance of grafting of methodological culture of researchers during educational process. We have proposed for this the minimum required list of academic disciplines [2]. Certainly, the researchers will not perceive all the subtleties of methodological culture through the study of academic disciplines. The scientific supervisor plays a major role in this process. L.N. Tolstoy said successfully for this reasons: „The educational element is situated in science teaching, in love of teacher for its science and its transmission. It is situated in the relation of teacher to student. If you want to educate a student by science, then like your science and have knowledge in it, then your students will love you and your science and you will bring up them; but if you don't like it, then the science will not have an educational influence no matter how much you are forcing them to learn” [9, p. 64].

The existence of the scientific school forms its own academic tradition, according to A.S. Makarenko's theory of the organization of personnel. Let's note, that one of the components of methodological culture of the researcher there is a tradition about which many researchers are concealed. Inurement of the traditions of the applicants lays on the supervisors. In addition, by guiding document there is not still defined no one training component, which lies with the supervisor. The conservatism of the educational system for the training of young scientists is forcing supervisors to search for new forms of learning, for educational technology and teaching techniques. The elective gained popularity in practice. The uniqueness of its use as the approach of improvement of educational system for the development of methodological culture of the young scientist is that it does not oblige all supervisors to conduct studies on the one hand, and on the other hand it simplifies the implementation of best scientific, pedagogical and life experience in the practice of scientific research. We have developed and tested numerous times curriculum elective course of the scientific school „Development of methodological culture of a young scientist”, which is based on the uniqueness of the elective in our dissertation research [1]. Scientific supervisor provides a quality stream of methodological culture to young scientists after he has implemented this elective course in practice. Note that an additional teaching load is emerging by the supervisor. Dishonest managers may refuse the implementation of this elective trying to get rid of excessive teaching load. Then they don't have a single way to improve their rate of translation of methodological culture to their students.

Curriculum of the scientific school „Development of methodological culture of the graduate students” provides that:

- familiarization of graduate students with the most important issues of theoretical principles of organization of scientific research;
- training of graduate students for conducting dissertation research;
- acquisition of knowledge of scientific research methodology;
- creation of culture of methodological and methodical reflection with regard to the scientific activities of her subject.

Consideration of the optional course „the Development of methodological culture of young scientists” is aimed at a fuller understanding of graduate students the methodological foundations of scientific activity.

The objective of the curriculum is:

- creation of positive conditions for the formation of the methodological culture by graduates;
- the experience of self-organization of individual research work;
- to require supervisors to provide proper scientific and methodological assistance to graduate students;
- training by the graduate students a sense of responsibility and the need for accumulation and extraction of new knowledge to fulfil the scientific needs of both personal and society;
- arrangement of the educational activities of graduate students;
- consolidation of the methodological competence of graduate students and the subsequent development of culture.



**Program description.** Curriculum elective course „Development of methodological culture of young scientists” provides a wide range of topics, which are combined with four modules. The graduates have a possibility to flexible mobility choice of training sessions. The credit module includes lectures, practical (seminar) classes, trainings, individual and independent work of graduate students.

The prevailing lectures are conducted during routine classroom instruction. During optional studies considerable attention is paid to motivational aspects, self-employment, the implementation of individual tasks in the field of research and in-depth scientific practice under the methodological control of the supervisor. We note, that the time reserved by position „About the preparation of scientific-pedagogical and scientific personnel” is insufficient for supervision of postgraduate students. This is the failure of the educational aspect of the methodological culture of the graduate students.

The main task of the theoretical part of the program is to familiarize young scientists with modern concepts of scientific creativity, with the basics of methodology of scientific knowledge and with methodology of scientific research.

The practical part of the programme is a methodological reflection on the results of the research activities. The main tasks of the practical part are development of self-education ability by graduate students, assimilation of culture definition of conscious methodological positions of research.

Separate work of graduate students consists of assignments of credit module; of distinct study of selected topics under the guidance of the supervisor; of preparation of scientific presentations, theses, articles, dissertations, their content previously is discussing during scientific-methodical seminar.

A list of modules, content modules and topics of the course are presented in table 1.

**Table 1. A list of modules, content modules and the elective**

№ of module, of content module, topics	The contents of the module
Module №1	„Preparatory phase”
Content module №1	„Pre-motivational module”
	Theme №1
	Theme №2
	Theme №3
	Theme №4
Content module №2	„Legal bases of activity of a graduate student”
	Theme №1
	Theme №2
	Theme №3
	Theme №4
	Theme №5
Module №2	„The design phase”
Content module №3	„Conceptual stage”
	Theme №1

	Theme №2	The problem formulation
	Theme №3	The definition of the objectives of the study
	Theme №4	The object definition of the research subject
	Theme №5	The definition of the objectives of the study
	Theme №6	Selection of criteria of validity studies
Content module №4		„Stage of modelling”
	Theme №1	Stage (simulation) build hypotheses
	Theme №2	Clarification (specification) of the hypothesis. The construction of particular hypotheses
Content module №5		„Stage design research”
	Theme №1	The structural composition of the thesis
	Theme №2	Aggregation
	Theme №3	The study of the conditions (resource capacity)
Content module №6		„Stage building a research program”
	Theme №1	Building a research program
Content module №7		„Process of preparation”
	Theme №1	A description of the stage of technological preparation of dissertation research
	Theme №2	Abstract of the dissertation. The technique of writing a working abstract – concept studies
Module №2		„Technological phase”
Content module №8		„Stage of research”
	Theme №1	A description of the progress of the dissertation research
	Theme №2	The theoretical phase of the study
	Theme №3	Analysis and systematization of literature sources
	Theme №4	The study of methods of information-analytical activity (M6)
	Theme №5	Treatment of the conceptual apparatus
	Theme №6	The construction of the logical structure of the theoretical part of the study
	Theme №7	The empirical phase of the study
Content module №9		„Stage processing of the results of the study”
	Theme №1	The results of the study in thesis, dissertation
Content module №10		„Approbation of results of research”
	Theme №1	Approbation of research results at scientific events
	Theme №2	Study methods of scientific and educational activities (M5)
	Theme №3	The study of educational technology (ET 5.1) – editorial and publishing
	Theme №4	The study of educational technology (ET 5.2) is a scientific-methodical seminar
	Theme №5	The study of educational technology (ET 4.9) – communication skills
	Theme №6	The study of educational technology (ET 4.8) – mutual learning
Content module №11		„Publication of research results in scientific journals”
	Theme №1	A study of the need and manner of publication of research results in scientific journals
Content module №12		Implementation of research results into practice
	Theme №1	The need for and modalities of implementation of research results in research papers

	Theme №2	Study the order of integration of research results into practice of educational institutions
	Theme №3	Study methods of scientific and technical activities (M7)
Module №4		Reflective phase
Content module №13		„Reflective phase”
	Theme №1	Reflective phase
Content module №14		„Reflection of own experience”
	Theme №1	The role of reflection in the formation of the methodological culture of the graduate student

**Discussion of the results of the research.** It is currently completing an educational experiment for checking the efficiency of development of methodological culture of the graduate students, and this experiment is based on the quality of scientific and pedagogic support of graduate students [4].

The postgraduate students must have their by universal research formed competence as a result of adopting the optional program:

- knowledge of different forms of scientific communication;
- mastering the methods of organization of research activities;
- the ability to translate scientific knowledge into practical activities;
- the acquisition of methodological culture.

As the thematic content testifies, it is consistent with the methodology of the dissertation research. These stages correspond to the methodology and development of methodological culture of researchers [3].

A dominant requirement for the efficient development of methodological culture of the graduate students is the establishment by the scientific Director positive motivation for a graduate student.

**III. The final part. Conclusions.** In general, the introduction of organizational pedagogical support and elective courses of the scientific school „Development of methodological culture of the young scientist” will broadcast the methodological culture of the graduate student. Optional course provides a broad integration and understanding of the linkages from the foundation of future creative activities of graduate students, this course is based on the philosophical Foundation of aesthetics and ethics, psychology and pedagogy, history.

As a result of the elective course, the graduate student has:

- motivated notion about the organization of the educational process in graduate school;
- understanding of the structure and of content of the dissertation.
- understanding of the methodology of scientific research.

**Element of scientific novelty.** There is proposed necessity of creating in each academic school an academic elective course „Development of methodological culture of young scientists.” Expected effect: transmission the methodological culture of the supervisor to the graduate student will be improved; the graduate students will have increased indicator of readiness to perform professionally job functions and to accomplish tasks, which are combined with organization of professional activities.

## Bibliography

1. Kozubtsov I.N., Curriculum elective course „Development of methodological culture of adjuncts” // „International journal of experimental education”. 2016. No. 4 (Part 1). Pp. 62–67.
2. Kozubtsov I.N., Justification of the list of educational disciplines of the curriculum of postgraduate training in the system of higher military education // „Scientific notes” of Nizhyn state University named Mykola Gogol. Nizhyn: Nizhyn state University named Mykola Gogol, 2015. №3. Pp. 155–159.
3. Kozubtsov I.N., Synthesis of structurally-integral methods and technologies of professional development of graduate students // „Scientific notes” of Nizhyn state University named Mykola Gogol. 2015. №4. Pp. 64–72.
4. Kozubtsov I.N., The model of cooperation of the supervisor and graduate student in the process of pedagogical support // Scientific-practical journal. Modern information technologies in the sphere of security and defense. National University of defense of Ukraine. 2015. №3 (24). Pp. 133–140.
5. Kozubtsov I.N., Kozubtsova L.M., Educational technology organization of scientific-methodical seminar of the Department // Pedagogik mahorat. Nazariy va ilmiy-metodik jurnal. O'zbekiston Respublikasi Buxoro davlat universiteti, 2016. №1. Pp. 74–81. ISSN 2181-6883.
6. Kozubtsov I.N., Vashchenko A.N., Directions of development Institute of the graduate school system of the third level of higher education in the context of the Bologna Charter // Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of business, 2013. №3 (24). Pp. 68–71.
7. Marakhovskii L.F., Kozubtsov I.N., Scientific school – the Foundation of modern interdisciplinary postgraduate course // Bulletin of HNPU named O. Dovzhenko: collection of scientific papers. 2012. Issue №20. Pp. 54–61.
8. The minutes of the meetings. Interdepartmental Council on coordination of scientific research on pedagogical and psychological Sciences in Ukraine: Protocol № 7 from 27.10.2015 [Electronic resource] // Interdepartmental Council on coordination of scientific research on pedagogical and psychological Sciences NAPS of Ukraine. – Mode of access URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/iccr/protocols/2015.rar>.
9. Tolstoy L.N. Upbringing and education // Works in 22 volumes. M.: Fiction, 1983. Vol. 16. Pp. 22–66.

### **V.V. YAGUPOV**

Doctor of pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of vocational education of NAPS of Ukraine, Ukraine, Kiev

### **I.N. KOZUBTSOV**

Phd, Military institute of communication and information, Ukraine, Kiev

# Konferencje, recenzje, informacje

**Ogólnopolska  
Konferencja Naukowa  
*Spoleczne aspekty funkcjonowania  
człowieka w środowisku pracy***  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy  
19–20 września 2016 r.  
Ciechocinek

W dniach 19–20 września 2016 r. odbyła się w Ciechocinku Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy*. Jej organizatorem była Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współorganizatorem konferencji był: Zespół Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Oddział Bydgoski Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego. Konferencja objęta została honorowym patronatem Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego.

Tematem konferencji były społeczne uwarunkowania człowieka w środowisku pracy. Jest to bardzo aktualna problematyka, ponieważ „Coraz częściej mówi się (...) o kryzysie pracy.(...) Czy zatem wiek XXI będzie wiekiem kryzysu i końca pracy, czy stanie się początkiem cywilizacji bezrobocia, trudno jednoznacznie

stwierdzić”<sup>1</sup>. Tę aktualną i ważną problematykę organizatorzy zaproponowali rozpatrywać w następujących kontekstach:

1. Przygotowanie jednostki do pracy zawodowej i wymagań środowiska pracy oraz jej przydatność zawodowa;
2. Adaptacja pracownika w środowisku pracy i jego funkcjonowanie w materialnym i społecznym otoczeniu pracy;
3. Rozwój zawodowy pracownika i formy jego wspierania (edukacja, coaching, mentoring, kreowanie kariery zawodowej, programy równowagi praca–życie pozazawodowe i in.);
4. Nowe koncepcje i metody zarządzania zakładem pracy i zatrudnionymi w nim pracownikami;
5. Idea humanizacji pracy i jej koncepcje;
6. Zjawisko dematerializacji pracy oraz nowe kategorie pracowników;
7. Technologie informacyjno-komunikacyjne w środowisku pracy;
8. Etyczny wymiar środowiska pracy w świetle idei zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności organizacji;
9. Zjawiska patologiczne i ich wpływ na członków organizacji.

---

<sup>1</sup> R. Gerlach, *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 118.

Dzień przed rozpoczęciem konferencji w 18 września 2017 r. odbyło się spotkanie uczestników konferencji, poświęcone działalności Zespołu Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

19 września 2016 r. nastąpiło oficjalne otwarcie konferencji, którego dokonali prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, Zastępca Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Referaty Plenarne wprowadzające w problematykę konferencji wygłosili: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy): *Spoleczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy*, prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie): *Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy*, prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski (Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku): *Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy w Polsce – jej plusy i minusy*, prof. zw. dr hab. Nella Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy): *Dynamika zmian na rynku pracy i modernizacja oświaty zawodowej na Ukrainie (początek XXI w.)*. Moderatorami byli prof. zw. dr hab. Larysa Lukianova i prof. zw. dr hab. Rafał Piwowarski.

W kolejnym etapie konferencji dyskusje rozplanowano w czterech panelach:

Panel I. *Determinanty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy* – moderatorzy: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

Panel II. *Człowiek w środowisku pracy z perspektywy pracodawcy* – moderatorzy: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Franciszek Szlosek

Panel III. *Pedagogiczny wymiar środowiska pracy człowieka* – moderatorzy: prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk, prof. dr hab. Romuald Derbis

Panel IV. *Rozwój pracownika w organizacji* – moderatorzy: prof. zw. dr hab. Ryszard Bera, prof. dr hab. Urszula Jeruszka.

Dyskusje w poszczególnych panelach toczyły się wokół następujących problemów:

#### *Panel I*

1. Jakie zjawiska i procesy zachodzące w otoczeniu zakładów pracy najsilniej determinują ich funkcjonowanie?
2. Jak zmienia się kultura organizacyjna zakładów pracy i w jakim kierunku ewoluuje ich funkcja personalna?
3. Jakie są główne – aktualne i perspektywiczne – wyzwania dla zarządzania ludźmi w środowisku pracy?
4. Jakie implikacje i nowe obszary badawcze wynikają z przeobrażeń współczesnego środowiska pracy dla nauk społecznych?

#### *Panel II*

1. Jakie jest zapotrzebowanie pracodawców na absolwentów edukacji zawodowej?
2. Jakie są oczekiwania pracodawców odnośnie do kwalifikacji i kompetencji kandydatów do pracy?
3. Jaka jest ocena przygotowania kandydatów do pracy?

4. Jakie działania propracownicze są podejmowane w zakładach pracy i jakie korzyści przynoszą pracodawcom i osobom zatrudnionym?

#### *Panel III*

1. Jaką wartość ma praca dla osób pracujących oraz jakie postawy wobec niej reprezentują?
2. Jakie są problemy związane z oceną wartości pracy człowieka?
3. Jak zmienia się etos pracy ludzkiej?
4. Jakie aspekty i przeobrażenia pracy powinny być aktualnie szczególnym przedmiotem zainteresowań pedagogów?

#### *Panel IV*

1. Jak przebiega prawidłowy proces adaptacji pracownika do nowego środowiska pracy?
2. Jakie formy wspierania rozwoju zawodowego są najbardziej pożądane i stosowane?
3. Jakie są wzory przebiegu ścieżek kariery zawodowej w zakładach pracy?
4. Jakiego typu patologie zakłócają rozwój pracownika w środowisku pracy?

W drugim dniu konferencji zaplanowano panele dyskusyjne w następujących sekcjach problemowych:

Sekcja problemowa I. *Wybrane aspekty przygotowania człowieka do funkcjonowania w środowisku pracy.*

Moderatorzy: prof. zw. dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. dr hab. Daniel Kukła.

Sekcja problemowa II. *Psychopedagogiczne aspekty funkcjonowania człowieka w środowisku pracy.*

Moderatorzy: prof. dr hab. Barbara Baraniak, dr Beata Jakimiuk.

Sekcja problemowa III. *Obszary rozwoju zawodowego w środowisku pracy.* Moderatorzy: dr Renata Tomaszewska-Lipiec, dr Ewa Stawicka.

Sekcja problemowa IV. *Planowanie, rozwój i monitorowanie kariery zawodowej.*

Moderatorzy: prof. dr hab. Norbert G. Pikuła, dr Ewa Krause.

Dyskusje w poszczególnych sekcjach toczyły się wokół następującej problematyki:

#### *Sekcja I*

1. Jakie determinanty wewnętrzne i zewnętrzne wpływają na przygotowanie jednostki do funkcjonowania w środowisku pracy?
2. Jaka jest ocena przebiegu oraz wyników własnej edukacji na poziomie szkół zawodowych?
3. Jakie aktualne i antycypowane wyzwania stoją przed edukacją w perspektywie przygotowania jednostki do podjęcia zatrudnienia?

#### *Sekcja II*

1. Jakie przeobrażenia w sferze pracy ludzkiej najsilniej determinują funkcjonowanie współczesnych pracowników?
2. Jakie psychopedagogiczne aspekty oddziałują na pełnienie roli pracownika?
3. Jakie koncepcje i metody zarządzania powinny być stosowane w nowoczesnym środowisku pracy?

#### *Sekcja III*

1. Jaka jest rola zakładów pracy we wspieraniu rozwoju zawodowego pracowników?
2. Jakie modele polityki personalnej sprzyjają tworzeniu kapitału ludzkiego?
3. W jakie obszary rozwoju zawodowego pracowników pracodawcy najchętniej inwestują?

#### Sekcja IV

1. W jakim stopniu kształtowanie karier pracowników uznać można za istotny czynnik rozwoju kapitału ludzkiego?
2. Jakie instrumenty zarządzania karierą pracowników są stosowane w zakładach pracy oraz w jakim wymiarze?
3. Jakie perspektywiczne wyzwania oraz tendencje wyróżnić można w obszarze zarządzania karierą zawodową?

Dyskusja plenarna kończąca konferencję skupiała się wokół problemu: *Człowiek w środowisku pracy. W jakim kierunku zmierzamy?*

Udział w konferencji przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, w tym m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii, prawa pozwolił zaprezentować różne aspekty podjętej na konferencji problematyki. Jednak „(...) wizje końca pracy dla większości członków społeczeństwa wydają się w najbliższej dającej się przewidzieć przyszłości, mało realne. Następuje i następować będzie jednak zmiana dotychczasowego modelu zatrudniania i pracy”<sup>2</sup>. Współczesny rynek pracy stawia jednostce nowe wymagania. „Kraje Unii Europejskiej coraz większą rangę nadają tym kompetencjom kluczowym, które mają charakter **interdyscyplinarny**, a więc obejmują różne obszary wiedzy, umiejętności i postaw jednostek, jak choćby: umiejętność wyszukiwania i przetwarzania informacji, logicznego rozumowania, krytycznego i samodzielnego myślenia analizowania faktów i wyciągania wniosków,

rozwiązywania problemów, oceny ryzyka w różnych sytuacjach”<sup>3</sup>.

Uczestnictwo zarówno naukowców, jak i praktyków, w tym także pracodawców, przedstawicieli instytucji i organizacji społeczno-gospodarczych wzbogaciło toczące się dyskusje oraz umożliwiło wymianę doświadczeń. Liczny udział uczestników konferencji – 80 osób – stanowi potwierdzenie potrzeby podtrzymania jej cyklicznego charakteru.

#### Bibliografia

1. Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
2. Gerlach R., *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo, Uniwersytetu Kazimierza wielkiego, Bydgoszcz 2008.
3. Gerlach R., *Edukacja zawodowa w aspekcie „końca pracy”*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania-antynomie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

dr Izabella Kust  
Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

<sup>2</sup> R. Gerlach, *Edukacja zawodowe w aspekcie „końca pracy”*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania-antynomie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 235.

<sup>3</sup> A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 61.



## Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego w Warszawie

– całokształt działalności na rzecz rozwoju bibliotekarstwa polskiego

**Historia Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego.** GBPiZS chlubi się tradycją sięgającą stu lat. Geneza Książnicy wiąże się z powstaniem specjalistycznej Biblioteki przy Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej w 1918 r. Jej założycielem, a zarazem pierwszym kierownikiem był Edward Chwalewik, badacz polskich zbiorów literackich<sup>1</sup>. Położył on ogromne zasługi dla rozwoju Biblioteki. Chwalewik rozpoczął gromadzenie specjalistycznego księgozbioru dotyczącego szeroko rozumianej pracy. Licząca w 1920 r. 1000 woluminów<sup>2</sup> kolekcja Biblioteki była stopniowo wzbogacana poprzez systematyczne zakupy z funduszy Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. W ten sposób Chwalewik stworzył – w opinii Piotra Grzegorzcyka<sup>3</sup>, bibliografa, redaktora „Ruchu Literackiego” i „Roczników Literackich” – jedną z najlepszych bibliotek specjalistycznych w ówczesnej Polsce<sup>4</sup>.

W okresie II wojny światowej gromadzone przez lata zbiory biblioteczne liczące niemal 36 tys. woluminów<sup>5</sup> zostały całkowicie zniszczone. Celem uniknięcia dalszej dewastacji kolekcji włączono ją w 1941 roku, staraniem Chwalewika do tzw. Staatsbibliothek Warschau, Oddział III (Biblioteki Państwowej) i złożono w gmachu Biblioteki Krasieńskich. Nieznaczna część ocalonych zbiorów zachowała się do tej pory i znajduje się w Głównej Bibliotece Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. Świadczą o tym pieczętki i inne znaki własnościowe na najstarszych znajdujących się w GBPiZS wydawnictwach. Po wojnie odbudowano księgozbiór, wzbogacano i uzupełniano w liczne nowości.

W 1962 r. Biblioteka była związana z Instytutem Pracy jako Działowy Ośrodek Informacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej. W Ośrodku zaczęto gromadzić książki, czasopisma, prace naukowe i inne materiały do szerokoprofilowych badań nad pracą. Działowy Ośrodek INTE zaczął wydawać serwisy informacyjne: Informację Ekspresową i Wykaz Nabytków Biblioteki. Podjęto też prace nad przygotowywaniem materiałów do Katalogu prac niepublikowanych prowadzonych lub planowanych w wyższych uczelniach i instytutach naukowo-badawczych z zakresu ekonomicznych i społecznych zagadnień pracy. W Ośrodku podjęto również próbę prezentacji polskiego dorobku piśmienniczego z zakresu ekonomicznych i społecznych zagadnień pracy.

W tym samym roku zainicjowano wydawanie rocznika: Bibliografia Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy. Ukazuje się on do dziś, a drukowany jest sukcesywnie w Zakładzie Poligraficzno-Wydawniczym Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

<sup>1</sup> E. Chwalewik, *Z moich wspomnień o zbieractwie*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006.

<sup>2</sup> Historia, <https://www.gbpizs.gov.pl/index.php/o-bibliotece/historia> (dostęp 15.11.2016).

<sup>3</sup> J. Starnawski, *Piotr Grzegorzcyk (1894–1964)*, Pamiętnik Literacki 1969, vol. 60, z. 2, s. 409.

<sup>4</sup> I. Treichel, *Słownik pracowników książki polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa; Łódź 1972, s. 126.

<sup>5</sup> *Historia*, op.cit., 15.11.2006.

W lipcu 1970 r. Instytut Pracy został zlikwidowany, a Działowy Ośrodek INTE stał się częścią utworzonego Zakładu Badań Ekonomiki Pracy. 24 czerwca 1972 r. Uchwałą nr 178 Rady Ministrów Działowy Ośrodek Informacji Naukowej Technicznej i Ekonomicznej zmienił nazwę na Bibliotekę Pracy i Zabezpieczenia Społecznego.

Rok później, 4 grudnia 1973 r. Zarządzeniem Nr 57 Ministra Pracy, Płac i Spraw Socjalnych została utworzona Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. W jej skład weszła również Biblioteka dawnego Komitetu Pracy i Płac<sup>6</sup>. Uchwałą nr 1 Rady Ministrów z 5 stycznia 1974 r. GBPiZS zyskała status naukowy.

Obecnie Biblioteka działa na podstawie statutu wprowadzonego zarządzeniem nr 28 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 25 września 2013 roku<sup>7</sup>.

**Zbiory i ich gromadzenie.** Trzon księgozbioru Biblioteki stanowią polskie i zagraniczne książki i czasopisma naukowe. Szczególnie wart zainteresowania jest przejęty po Komitecie Pracy i Płac zbiór 6.466 woluminów (tzw. „stary zbiór”), w którym znajdują się cenne i interesujące stare druki z XVIII w. oraz z XIX i XX stulecia. Zaliczyć do nich można m.in. „Dziennik praw”, „Volumina Legum”, T. 1-8 + Inwentarz, wydany w Petersburgu w latach 1859–1860 przez Józefa Ohryzkę<sup>8</sup>. Ze starszych publikacji wymienić warto czasopisma z zakresu pracy, ukazujące się na początku XX w. „Life and Labour” wydawane w Chicago przez The National Womens Trade Union Leage oraz „The Labour Gazette. Official Journal of the Departament of Labour”, wydawane w Ottawie. Na szczególne wyróżnienie, ze względu na unikalność i wartość merytoryczną zasługuje kilkutysięczny zbiór wydawnictw Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO), konferencje i publikacje zwarte MOP w języku angielskim i francuskim oraz Układy Zbiorowe Pracy, których w swoich zasobach nie posiada nawet Archiwum Akt Nowych. Połowa czasopism zagranicznych GBPiZS jest unikalna w skali kraju.

Wszystkie zbiory Biblioteki znajdują się w katalogu komputerowym, w zintegrowanym systemie Bibliotecznym ALEPH, dostępnym na miejscu w Czytelnii, ale także na stronie internetowej Biblioteki<sup>9</sup>.

**Działalność wydawnicza Biblioteki.** Ośrodek Informacji Naukowej Biblioteki przygotowuje zestawienia tematyczne, bibliografie. Są to m.in.: „Bibliografie Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy: piśmiennictwo polskie”, „Ekonomiczne i Społeczne Zagadnienia Pracy w *Dzienniku Ustaw* i *Monitorze Polskim*: „Praca i Polityka Społeczna (przegląd piśmiennictwa zagranicznego w wyborze)”, Bibliografie monotematyczne, „Informacja o rozprawach doktorskich i habilitacyjnych z zakre-

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 13 kwietnia 1960 r. o utworzeniu Komitetu Pracy i Płac oraz o zmianach właściwości w dziedzinie ubezpieczeń społecznych, rent, zaopatrzeń i opieki społecznej, Dz.U. z 1960 nr 20 poz. 119.

<sup>7</sup> Zarządzeniem nr 28 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 września 2013 r. w sprawie nadania statutu Głównej Bibliotece Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Dz. U. z 2013 nr 28 poz. 29.

<sup>8</sup> „K. Estreicher, „Bibliografia polska”, Cz. III T. XXXIII, Kraków, Wydanie Akademii Umiejętności 1891, s. 321–325.

<sup>9</sup> Katalog on-line, <http://aleph.gbpizs.gov.pl/> (dostęp: 6.12.2016).

su pracy”, „Informator o pracach naukowo-badawczych z zakresu pracy i polityki społecznej”.

W bibliografii podmiotowej znajduje się zestawienie bibliograficzne przykładowych publikacji własnych Biblioteki, wydanych w latach 1968–2016.

**Digitalizacja zbiorów.** Zamierzeniem i dążeniem Biblioteki jest perspektywa utworzenia placówki hybrydowej łączącej w sobie elementy tradycji i nowoczesności.

W planach jest zorganizowanie ośrodka informacji naukowej tworzonego i udostępnianego online. W związku z tymi założeniami pracownicy GBPiZS rozpoczęły prace związane z cyfryzacją kolekcji bibliotecznej. Pod koniec 2015 r. Biblioteka opracowała założenia projektu „Cyfrowe udostępnianie zasobów GBPiZS z uwzględnieniem potrzeb osób z dysfunkcją wzroku”. Projekt przygotowano w odpowiedzi na konkurs o dofinansowanie w ramach Poddziałania 2.3.1. „Cyfrowe udostępnianie informacji sektora publicznego ze źródeł administracyjnych i zasobów nauki” Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa. Został przeprowadzony program pilotażowy i utworzono repozytorium cyfrowe. Dzięki zakupieniu dwóch skanerów zdigitalizowano część „starego zbioru” oraz prace doktorskie i habilitacyjne ze zbiorów głównych.

**Działalność naukowa i promocyjna Biblioteki.** Znaczną część działań Biblioteki stanowią przedsięwzięcia o charakterze promocyjnym i popularyzującym.

Od 2015 r. GBPiZS partycypuje w uczestnictwie na rzecz rozwoju bibliotekarstwa, budowania tożsamości zawodu bibliotekarza, integracji środowiska bibliotekarskiego, a także kreowania pozytywnego wizerunku bibliotek i profesji bibliotekarskiej. W 2015 r. powstało Koło Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy jednostce.

Współpraca daje nam możliwość poszerzania swoich horyzontów oraz czynnego zaangażowania się w problematykę bibliotek. Pracownicy uczestniczą w szkoleniach i konferencjach organizowanych przez SBP. Wspólnie ze Stowarzyszeniem przyczyniają się do promocji bibliotekarstwa w otoczeniu.

Biblioteka posiada w swoich zasobach, jako jedyna placówka naukowa w kraju Układy Zbiorowe Pracy, publikowane przed 1975 r. Dokumentami tymi nie dysponuje Archiwum Akt Nowych i Departament Dialogu i Partnerstwa Społecznego MRPiPS<sup>10</sup>. W związku powyższym pracownicy Biblioteki od wielu lat udzielają informacji osobom zwracającym się z prośbą o pomoc w ustaleniu podstawy wysokości emerytury. Z podobnymi zapytaniami zgłaszają się sądy pracy i inne placówki publiczne.

Od 2012 r. Biblioteka prezentuje swoje publikacje i dorobek naukowy na różnych konferencjach, organizując swoje stoisko promocyjne i przygotowując zestawienia tematyczne dotyczące wydarzeń.

Biblioteka współpracuje z redakcjami czasopism naukowych (np. „Humanizacja Pracy”, „Human Resource Service”, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”), z wieloma instytucjami, ośrodkami informacji naukowej, bibliotekami, uczelniami państwowymi i niepaństwowymi oraz Międzynarodową Organizacją Pracy celem wymiany zbiorów i dzielenia się doświadczeniami.

---

<sup>10</sup> Była już o tym mowa w rozdziale pt. „Zbiory i ich gromadzenie” niniejszej pracy, s. 3.

Ponadto pracownicy naszej Książnicy wygłaszają referaty na zjazdach, konferencjach, seminariach bibliotekarskich oraz w innych gremiach, np. na XI Forum Młodych Bibliotekarzy w Opolu, X Bałtyckiej Konferencji „Zarządzanie i organizacja bibliotek” w Gdańsku.

W 2015 r. Biblioteka założyła fanpage GBPiZS na portalu społecznościowym Facebook, zainicjowała publikację Newslettera zawierającą wiadomości o bieżącej działalności oraz zorganizowała Dzień Otwarty.

**Podsumowanie.** Wszystkie działania przytoczone w artykule, a podejmowane przez Główną Bibliotekę Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, podporządkowane są dobru społecznemu. Liczba osób przekraczających progi Książnicy i korzystająca z księgozbioru, częste zapytania oraz listy gratulacyjne są dla GBPiZS powodem do dumy i inspiracją do udoskonalania procesu usług informacyjnych. W obecnych czasach biblioteki naukowe są pośrednikami w dostępie do źródeł nowoczesnej wiedzy. Placówki, mając świadomość zmieniającego się w szybkim tempie otoczenia, muszą dostosowywać się do wzrastającego zapotrzebowania informacyjnego społeczeństwa. Zamierzeniem i ambicją GBPiZS jest stworzenie biblioteki cyfrowej zapewniającej umożliwienie szerszego i szybszego dostępu do wiedzy.

## Bibliografia

1. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, „Sprawozdanie z działalności Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego w 2013”, Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Warszawa 2014.
2. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, „Sprawozdanie z działalności Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego w 2014”, Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Warszawa 2015.
3. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, <http://www.gbpizs.gov.pl>, 21.11.2016.
4. Treichel I., *Słownik pracowników książki polskiej*, PWN, Warszawa; Łódź 1972.
5. Starnawski J., *Piotr Grzegorzcyk (1894–1964)*, Pamiętnik Literacki 1969, vol. 60, z. 2.
6. Chwalewik E., *Z moich wspomnień o zbieractwie*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006.
7. Chwalewik E., [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward\\_Chwalewik](https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Chwalewik), 21.11.2016.
8. Regulamin Medalu Bibliotheca Magna Perennisque, [http://www.sbp.pl/repository/dokumenty/regulamin-bibliotheca\\_magna.pdf](http://www.sbp.pl/repository/dokumenty/regulamin-bibliotheca_magna.pdf) 20.11.2016.
9. Ustawa z dnia 13 kwietnia 1960 r. o utworzeniu Komitetu Pracy i Płac oraz o zmianach właściwości w dziedzinie ubezpieczeń społecznych, rent, zaopatrzeń i opieki społecznej, Dz.U. z 1960 nr 20 poz. 119.
10. Zarządzenie nr 28 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 25 września 2013 r., [https://www.gbpizs.gov.pl/images/gbpizs/Statut\\_2013.pdf](https://www.gbpizs.gov.pl/images/gbpizs/Statut_2013.pdf) 14.12.2016.

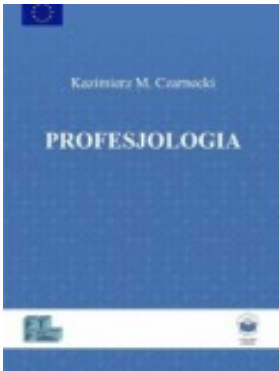
## **Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego: bibliografia podmiotowa Zestawienie bibliograficzne druków zwartych i czasopism za lata 1967–2017**

- I. Bibliografia Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy : piśmiennictwo polskie za lata 1967-2015 / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- II. Bibliografie monotematyczne
  1. Kadra kierownicza : 2001-2006 : (literatura polska i obca w wyborze) / oprac. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
  2. Problemy rodziny : 1994-1995 : (literatura polska i obca w wyborze) / oprac. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego.- Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
  3. Humanizacja pracy : 1990-1993 : (literatura polska w wyborze) / oprac. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- III. Bibliografie osobowe:
  1. Bibliografia prac prof. dr hab. Gertrudy Uścińskiej za lata 1983-2015 / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
  2. Bibliografia prac prof.dr hab. Danuty Graniewskiej za lata 1964-2006 / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
  3. Bibliografia prac prof. dr hab. Andrzeja Tymowskiego za lata 1962-1997 / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- IV. Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego : sprawozdanie z działalności za lata 1977-2016 – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- V. Informacja o rozprawach doktorskich i habilitacyjnych z zakresu pracy : (zakończonych w latach 1983-2015) / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- VI. Informator o pracach naukowo-badawczych z zakresu pracy i polityki społecznej (1990-2014) / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego,
- VII. Przegląd dokumentacyjny” / „Praca i polityka społeczna za lata 1977-2017 / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego
- VIII. Inne:
  1. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej : 1918-2008 : (w zbiorach GBPiZS) / Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. – Warszawa : Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego

Małgorzata Czapalska  
*Kierownik Sekcji Gromadzenia i Opracowania Zbiorów  
Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego w Warszawie*

**Recenzja książki**  
**Kazimierz M. Czarnecki,**  
**PROFESJOLOGIA**  
**nauka o profesjonalnym rozwoju**  
**człowieka,**

Sosnowiec 2016, ss. 475;  
Oficyna Wydawnicza „Humanitas”



Autor bardzo cennej i na czasie monografii – Kazimierz M. Czarnecki – twórca profesjologii jest profesorem nauk psychologicznych – definiuje pojęcie *profesjologia* występujące w tytule jako: *naukę o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach prozawodowego rozwoju dzieci; szkolno-zawodowego rozwoju młodzieży; zawodowego rozwoju dorosłych pracujących oraz pozawodowego rozwoju emerytów, rencistów i osób niepełnosprawnych* (s. 36). Praca ta stanowi pierwszą polską próbę całościowego przedstawienia złożonej problematyki nowej nauki.

Monografia składa się z wprowadzenia, dwunastu rozdziałów, bibliografii i posłowa autorskiego, które tworzą zwartą całość treściową i źródłową nowej nauki. Profesor nakreślił sobie zadanie trudne, ambitne i bardzo obszerne, nad którym pracował ponad ćwierć wieku.

Podjął trud zaprezentowania autorskiej koncepcji profesjologii.

Rozdział 1 – *Charakterystyczne cechy profesjologii* (s. 19–53) – zawiera historyczne źródła profesjonalizmu i profesjologii – wspólnota pierwotna, niewolnictwo, feudalizm, kapitalizm, socjalizm. W tym miejscu charakteryzuje warunki powstawania i rozwoju nowych dziedzin wiedzy i nauk. Bardzo wnikliwie przytacza bogate źródła odnoszące się do samego terminu profesjologii takich autorów jak: J. Legowicz, J. Pieter, T.W. Nowacki, K.M. Czarnecki. Jasno określa cele, funkcje, zadania, przedmiot badań naukowych, podstawowe przesłanki, terminologię naukową, działy, związki profesjologii z innymi naukami, problemy, metody naukowe badań profesjologii, teoretyczną i praktyczną użyteczność tej nauki.

Rozdział 2 – *Zawód i praca jako podstawowe warunki profesjonalnego rozwoju człowieka* (s. 54–101) skupia uwagę czytelnika na podstawowych pojęciach i ich opisie takich jak: zdrowie, aktywność (zabawa, nauka, praca, walka, twórczość), czynności człowieka, profesjonalna wiedza człowieka – funkcje (orientacyjną, działaniową, kontrolną i oceniającą); profesjonalne umiejętności człowieka (elementarne, czynnościowe i złożone). Kolejno K.M. Czarnecki podjął się bardzo trudnego zdefiniowania pojęcia zawodu, gdyż jego treść zmienia się wraz ze zmianami w kulturze i społeczeństwie. Zawód definiowany jest w różnych punktów widzenia, różnych nauk, których przykłady podaje T.W. Nowacki (filozofii, ekonomii, socjologii, pedagogiki, psychologii). Kolejno omawia kwalifikacje zawodowe; klasyfikacje zawodów i specjalności (definicje) według Międzynarodowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności – wszystko

bogato unaocznione za pomocą rysunków, tabel, opisów i modeli.

Rozdział 3 – *Profesjonalna praca człowieka* (s. 102–167) prezentuje poradnictwo, doradztwo profesjonalne (problemy definicyjne); czynniki i wyznaczniki wyboru zawodu; start absolwentów szkół zawodowych, dobór kadr pracowniczych. Na tym tle charakteryzuje wydajność, zmęczenie, znużenie, zmianowość, wypadkowość, BHP, współdziałanie, rywalizacja, lęki i zagrożenia pracowników, innowacyjność, przedsiębiorczość, niepełnosprawność.

W rozdziale 4 zatytułowanym – *Teoretyczne podstawy profesjologii* (s. 168–221) przedstawione zostały informacje odnoszące się do nowej nauki. Szczególnie wyróżnione zostały teorie: energetyzmu życia ludzkiego, potrzeb i czynności ludzkich, sensu życia ludzkiego, podziału pracy ludzkiej. Na tym tle scharakteryzowano szczegółowe teorie profesjonalnego rozwoju człowieka: wyboru, uczenia się zawodu, pracy zawodowej, ciągłości rozwojowej, miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale zawodów i pracy ludzkiej.

Rozdział 5 – zawiera wyróżnione i opisane – *Typy i metody naukowych badań profesjologii* (s. 222–281) takie jak: badania opisowe, korelacyjne, eksperymentalne, moralne, monograficzne, diagnostyczne, międzykulturowe, porównawcze, podłużne, poprzeczne, biegu życia, metoda profesjologiczna, metody pomocnicze profesjologii, testy, autobiograficzna, introspekcyjna, statystyczne.

Rozdział 6 – *Warunki profesjonalnego rozwoju* (s. 282–308) definiuje pojęcia: czynnik i wyznacznik; wyróżnia główne warunki w grupie warunków podmiotowych (biologiczne, fizyczne i psychiczne), a w grupie warunków

przedmiotowych (ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne, polityczne, polityczne i pedagogiczne), dokonując szczegółowych charakterystyk.

Rozdział 7 – *Proces profesjonalnego rozwoju* (s. 309–371) zawiera prezentację rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych wyodrębniając stadialność profesjonalnego rozwoju (okresy wyboru zawodu, przebiegu pracy zawodowej oraz stadia i podokresy biegu życia); dokształcanie społeczno-zawodowe, stabilizację, identyfikację, doskonalenie, samodoskonalenie, rekwalifikację, mistrzostwo w zawodzie. Podobnie opisano okres postprofesjonalnej reminiscencji i refleksji emerytów i rencistów.

Rozdział 8 – zawiera: *Wyniki profesjonalnego rozwoju* (s. 372–392) (to tytuł rozdziału). Wszystkie podrozdziały zawierają ustalenia terminologiczne, kategorie wyników profesjonalnego rozwoju – dojrzałość psychiczna młodzieży, dorosłość społeczna młodzieży, sukcesy szkolno-zawodowe uczących się zawodu (kwalifikacje, przydatność absolwentów, sukcesy i trudności w osiąganiu sukcesów, osobowość profesjonalna pracownika).

Rozdział 9 – poświęcony jest: *Metodom stymulacji profesjonalnego i postzawodowego rozwoju* dzieci, młodzieży i seniorów (s. 393–401).

Rozdział 10 – *Wybrane wyniki badań profesjonalnego rozwoju* (s. 402–421) zawiera informacje prozawodowych marzeń dzieci jako przykład twierdzenia, że już dzieci wieku przedszkolnego posiadają swoją preorientację dotyczącą wyboru zawodów i pracy ludzkiej; postzawodową ogólną aktywność seniorów oraz aktywność twórczą.

Rozdział 11 – *Pomocniczy słownik profesjologii* (s. 422–433) stanowi przykład wyróżnionych i zdefiniowanych

wybranych terminów w monografii. Opracowali go członkowie Katowickiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego pod kierunkiem K.M. Czarneckiego, P. Kowolika i B. Pietrulewicza z Zielonej Góry – *Nowy leksykon profesjologiczny* (w druku).

Rozdział 12 jest potraktowany jako – Test *ćwiczeniowy K.M. Czarneckiego, 2016 – poznaj profesjologię* (s. 434–449). Jest on przeznaczony głównie dla studentów pedagogiki i psychologii z przedmiotu profesjologia.

Całość pracy zamyka – *Bibliografia źródłowa i pomocnicza* (s. 451–472), gdzie zamieszczone są pozycje polskie i obcojęzyczne, które ułatwić mogą studia nad omawianym problemem nowej nauki.

Czego mi brakuje w tej pracy? Nie zamieszczono spisu rysunków (26), tabel (9) i indeksu nazwisk. Szkoda tylko, że wydawnictwo nie pokusiło się o streszczenia w językach konferencyjnych (angielski, niemiecki, ukraiński), wtedy publikacja byłaby dostępna szerokiemu ogółowi badaczy tej problematyki w państwach Unii Europejskiej, gdyż zarówno jej zakres, jak i przemyślenia Autora – twórcy nowej nauki są tego w pełni warte.

Monografia K.M. Czarneckiego zmusza do refleksji, a logiczna struktura treści jest w pełni uzasadniona merytorycznie. Stanowi w całości bardzo wartościowe kompendium problemu w ujęciu naukowym.

Recenzent i Wydawca żywią nadzieję, że zainteresuje ona różnych odbiorców – teoretyków i praktyków, a także liczne rzesze studentów z obszarów nauk społecznych, dla których niniejsza pozycja wydawnicza zapewne stanowić będzie interesujące i przydatne źródło wiedzy.

Książka nie jest lekturą łatwą. Nie wystarczy ją przeczytać, trzeba uważnie przestudiować i przemyśleć. Stanowi ciekawy i poprawny metodologicznie przykład pracy badawczej ukierunkowanej na rozwiązywanie ważnego problemu nowej nauki, jakim jest profesjologia. Szczególnie silnie należy podkreślić całościowe podejście do problematyki rozwoju zawodowego człowieka. Praca znacząca, napisana z dużym znanstwem przedmiotu, o dużych walorach innowacyjnych.

dr Piotr Kowolik

## V Ogólnopolska konferencja naukowa z cyklu „Edukacja i Praca”

### *Przedsiębiorczość społeczna.*

### *Przedsiębiorstwo społeczne.*

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej  
Warszawa, 28 października 2016 r.

28 października 2016 r. odbyła się w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie V Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu „Edukacja i Praca”. Organizatorem konferencji była Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki (KPPiA) Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Tematem konferencji była *Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne*. Głównym jej nurtem był problem aktywizacji zawodowej osób zagrożonych bezrobociem, w tym osób do 25 roku życia, bez poszukiwanych kwalifikacji, niepełnosprawnych czy z grupy wiekowej 50+ oraz roli *przedsiębiorczości społecznej* w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu.



Celem konferencji było:

- przybliżenie istoty i cech przedsiębiorstwa społecznego oraz ukazanie form i praktycznych zasad działania *przedsiębiorstw społecznych*;
- zaprezentowanie różnych interpretacji i nowych wyzwań, dotyczących rozwoju i wspierania *przedsiębiorczości społecznej*;
- omówienie zadań systemu edukacji zawodowej, w zakresie rozwoju *przedsiębiorczości społecznej* uczniów i studentów;
- przedstawienie dobrych praktyk *przedsiębiorczości społecznej* w Polsce.

W kontekście następujących procesów globalizacyjnych i migracyjnych – często skutkujących pozbawianiem licznych grup społecznych zatrudnienia – podjęta problematyka konferencji była bardzo ważna i aktualna. Pojęcie *przedsiębiorczości społecznej* interpretowane jest wielorako. „Dla jednych są to nienastawione na zysk inicjatywy na rzecz poszukiwania alternatywnych strategii finansowania lub systemy zarządzania w taki sposób, aby tworzyć wartości społeczne. Dla innych jest to odpowiedzialna społecznie praktyka firm komercyjnych zaangażowanych we współpracę z innymi sektorami. Kolejna grupa zaś uważa, że zjawisko to służy rozwiązywaniu problemów społecznych i wprowadzaniu zmian”<sup>1</sup>.

Różnorodność podejść nie wytraca jednak głównego znaczenia tego pojęcia, a mianowicie aktywności zespołów ukierunkowanej na wartości społeczne.

„Twórcą koncepcji przedsiębiorczości społecznej był Bill Drayton, założyciel i dyrektor generalny międzynarodowej organizacji Ashoka – Innowatorzy dla Dobra Publicznego. Istniejąca od 1980 r. Ashoka zajmuje się wyszukiwaniem, wybieraniem i wspieraniem przedsiębiorców społecznych z niemal 70 krajów”<sup>2</sup>.

Ważnym elementem *przedsiębiorczości społecznej* jest *przedsiębiorca społeczny*. Według Bornsteina (1998) przedsiębiorcy społeczni:

- „stwarzają nowe możliwości, wprowadzając innowacyjne rozwiązania;
- łączą wizjonerstwo z pragmatyzmem;
- rozwiązują problemy w kreatywny i etyczny sposób;
- wykazują się pełnym zaangażowaniem w kwestię zmian społecznych”<sup>3</sup>.

Aktywności te wymagają określonych umiejętności i postaw, m.in. kreatywności, przedsiębiorczość, innowacyjności, empatii. Sąd ważna rola szkoły w procesie kształtowania u ucznia już w okresie szkolnym wymienionych umiejętności i postaw, tak aby świadomie funkcjonował w *przedsiębiorstwie społecznym*, które M. Yunus określa w sposób następujący:

„O przedsiębiorstwie społecznym możemy myśleć jako o bezinteresownym przedsięwzięciu, którego celem jest rozwiązanie jakiegoś problemu społecznego. W przypadku tego rodzaju przedsiębiorstwa spółka wypracowuje zysk, ale nikt tego zysku nie otrzymuje”<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> R. Praszkie, A. Nowak, *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer Polska Spółka z o.o., Warszawa 2012, s. 38.

<sup>3</sup> Tamże, s. 36.

<sup>4</sup> M. Yunus, *Przedsiębiorstwo społeczne kapitalizm dla ludzi*, Przekład Z. Wiankowska-Ładyka, ConCorda Spółka z o.o. Warszawa, 2011, s. 27–28.

<sup>1</sup> J. Mair, I. Martí, *Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction and delight*, „Journal of World Business”, vol. 41, s. 36–44.

Zgodnie z programem konferencji oficjalnego otwarcia dokonał J.M. Rektor APS prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. W problematykę konferencji wprowadziła dr hab. prof. APS Urszula Jeruszka.

**W I części Przedsiębiorczość społeczna – pedagogiczny punkt widzenia zostały** wygłoszone następując referaty:

- *Edukacja a przedsiębiorczość społeczna czy zatrudnienie?* – prof. dr hab. Józef Orczyk.
- *Perspektywy rozwoju przedsiębiorczości społecznej w Polsce* – prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.
- *Uniwersytet przedsiębiorczy. Główne bariery przedsiębiorczości akademickiej* – prof. dr hab. Aldona Andrzejczak.
- *Wychowanie do przedsiębiorczości społecznej* – dr hab., prof. APS Urszula Jeruszka.

**W części II. Przedsiębiorstwa społeczne – dobre praktyki** dyskusja przebiegała w następujących obszarach:

- zakres realizowanych usług uprawniających do otrzymania statusu przedsiębiorstwa społecznego;
- łączenie przez podmioty gospodarcze realizacji misji społecznej związanej z zatrudnianiem słabszych, mniej wydajnych pracowników z efektywnością ekonomiczną i dążeniem do maksymalizacji zysku;
- potencjał kompetencyjny osób zatrudnionych w ramach integracji społeczno-zawodowej (integracji przez pracę);
- problemy związane z zatrudnianiem osób z grup defaworyzowanych na rynku pracy;
- korzyści i bariery prowadzenia działalności w sferze ekonomii/przedsiębiorczości społecznej.

W debacie uczestniczyli: Krzysztof Mizgajski – Prezes Przedsiębiorstwa Produkcyjno-Usługowo-Handlowego „LUX-DOM” sp. z o.o. we Włocławku, Bogu-

śława Michalak-Trybus – Dyrektor Sanatorium Uzdrawiskowego „PIAST” ZRP w Iwoniczu-Zdroju, Janusz Borzyński – Dyrektor Biura Cechu Rzemiosł Różnych i Przedsiębiorczości w Pułtusku, Katarzyna Sieńko – Kierownik Działu Rekrutacji, Ocen i Rozwoju, Poczta Polska – Region Pionu Kapitału Ludzkiego w Bydgoszczy.

Podsumowując, można stwierdzić, iż w trakcie konferencji poruszono ważną – z punktu widzenia społecznego, w tym także pedagogicznego – kwestię, jaką jest *przedsiębiorczość społeczna* oraz *przedsiębiorstwo społeczne*. Dyskusja na temat znaczenia obu pojęć, ich różnorodności interpretacyjnych, spowodowała podkreślenie roli systemu edukacyjnego w procesie przygotowywania uczniów do funkcjonowania zarówno w *przedsiębiorczym społeczeństwie*, jak również w *przedsiębiorstwie społecznym*.

Prezentacja dobrych praktyk dokonana przez uczestniczących w konferencji przedsiębiorców pozwoliła pogłębić wiedzę na podjęty na konferencji temat. Jednak spowodowała także refleksję, którą wyraża następująca myśl:

„Przedsiębiorcy społeczni są wśród nas, choć jest ich niewielu. Z powodzeniem udaje im się rozwiązywać problemy, łączyć pasję i wizjonerstwo z pragmatycznym planowaniem i opracowywaniem strategii. Pasja działania na rzecz społeczeństwa jest częścią ich przedsiębiorczości”<sup>5</sup>.

dr Joanna Michalak-Dawidziuk  
Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

<sup>5</sup> R. Praszquier, A. Nowak, *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer Polska Spółka z o.o., Warszawa 2012, s. 39.

## Nowy model kształcenia.

### Wyzwania i zagrożenia. Wymiar ogólnokrajowy i lokalny

Sprawozdanie z II konferencji dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, pracodawców oraz instytucji zaangażowanych w rozwój i promocję szkolnictwa zawodowego  
Radom, 25 stycznia 2017 r.

Niepubliczne podmioty coraz mocniej ugruntowują swoją pozycję na rynku usług edukacyjnych. Różnorodność tej oferty oraz jej systematyczne aktualizowanie stają się dodatkowym atutem dla wszystkich zainteresowanych pogłębianiem swojej wiedzy, poszerzaniem kwalifikacji zawodowych lub zdobywaniem nowych kompetencji. Centrum Kształcenia Dorosłych „Edukacja” nieprzerwanie od 1997 roku rozwija ofertę szkolnictwa zawodowego i policealnego zgodnie ze swoją misją *wspierania rozwoju zawodowego przedstawicieli różnych środowisk zawodowych, w tym oświatowych, zgodnie z najwyższymi standardami.*

Przejawem troski o wysokie standardy edukacyjne jest organizacja forum dyskusyjnego promującego rozwój i przemiany szkolnictwa zawodowego. Dyrektor CKD „Edukacja” – wieloletni nauczyciel, pracownik Kuratorium Oświaty, Wydziału Edukacji UM i dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ministerstwie Edukacji razem ze współpracownikami przyjęła założenie, że **tworzenie warunków rozwoju nowoczesnego szkolnictwa zawodowego jest zadaniem wymagającym współdziałania samorządów, przedsiębiorców oraz szkół.** Efektem tej współpracy jest organizacja konferencji poświęconych wzmocnieniu roli szkolnictwa zawodowego i jego promocji.

Celem tegorocznej konferencji było wskazanie katalogu wyzwań związanych z wprowadzeniem nowego modelu kształcenia na poziomie lokalnym oraz identyfikacja zagrożeń związanych z implementacją nowego modelu kształcenia w środowisku lokalnym z uwzględnieniem trzech głównych aspektów związanych z: podstawami programowymi i przygotowaniem nauczycieli do ich wdrażania, zagadnieniami infrastrukturalno-organizacyjnymi, a także społecznymi dotyczącymi trzech grup: uczniów, rodziców i nauczycieli.

Organizatorzy konferencji nie ograniczyli się do diagnozy problemów i kondycji lokalnej oświaty u progu zmian systemowych, lecz położyli mocny nacisk na wskazanie prawnych instrumentów rozwiązywania problemów związanych z wdrażaniem nowego modelu kształcenia.

Wśród uczestników konferencji znaleźli się dyrektorzy szkół (licea, gimnazja i szkoły podstawowe), doradcy zawodowi, przedstawiciele środowiska naukowego oraz pracodawcy.

Celom konferencji została podporządkowana jej formuła. Część plenarną rozpoczęła Halina Cieślak, Dyrektor Centrum Kształcenia Dorosłych „Edukacja”. Przedstawiła działalność Centrum, podkreślając konieczność aktywnego włączania się instytucji oświatowych w kształtowanie rozwiązań systemowych, promowanie dobrych praktyk i budowanie sieci kapitału społecznego z udziałem pracodawców, rodziców, uczniów oraz samorządu i instytucji edukacyjnych.

Mazowiecki Wicekurator Oświaty Dorota Skrzypek zaprezentowała główne kierunki przemian nowego modelu oświaty i tryb jego wdrażania. Dla dyrektorów szkół informacje te miały charakter porządkujący, natomiast dla pozostałych uczestników stanowiły kompendium wiedzy o etapach i celach reformy. W prezentacji mało miejsca poświęcono podstawom programowym, natomiast wyczerpująco omówiono aspekt systemowo-organizacyjny.

Reforma systemu oświaty to prawdziwe wyzwanie dla samorządów lokalnych, nie tylko ze względu na zasięg zmian, lecz przede wszystkim z powodu tempa tych przemian. Potwierdził to Karol Semik, Wiceprezydent Miasta Radomia, który przyznał, że to najtrudniejsze z zadań w jego zawodowej (bogatej przecież) karierze. Prezydent, omawiając zadania i wyzwania samorządu lokalnego związane z wprowadzaniem nowego modelu oświaty podkreślił ich złożoność i konfliktogeny charakter. Jednocześnie zapewnił, iż w zakresie infrastruktury – wszystkie zasoby oświatowe zostaną wykorzystane, a po szerokich, spokojnych i merytorycznych konsultacjach społecznych zaproponowane zostaną takie rozwiązania, które uzyskają aprobatę społeczną. To stwierdzenie Prezydenta K. Semika zostało przyjęte z uznaniem przez uczestników konferencji, bowiem dotrzymał on zobowiązań stworzenia dwóch etatów dla doradców zawodowych złożonych na zeszłorocznej konferencji.

Profesor dr hab. Stefan Kwiatkowski, Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie podkreślił rolę edukacji wykraczającej poza jej formalne formy. W swoim wystąpieniu *Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne relacje szkoła, rynek pracy, kompetencje i kwalifikacje* wskazał na konieczność zarówno nowego podejścia do procesów edukacyjnych i niezamykania lub ograniczania ich do instytucjonalnych form, lecz także wypływające z tego podejścia konsekwencje w zakresie uznawania nabytych poza systemem oświaty kompetencji czy kwalifikacji. Profesor Kwiatkowski przypomniał, iż bezkrytyczne podejście do rozwiązań propagowanych na zachodzie Europy nie jest najszcześniejszym rozwiązaniem. W Polsce możemy się odwoływać do własnych koncepcji, m.in. B. Suchodolskiego i jego paradygmatu edukacji permanentnej.

Z punktu widzenia człowieka – jego tożsamości i osobowości – nie ma znaczenia miejsce i czas, w którym kształtował swoje cechy i kompetencje. Profesor Kwiatkowski przypomniał, że czas edukacji formalnej to kilkanaście lat, zaś uczenie się – zdobywanie nowych doświadczeń i kompetencji to okres wielokrotnie dłuższy, co wymusza nowe podejście i rozwiązania w tym zakresie.

Inspiracją do poszukiwania nowych rozwiązań może być zdaniem Magdaleny Niemczuk-Kobosko, Prezesa FC EDU, koncepcja Franklina Coveya. Atrakcyjność tej koncepcji polega na jej prostocie. Covey zaprezentował w niej siedem zasad, które mają według niego doprowadzić do harmonijnego życia zawodowego i prywatnego, bez poświęcania własnych wartości: bądź proaktywny, zaczynaj z wizją końca, rób najpierw to, co najważniejsze, myśl w kategoriach wygrana-wygrana, staraj się najpierw zrozumieć, potem być zrozumiany, synergia, ostrzenie piły. Pierwsze trzy nawyki dotyczą „zwycięstwa prywatnego”, czyli rozwoju osobistego, kolejne trzy „zwycięstwa publicznego”, czyli skutecznego współdziałania z innymi ludźmi. Ostatni

nawyk, „ostrzenie piły” przypomina o konieczności odnowy w czterech wymiarach: fizycznym, umysłowym, społecznym i duchowym.

M. Niemczuk-Kobosko w swoim wystąpieniu *Krąg wpływu, czyli o ratowaniu meduz. Inspiracje Franklina Coveya dla współczesnych liderów biznesu i edukacji* w interesujący sposób poparty przykładami i metaforami postulowała podejście polegające na przejściu od kręgów troski do kręgów wpływu. Takie podejście nie tylko zmienia relacje między uczestnikami interakcji, ale poprzez te zmiany zwiększa efektywność działań, poczucie sprawstwa i mocy podmiotowej ich uczestników.

Po sesji plenarnej obrady przebiegały w dwóch równoległych sesjach poświęconych szkolnictwu zawodowemu – sesja 1 oraz szkolnictwu ogólnemu – sesja 2.

Sesję pierwszą, której moderatorem była dr Maria Gagacka z Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu, rozpoczął Józef Bakula, Dyrektor Powiatowego Urzędu Pracy w Radomiu. Temat wystąpienia to *Nowe wyzwania rynku pracy – stan faktyczny i zmiany legislacyjne*. Wystąpienie miało charakter analityczny. Referent wskazał na poprawiającą się sytuację na rynku pracy przy równoczesnym utrzymywaniu się dysfunkcji wynikających z ograniczeń i rozwiązań prawnych, z drugiej zaś strony utrwalającej się mentalności osób długotrwale bezrobotnych. Wśród wielu czynników wskazał na niefortunne rozwiązanie łączące prawo do opieki zdrowotnej oraz w pewnym zakresie do pomocy społecznej z koniecznością uzyskania statusu bezrobotnego. To sprawia, iż jako bezrobotni wykazywane są osoby niezainteresowane podjęciem pracy ani uzyskaniem dodatkowych kwalifikacji, bądź pracujące w szarej strefie. Kluczową rolę odgrywa jego zdaniem zbyt niska różnica pomiędzy najniższym wynagrodzeniem a kwotami uzyskiwanymi z zasiłków socjalnych. Pomimo pozytywnego kierunku zmian w zakresie najniższych wynagrodzeń zbyt mała ekonomicznie opłacalność pracy przy niskim poziomie wykształcenia i kwalifikacji jest czynnikiem demotywowującym.

Z kolei nadal utrzymuje się kształcenie niedopasowane do potrzeb rynku pracy i to na wszystkich szczeblach edukacji. Trudność przewidywania zapotrzebowania na poszczególne zawody wynika z faktu, iż potrzeby diagnozowane są w czasie teraźniejszym, a końcowy etap edukacji to czas przyszły. Przy gwałtownie zmieniającym się rynku pracy, turbulentnym otoczeniu międzynarodowym adekwatność diagnozy w tym obszarze jest mocno ograniczona.

Wyzwaniem dla systemów edukacyjnych jest także kształtowanie cech przyszłego pracownika. Pracownicy urzędów pracy na co dzień spotykają się z postawami braku odpowiedzialności za własne życie, roszczeniowością, niechęcią do uczenia się i zmian oraz brakiem kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej. Obok doradztwa zawodowego pozwalającego na szerszą orientację na rynku pracy rozwijanie proaktywnych cech i kompetencji społecznych jawi się jako jedno z najważniejszych zadań zreformowanego systemu edukacji.

Reprezentująca Kuratorium Oświaty w Warszawie Magdalena Cichostępska, Dyrektor Wydziału Kształcenia Ponadgimnazjalnego i Ustawicznego ukazała zmiany w systemie kształcenia zawodowego związane z wdrażaną reformą. Podkreśliła, że ich celem jest stopniowe wprowadzanie dualnego systemu kształcenia – odpowiadającego potrzebom gospodarki – realizowanego we współpracy z przedsiębiorstwami stanowiącymi otoczenie gospodarcze szkoły. Realizacja tego celu wymaga aktywnego włą-

czenie pracodawców w fundamentalne zmiany, w tym w proces tworzenia nowych zawodów oraz podstaw uwzględniających potrzeby lokalnego i regionalnego rynku pracy, w realizację procesu kształcenia praktycznego uczniów we współpracy ze szkołą i centrum kształcenia praktycznego oraz w doposażenie szkół/centrów kształcenia praktycznego w nowoczesną bazę technologiczno-dydaktyczną czy też w końcu w proces egzaminowania. Udział pracodawców w procesie kształcenia powinien dotyczyć również wsparcia kadrowego szkół, doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego oraz promocji kształcenia zawodowego, m.in. przez kreowanie pozytywnego wizerunku ucznia, stosowanie zachęt dla uczniów w postaci stypendiów i zapewnienie atrakcyjnego miejsca pracy.

Karol Semik – wiceprezydent Radomia pokazał praktyczne działania wdrażane już w Radomiu od kilku lat. Można stwierdzić, iż Radom ma za sobą pierwsze doświadczenia związane z implementacją tego modelu. Głównym czynnikiem sukcesu – zdaniem referenta – były oddolna inicjatywa samych przedsiębiorców branży metalowej oraz harmonijna – pomimo początkowych trudności – współpraca z samorządem. Efektem tej współpracy jest nie tylko rozwijający się i zyskujący uznanie model kształcenia dualnego, ale zmiana wizerunku szkolnictwa zawodowego, jego rosnąca popularność i coraz szersza promocja.

Janusz Trojanowski – wiceprezes Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej podkreślał korzyści z takiego systemu kształcenia zawodowego płynące zarówno dla pracodawców, jak i uczniów oraz instytucji oświatowych. Analizując radomskie doświadczenia w zakresie wprowadzania dualnego modelu kształcenia, wskazał na nowe kompetencje przedsiębiorców nabywane w tym procesie i nową perspektywę działania. Jednocześnie wyraźnie uwypuklił rolę współpracy samych przedsiębiorców, którzy, na co dzień konkurując, potrafili się efektywnie zaangażować w kształcenie na potrzeby lokalnego runku pracy.

Dr inż. Krzysztof Symela, Kierownik Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Instytutu Technologii Eksploatacji PIB podkreślił szczególne znaczenie rozwoju i zapewnienia kwalifikacji rynkowych oraz integracji systemowych rozwiązań na rzecz rozwoju jakości kwalifikacji. Modernizacja polskiego systemu kwalifikacji oparta na ramach kwalifikacji służyć ma realizacji polityki uczenia się przez całe życie, odpowiadając jednocześnie na potrzeby gospodarki.

Referent zwrócił uwagę na konieczność powiązania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nabywanych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej i jej walidacji. Zaznaczył równocześnie, że implementacja rozwiązań zawartych w ustawie o zintegrowanym systemie kwalifikacji pociąga za sobą zmiany w postawach uczących się i ich mentalności.

Druza sesja poświęcona została problemom szkolnictwa ogólnego. Moderatorem tej sesji była Violetta Pulwarska, Zastępca Naczelnika Wydziału Oświaty i Wychowania dla Dzielnicy Urzędu Dzielnicy Mokotów m.st. Warszawa.

Rozpoczynająca obrady tej sesji Anna Węglicka z Zespołu ds. Badań i Analiz Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy ukazała na podstawie statystyk i najnowszych badań rozbieżność pomiędzy aspiracjami absolwentów a rzeczywistością. Opierając się na badaniach prognostycznych, stwierdziła, że 65% dzieci, które rozpo-

częły edukację będzie wykonywało zupełnie nowy rodzaj pracy, a od 2020 roku więcej niż jedna trzecia zawodów będzie składać się z zestawu umiejętności, które obecnie są uważane za nieistotne lub/i mało znane. Przyszłość wymusza zmianę zestawu umiejętności, przede wszystkim zmianę rdzenia umiejętności w zawodach i skrócenie okresu ich trwałości.

Referentka podkreśliła w związku ze zmianami edukacyjnymi, iż skuteczna może być tylko taka nauka umiejętności, która opiera się na modelach zgodnych z przyszłymi oczekiwaniami pracodawców.

Dr Mirosław Żurek z Zakładu Badań Edukacji Zawodowej ITeE – PIB w Radomiu w swoim wystąpieniu omówił rolę doradztwa zawodowego po zmianach w systemie oświaty. Pozytywnie ocenił wprowadzenie doradztwa zawodowego do szkół podstawowych, LO, techników czy szkół branżowych I stopnia. Pojawienie się rozporządzenia regulującego doradztwo zawodowe w oświacie jest krokiem w stronę działań systemowych, cyklicznych, w których uwidacznia się w tym obszarze kluczowa rola doradcy zawodowego wspomaganego przez wychowawców, nauczycieli. Nie da się przygotować uczniów do wejścia na rynek pracy bez zaangażowania rodziców oraz nauczycieli w proces modyfikowania zachowań, kształtowania oraz rozwijania postaw i zachowań proaktywnych uczniów. Referent podkreślił, że niezbędna jest współpraca z otoczeniem, bowiem doradztwo to nie tylko testy predyspozycji i zainteresowań zawodowych, ale przede wszystkim zjawisko społeczne.

Anna Wesołowska, była dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania MEN przeprowadziła uczestników konferencji przez praktyczne aspekty poruszania się po przepisach prawa oświatowego. Omawiane były przepisy zawarte w trzech ustawach: Ustawa – Prawo oświatowe, Ustawa – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe oraz Ustawa o systemie oświaty.

Analizując poszczególne paragrafy, zwróciła uwagę na obszary wymagające szczególnej uwagi. Wskazała także kierunek zmian i rekomendacje. Elżbieta Tołwińska-Królikowska, prezes Fundacji Innowacji Edukacyjnych „Mała Szkoła” zwróciła uwagę na sytuację szkół poza aglomeracjami miejskimi na skutek wprowadzenia zmian w systemie edukacji. Specyfika małych szkół (przy wielu ich zaletach) – to gorsze wyposażenie w pomoce dydaktyczne, małe możliwości stosowania metod aktywizujących, „osamotnienie” nauczycieli przedmiotowców, warunki sprzyjające etykietowaniu czy też odległość od instytucji edukacji, kultury, sportu, dotkliwa zwłaszcza gdy lokalne środowisko dostarcza mało impulsów rozwojowych. Remedium na te bolączki może być – zdaniem referentki – rozwijanie kompetencji społecznych uczniów, aktywny, autentyczny samorząd uczniowski, wolontariat czy szersze wykorzystanie zasobów środowiska lokalnego oraz partnerstwa szkoły i innych podmiotów.

Kończąc wystąpienia w tej sesji Violetta Pulwarska zaprezentowała katalog wyzwań i zagrożeń związanych z wprowadzaniem nowego systemu edukacyjnego. Referentka podkreśliła zarówno niepokój związany z układaniem współpracy w nowej sytuacji kadrowej, jak i niejasności związane ze zmianami w statutach szkół, sposobami prowadzenia dokumentacji czy też współpracą, w tym umowami zawartymi z partnerami szkół.

Ostatnią częścią konferencji był panel dyskusyjny z udziałem przedstawicieli środowiska naukowego, samorządu terytorialnego i biznesu. Wprowadzeniem do panelu był referat *Koniec pracy jaką znamy* dr Marii Gagackiej (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu). Autorka przedstawiła główne tendencje przemian współczesnej pracy i podkreśliła paradoks naszego myślenia o pracy – wyobrażenia o pracy kształtujemy w czasie przeszłym, zaś realizujemy je w nowej rzeczywistości, często diametralnie odmiennej od warunków, które nasze myślenie ukształtowały. Fragmentaryczność, zmienność nieciągłość zderzają się z potrzebami stabilności, przewidywalności, wywołując konieczność ustawicznej adaptacji do nowych warunków.

Dla systemu edukacji jest to zarówno zadanie, jak i wyzwanie. Odpowiedź na pytanie: Jak wychować człowieka szczęśliwego, ambitnego, odpowiedzialnego, radzącego sobie z wyzwaniami w życiu i na rynku pracy, zdolnego do odraczania gratyfikacji wydaje się bardzo złożona.

Prezydent Miasta Radomia K. Semik – zabierający głos w dyskusji – jako pierwszy podkreślił rolę nauczycieli jako kreatorów wzorców zachowań. Praca nauczyciela jest przykładem odraczania gratyfikacji, wymaga zaangażowania i cierpliwości, bowiem rezultaty widoczne są w długiej perspektywie. Barię jest bierność zawodowa, atrakcyjna ze względu na bezpieczeństwo. Wyraził przekonanie, iż nauczyciele świadomi swojej misji podejmą wyzwania związane z nową reformą systemu edukacyjnego i deklarował wsparcie samorządu w tym procesie.

Konieczność kształcenia i rozwoju nauczycieli podkreśliła Violetta Pulwarska. Uznała to za główny czynnik powodzenia zmian systemowych w edukacji. Presja na innowacyjność, gwałtowny rozwój nowych technologii, potrzeba pracy zespołowej, empatii i proaktywności to rzeczywistość, z którą musi się codziennie zmierzyć każdy nauczyciel. Kto ma marzenia, to je spełnia i bierze za nie odpowiedzialność. Panelistka podkreśliła, iż w systemie edukacyjnym pracuje wielu takich nauczycieli.

Dr K. Symela upatruje trudności z upowszechnianiem takich postaw w nieobligatoryjnym systemie doskonalenia zawodowego z jednej strony oraz nieobligatoryjnym zatrudnianiu z drugiej. Postulował zatrudnianie zgodne z kompetencjami i płacenie za te kompetencje. Dla nauczycieli, a także ich wychowanków znalezienie pracy, nowych wyzwań zawodowych jest drogą od efektywności do wolności.

Prof. S Kwiatkowski, odnosząc się do sygnalizowanych w wystąpieniu dr Marii Gagackiej przemian procesów pracy i jej nieprzewidywalności stwierdził, iż w Polsce widoczny jest deficyt badań, które ową nieprzewidywalność mogą rozjaśnić. Prognozowanie popytu na pracę będzie znacznie łatwiejsze, jeśli będziemy starali się poznać rzeczywistość, w której funkcjonujemy. Podkreślił także wspomnianą przez dr K. Symelę rosnącą rolę doradztwa zawodowego. Nie odniesiemy sukcesu w zawodach złego wyboru. Jeśli chcemy wychować człowieka spełnionego życiowo, to doradztwo jest priorytetem.

Ważnym wątkiem w dyskusji było wskazanie na czynniki kulturowe determinujące pozycję nauczyciela w społeczeństwie. Dostęp do zawodu jest egalitarny, ale oczekiwania w stosunku do nauczycieli elitarne. Ta sprzeczność wymaga wprowadze-



nia kryteriów selekcji zarówno przy rozpoczynaniu procesu kształcenia, jak i przy wejściu do zawodu.

Podsumowując dyskusję, moderatorka podkreśliła zaangażowanie środowiska, które stojąc wobec nowych zadań związanych z reformą systemu edukacji, koncentruje się na samodoskonaleniu i potrzebie samorozwoju, konieczności budowania szerokich sieci wsparcia.

Tak liczne grono, blisko 90 osób, które przybyło na Konferencję, a także brało czynny udział w dyskusji, potwierdza trafność wstępnego założenia, że tworzona reforma systemu oświaty, a w jej ramach tworzenie warunków rozwoju nowoczesnego szkolnictwa zawodowego jest zadaniem wymagającym współdziałania samorządów, przedsiębiorców oraz szkół.

dr Maria Gagacka  
Wydział Nauk Ekonomicznych i Prawnych  
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu



# Contents

## □ Commentary

<b>Krzysztof Symela:</b> New determinants of the development of adult education .....	5
---	---

## □ Adult education in Poland and in the world

<b>Kazimierz Wenta:</b> Learning to be – working to live .....	7
<b>Aleksander Marszałek:</b> Usefulness and significance of „Distance education” content .....	13
<b>Justyna Modrzejewska, Jolanta Walaszek-Latacz:</b> The Polonia teacher of early education .....	22
<b>Małgorzata Szpilaska:</b> Adult learning in Europe – European priorities and good practices .....	32
<b>Sebastian Taboń:</b> Vocational education in the Czech Republic .....	41
<b>Zuzana Huravik:</b> School pedagogue in the Serbia .....	48
<b>Agnieszka Roguska, Alicja Antas-Jaszczuk:</b> Life aspirations among university students of the faculty of Pedagogy in Poland, Latvia and Belarus .....	59

## □ Innovations in adult education

<b>Ewa Flaszyńska:</b> Foreigners – easing shortages or crowding-out Polish employees? .....	68
<b>Agnieszka Domagała-Kręcioch:</b> Adult students` reflection on their own educational experiences .....	84
<b>Marta Dobrzyński:</b> The role and competencies of education and career counselor in the light of scientific theories and European standards .....	93
<b>Larisa Luk'yanova:</b> Educational needs of adults in modern civilization ..	103
<b>Barbara Skalbania:</b> Symptoms of stress and occupational burnout among nurses in Mazovia region .....	113
<b>Mariana Norel, Daniela Veronica Necşoi:</b> Gender and age differences in occupational stress and burnout in the academic field .....	122
<b>Ewa Gurba, Janusz Krysztofik, Anna Walulik:</b> “Self-management” on the threshold of entering adulthood .....	131

<b>□ Professional and scientific development</b>	
<b>Rafał Piwowarski:</b> The role of science capital in planning and choosing selected directions of studies and professions by students ....	138
<b>Anna Piętoń:</b> Supporting a coach in professional development.....	147
<b>Marta Kowalczyk-Wałędziak:</b> The role of the doctorate in teaching profession: between affirmation and discreditation.....	158
<b>V.V. Yagupov, I.N. Kozubtsov:</b> Scientific school “Development of methodological culture of a young scientist” .....	166
<b>□ Conferences, reviews, information .....</b>	173
<b>□ Содержание.....</b>	197

# Содержание

## □ **Комментарий**

<b>Кжиштоф Сымэля:</b> Новые условия для развития образования взрослых .....	5
--	---

## □ **Образование взрослых в Польше и в мире**

<b>Казимеж Вента:</b> Учиться, чтобы быть – работать, чтобы жить .....	7
<b>Александр Маршалэк:</b> Полезность – сущность содержания «дистанционного образования» .....	13
<b>Юстина Моджеевска, Иоланта Валашек-Латач:</b> Полонийный учитель детей младшего школьного возраста .....	22
<b>Малгожата Шпильска:</b> Обучение взрослых в Европе – европейские приоритеты и передовая практика .....	32
<b>Себастьян Табол:</b> Профессиональное обучение в Чехии .....	41
<b>Зузанна Хуравик:</b> Школьный педагог в Сербии .....	48
<b>Агнешка Рогуска, Алиция Антас-Ящук:</b> Жизненные стремления студентов педагогики в Польше, Латвии и Беларуси .....	59

## □ **Инновации в образовании взрослых**

<b>Эва Флашиньска:</b> Иностранцы – дополнение кадровых недостатков или выдавливание с рынка труда польских рабочих? .....	68
<b>Агнешка Домагала-Крециох:</b> Размышления взрослых учащихся о своем опыте обучения .....	84
<b>Марга Добжиняк:</b> Задачи и компетенции профессиональных консультантов с учетом научных теорий и европейских стандартов ..	93
<b>Лариса Лукьянова:</b> Образовательные потребности взрослого человека в условиях современной цивилизации .....	103
<b>Барбара Скалбаниа:</b> Синдром стресса и профессионального выгорания у медицинских сестер мазовецкого воеводства .....	113
<b>Мариана Норель, Данеля Вероника Нецкой:</b> Стресс и профессиональное выгорание среди академических сотрудников – влияние пола и возраста .....	122
<b>Эва Гурба, Януш Крыштофик, Анна Валулик:</b> «Самоуправление» на пороге взрослой жизни .....	131

<b>□ Профессиональный и научный рост</b>	
<b>Рафал Пивоварски:</b> Роль научного капитала в планировке и в выборе студентами дальнейшего направления обучения и профессии .....	138
<b>Анна Пентонь:</b> Поддержка тренера в процессе профессионального развития .....	147
<b>Марта Ковальчук-Валедзиак:</b> Кандидатская степень в профессиональной деятельности учителей .....	158
<b>В.В. Ягупов, И.Н. Козубцов:</b> Научная школа «Развитие методологической культуры молодого ученого» .....	166
<b>□ Конференции, информации, рецензии .....</b>	<b>173</b>