
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(100)/2018

Polish Journal
of Continuing Education

Committee of Publication Ethics – COPE

Patronat/Współpraca: *European Association for the Education of Adults (EAEA)*
Auspices/Cooperation: *International Society for Engineering Education (IGIP)*
Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

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 (Romania); prof. dr hab. Nella Nyczkało – NANP (Ukraina); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA);
prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany);
prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland)

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszchnica Polska (Poland);
prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany);
prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozik (Slovakia);
prof. Larysa Łukianowa – ANP (Ukraine); Maria H. Rudowski (France);
prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland);
prof. Anatoli Glazunow (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)

REDAKCJA/Editorial Board

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

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (+48) 48 364 92 45, e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZENCI: skład stałego zespołu – www.czasopisma

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 14 punktów (www.nauka.gov.pl)
ukazuje się od 1993 r., nakład 1/100 – 400 egz., łącznie 80 600 egz.

- 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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Komentarz

Commentary

Uczenie się dorosłych

Adult learning

Specjalne potrzeby edukacyjne i zatrudnienie osób niepełnosprawnych

Special educational needs and employment of the disabled

Innowacje w kształceniu zawodowym i edukacja dla rynku pracy

Innovations in vocational education and education for the labour market

25 lat (100 tomów) Edukacji Ustawicznej Dorosłych

25 years (100 issues) of the Polish Journal of Continuing Education

Jubileusze

Jubilees

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, 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. Urszula Jeruszko, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URz, Uniwersytet Rzeszowski
- prof. dr hab. Nella Nyczkało – Narodowa 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 Szpilka – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2018

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Marta Trojanowska

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)



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

☐ **Komentarz**

Henryk Bednarczyk: Setny (100) tom Edukacji Ustawicznej Dorosłych – czas na refleksje.....	7
---	---

☐ **Uczenie się dorosłych**

Rafał Piwowarski: Procesy demograficzne wyznacznikiem edukacji przyszłości	9
---	---

Ewa Przybylska: Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej	20
--	----

Anna Perkowska-Klejman: Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa.....	29
--	----

Katarzyna Pardej: Relacje między postrzeganiem zmysłowym a modelami wyobrażeniowymi w procesie kształcenia zawodowego	44
--	----

Agnieszka Kozerska: O negatywnych aspektach uczenia się w okresie późnej dorosłości	57
--	----

Magdalena Florek-Łuszczki, Jarosław Chmielewski, Stanisław Lachowski, Monika Szpringer, Dorota Żółkowska, Jarogniew J. Łuszczki: Edukacja pacjentów chorych na cukrzycę elementem kształtującym ich kompetencje zdrowotne.....	66
---	----

☐ **Specjalne potrzeby edukacyjne i zatrudnienie osób niepełnosprawnych**

Jolanta Borek, Mikołaj Olszewski: Edukacyjne determinanty zatrudnienia osób niepełnosprawnych	74
--	----

Monika Mazur-Mitrowska: Sposoby poszukiwania pracy przez osoby niepełnosprawne	88
---	----

Marta Bolińska: Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu akademickim	99
Anna Zamkowska, Alvyra Galkienė: Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce i na Litwie	108
Jolanta Lipińska-Lokś: Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych.....	118
□ Innowacje w kształceniu zawodowym i edukacja dla rynku pracy	
Barbara Borowska: Preferencje młodzieży i czynniki je determinujące. Raport z badań.....	131
Wiesław Tomczyk, Sławomir Kurpaska: Kryteria i ocena wyboru praktyk zawodowych i staży	141
Marta Szeliga, Agnieszka Skrzypek, Ilona Kuźmicz, Jadwiga Mirecka, Michał Nowakowski: Analiza ilościowa i jakościowa wyniku egzaminu praktycznego typu OSCE dla kandydatów na wolontariuszy pracujących z chorymi w hospicjum.....	148
Barbara Bielaszka-Podgórna: Kształcenie archiwistów w Małopolsce.....	159
Katarzyna Kowalik: Zmiany kształcenia i pracy farmaceutów w świetle praw pacjenta	171
□ 25 lat (100 tomów) Edukacji Ustawicznej Dorosłych	
Henryk Bednarczyk: Czasopisma naukowe w rozwoju naukowym i doskonaleniu praktyki edukacyjnej.....	184
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: Analiza czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”	192
□ Jubileusze	
Franciszek Szlosek, Ryszard Gerlach: Profesor Zygmunt Wiatrowski – wyjątkowa osobowość naukowca, mistrza i przyjaciela.....	200
Zygmunt Wiatrowski: Laudacja związana z 70-leciem profesora Stefana M. Kwiatkowskiego.....	209
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska: Transformacja edukacji zawodowej – Krzysztofa F. Symeli.....	216

☐ Konferencje, informacje, wywiady	
XXXI DIDMATTECH, Edukacja – Technika – Informatyka w budowaniu lepszej przyszłości Radom, 28–29 czerwca 2018 – Elżbieta Sałata.....	226
Interdyscyplinarne konteksty współczesnej pedagogiki i psychologii, Lublin, 2018 – Joanna Tomczyńska	226
Aleksandra Litwa: Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych – Ka- taryzyna Sygulska	226
Ireneusz M. Świtała, Norbert G. Piłkuła, Katarzyna Białożył (red. nauk.) Etyczne i społeczne wymiary pracy. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2017 – Izabella Kust.....	228
☐ Contents	234
☐ Содержание	236

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Badań i Rozwoju
Edukacji Zawodowej

Setny tom Ustawicznej Edukacji Dorosłych

Tak, to już 25 lat. Przekazujemy Czytelnikom jubileuszowy 100 tom naszego kwartalnika naukowo-metodycznego *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*. Przywołujemy więc okoliczności i refleksje wydania pierwszego i kolejnych tomów, dokonujemy samooceny, zamieszczamy analizę Czytelników i Autorów w specjalnie wydzielonym rozdziale okolicznościowym. Pierwsze numery powstały z inicjatywy i we współpracy: *Instytutu Technologii Eksploatacji PIB* (Henryk Bednarczyk), *Stowarzyszenia Oświatowców Polskich* (Zbigniew Kuźmiński), *Towarzystwa Wiedzy Powszechnej* (Stanisław Karaś) i *Zakładów Doskonalenia Zawodowego* (Andrzej Piłat). Pierwsze numery wspomagał redagować prof. dr hab. Stanisław Kaczor. Staraliśmy się ciągle doskonalić czasopismo, rozszerzając krąg Autorów i Czytelników w kraju i za granicą. Od 2015 r. nasze czasopismo z 14 pkt plasuje się w czołówce sklasyfikowanych zaledwie kilkunastu na ponad sto czasopism pedagogicznych. Jako współtwórca i wieloletni redaktor naczelny kwartalnika wydawanego prawie społecznym sumptem serdecznie dziękuję: współpracownikom, Redakcji, Autorom, Komitetowi Naukowemu i Radzie Programowej za wieloletnie wysiłki i współpracę. Od 2017 roku czasopismem kieruje dr Krzysztof Symela, któremu życzę sprostania naprawdę trudnym wyzwaniom.

I jeśli o jubileuszach, to tym razem prezentujemy sylwetki naukowe wybitnych pedagogów wielopokoleniowo: prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego – 90-lecie, prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego – 70-lecie i dr Krzysztofa Symeli – 60-lecie. Serdeczne gratulacje i pozdrowienia.

W rozdziale *Uczenie się dorosłych* zwracam uwagę na analizy prof. dr. hab. Rafała Piwowarskiego o procesach demograficznych i konsekwencjach dla edukacji oraz o ekonomicznych aspektach nieformalnego kształcenia prof. dr hab. Ewy Przybylskiej.

W drugim rozdziale interesujący Autorzy, w tym w kooperacji międzynarodowej, Anna Zamkowska i Alvyra Galkinè, podejmują wieloaspektowe problemy specjalnych potrzeb edukacyjnych i zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

Oczywiście ważne innowacje w kształceniu zawodowym są ukierunkowane na edukację dla rynku pracy. Stąd tematyka praktyk zawodowych, egzaminu praktycznego czy też problemów kształcenia farmaceutów i archiwistów.

W roku zapowiadanych zmian i reform życzę Przyjaciółom naszego czasopisma zdrowia, spokojnej i efektywnej pracy.

A hundredth volume of Polish Journal of Continuing Education

Yes, it has been 25 years. We are giving our readers a 100th jubilee issue of our scientific-research quarterly *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*. We recall the circumstances and reflections of the publication of the first and subsequent volumes, we make a self-assessment as well as present the analysis of the Readers and Authors in a specially dedicated chapter. The first issues were developed on the initiative and in cooperation with: Institute of Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (Henryk Bednarczyk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (Zbigniew Kuźmiński), Towarzystwo Wiedzy Powszechnej (Stanisław Karaś) and Zakłady Doskonalenia Zawodowego (Andrzej Piłat). The editorial works of the first issues were supported by Prof. Stanisław Kaczor. We have tried to continuously improve the journal, expanding the circle of authors and readers in Poland and abroad. Since 2015 our journal is among the top ranked out of over one hundred pedagogical journals, obtaining 14 points. As a co-founder and a long-term editor-in-chief of the journal, I would like to thank very much: co-workers, Editorial Staff, Authors of the Scientific Committee and the Programme Council for their long-standing efforts and cooperation. Since 2017, the journal has been headed by Dr. Krzysztof Symela, whom I wish to meet the really difficult challenges.

And if about the jubilees, this time we present the scientific profiles of outstanding educators multigenerationally: Prof. Zygmunt Wiatrowski's 90th birthday, Prof. Stefan M. Kwiatkowski's 70th birthday and Dr. Krzysztof Symela's 60th birthday. Congratulations and greetings.

In the chapter *Adult learning*, I draw attention to the analyses of Prof. Rafał Piwowarski on the demographic processes and their consequences for education, as well as on the economic aspects of non-formal education by Prof. Ewa Przybylska.

In the second chapter, the authors, including international cooperation, Anna Zamkowska and Alvgra Galkine, undertake the multifaceted problems of special educational needs and the employment of people with disabilities.

Of course, important innovations in vocational education are focused on education for the labour market. Hence the subject of apprenticeships, practical exams and problems of education of pharmacists and archivists.

In the year of announced changes and reforms I wish the friends of our journal: health, peaceful and efficient work.

Uczenie się dorosłych

Rafał PIWOWARSKI

Procesy demograficzne – wyznacznikiem edukacji w przyszłości¹

Demographic processes – a determinant of education in the future

Słowa kluczowe: procesy demograficzne, przyrost naturalny, dzietność kobiet, imigracja, modele edukacji, obciążenie wiekiem.

Key words: demographic processes, natural increase, total fertility rate, immigration, models of education, elderly dependency ratio.

Abstract. This text draws current demographic processes and presents how they can influence education at present and in the future. This is divided into four main parts. The first deals with the analysis of total fertility rate and natural increase. Problems associated with immigration are briefly presented in the second part. Part three and four reflects on some results of demographic trends and dominant models of schooling.

Sytuacja demograficzna nie jest obojętna dla oświaty – jest dla niej jednym z najważniejszych uwarunkowań. Jest w zbyt dużym stopniu skomplikowana i zróżnicowana w skali świata, kraju, regionu – aby w jednym krótkim tekście objąć całość zapowiedzianej w tytule problematyki. Będzie więc to tylko wybór i sygnalizowanie niektórych kwestii, przede wszystkim z polskiej perspektywy i częściowo na tle porównawczym. Okres wyżu demograficznego jest niekorzystny do wprowadzenia reform oświatowych, którym sprzyjają niższe demograficzne (obniżają koszty wdrażania tychże reform). Jednak zbyt mała liczba dzieci, uczniów była jednym z powodów zamykania przedszkoli, szkół, co powodowało, że część nauczycieli traciło pracę. Dla uczniów konsekwencją tego procesu jest wydłużenie drogi do szkoły, gorsza dostęp-

¹ Jest to zmieniony tekst, który w pierwotnej wersji ukazał się w księdze jubileuszowej z okazji 70-lecia urodzin profesora Stefana M. Kwiatkowskiego: U. Jeruszka, J. Łaszczyk, B. Marcinkowska, F. Szłosek (red.) (2018). *Nauka. Edukacja. Praca*. Warszawa, APS.

ność szkolnictwa. Zmniejszenie się liczby uczniów nie zawsze prowadzi do obniżenia kosztów funkcjonowania oświaty. Utrzymanie małych szkół w niektórych rejonach jest koniecznością (ale są one „droższe”), ponadto występuje potrzeba budowy nowych szkół w dynamicznie rozwijających się miastach, centrach aktywności gospodarczej.

Należy także podkreślić, iż liczba nauczycieli zmniejsza się na ogół o wiele wolniej niż maleją populacje szkolne. Maleją więc wskaźniki liczby uczniów na jednego nauczyciela, lecz nie zawsze muszą one powodować większą indywidualizację nauczania, obniżanie kosztów kształcenia. Dodatkowym efektem ubocznym jest starzenie się kadr nauczycielskich, zmniejszenie naboru młodych nauczycieli. To z kolei może utrudniać wprowadzanie innowacji pedagogicznych, do których starsi nauczyciele są na ogół mniej skłonni. Część nauczycieli z powodu zasygnalizowanych powyżej i nasilających się trendów demograficznych, musi szukać innej pracy.

Jednak jest jeszcze inny powód, dla którego warto przyjrzeć się sytuacji demograficznej – jest nim perspektywa rozwoju edukacji dorosłych (zwłaszcza w odniesieniu do osób najstarszych). Starzenie się społeczeństw w wielu krajach, wydłużanie się ludzkiego życia, a tym samym zmiany strukturalne ludności powodują, że prawdopodobnie innego, szerszego znaczenia nabierać będą instytucje podobne do dzisiejszych uniwersytetów trzeciego wieku. Tak więc można przewidywać, że w ramach kształcenia dorosłych coraz większe znaczenie będzie miała funkcja autoteliczna tej formy edukacji. Przedstawione poniżej niektóre przejawy zachodzących procesów demograficznych tylko z pozoru są dość odległe od uwarunkowań edukacji dorosłych, ale z pewnością są w jakimś stopniu jej pierwotnymi przyczynami.

Dzietność kobiet i przyrost naturalny. W Polsce, tak jak w większości krajów europejskich – przyszłość pod względem demograficznym rysuje się niezbyt optymistycznie. Przez wiele lat dzieci i młodzież była określana „przyszłością narodu”. Co najmniej od kilkunastu lat tej „przyszłości” jest coraz mniej a jeśli notuje się niewielkie roczne wzrosty liczby urodzeń – to są one nieznaczne, nie zmieniają ogólnej tendencji. Na Zachodzie powstało określenie, które trafnie charakteryzuje sytuację demograficzną wielu tzw. rozwiniętych krajów – a mianowicie jest to syndrom „pustej kołyski” (*empty cradle*). Przejawia się to przede wszystkim spadkiem dzietności poniżej prostej zastępowalności pokoleń, opóźnieniem decyzji urodzenia pierwszego dziecka, wzrostem liczby urodzeń pozamałżeńskich, spadkiem skłonności do zawierania małżeństw, spadkiem umieralności i wydłużaniem się oczekiwanego trwania życia, a także nasilaniem się procesów migracyjnych. Sytuacja ta jest skutkiem postępujących przemian politycznych, światopoglądowych – przejawiających się m.in. we wzroście autonomii jednostki, odrzuceniu wartości tradycyjnych na rzecz liberalnych, poprawie warunków życia ludności wskutek rozwoju nowoczesnych technologii i medycyny (Raport o stanie edukacji 2011. IBE, 2012).

Pojawia się także wiele głosów stwierdzających, iż zachwianie struktur demograficznych, starzenie się społeczeństw – zagraża dobrobytowi osiągniętemu przez wiele krajów (kto wie, czy ten „straszak” nie okaże się najskuteczniejszy w propagowaniu polityki propopulacyjnej). Prawdopodobnie takie przekonanie było jednym z czynni-

ków mających wpływ przy podejmowaniu w 2015 przez kanclerz Angelę Merkel decyzji o otwarciu granic Unii Europejskiej dla migrantów przede wszystkim z Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki (należy dodać – decyzji, która zaskoczyła pozostałe kraje Europy).

Demografowie ustalili, iż aby była zapewniona prosta reprodukcja ludności danego kraju współczynnik dzietności kobiet (*total fertility rate*) powinien wynosić 2,1 dzieci [„liczba dzieci, które urodziłaby kobieta w ciągu całego okresu rozrodczego (15–49 lat)...”] (GUS (2017). Rocznik Demograficzny 2017, s. 24). Według danych Eurostatu w Polsce ten wskaźnik obliczony dla 2004 roku wynosił 1,23–1,24 dziecka i był jednym z najniższych w Europie. Obecnie (2015) w żadnym kraju europejskim nie osiąga on wartości 2,0 (z wyjątkiem Turcji – 2,14, która z racji położenia części tego kraju w Europie jest zestawiana z krajami europejskimi). Najbliżej wartości 2,0 była Francja (1,96) i Irlandia (1,92). Najniższe wartości w 2015 odnotowano w Portugalii i Polsce (odpowiednio: 1,31 i 1,32). Prawdopodobnie polski współczynnik dzietności byłby wyższy, gdyby pod uwagę wzięto dzieci urodzone przez Polki poza granicami (głównie w Wielkiej Brytanii), ale i tak byłoby to za mało, aby mówić o rozwoju demograficznym Polski. Zakładając w dużym uproszczeniu, że w przyszłości będą zbliżone wartości innych parametrów demograficznych co obecnie (relacja liczby urodzeń do liczby zgonów, liczba dziewczynek przypadających na kobietę w wieku rozrodczym) – to aby osiągnąć współczynnik dzietności 2,0–2,1 – w Polsce musiałoby się rodzić ok. 560–590 tys. dzieci rocznie. Pewne nadzieje budził fakt, iż w porównaniu do innych krajów europejskich Polska ma nadal jeszcze nie „najgorszą” strukturę ludności według wieku (jeszcze nie jesteśmy całkiem starym, choć szybko starzejącym się społeczeństwem, patrz: wykres 1).

Także nadzieje „poprawy” demograficznej stwarzał ostatni (z początku lat osiemdziesiątych) wyż demograficzny, gdy w 1983 urodziło się 723 tys. dzieci i w dwadzieścia kilka lat później wszedł on w wiek reprodukcji. Niestety pod koniec pierwszej dekady XXI w. rodziło się w Polsce zaledwie 415–418 tys. dzieci, co nie było wartościami najniższymi (w 2003 – 351 tys., w 2015 – 370 tys. urodzeń). Przyczyniła się do tego m.in. masowa emigracja ludzi młodych z Polski, ale także zmiany kulturowe, obserwowane również w wielu, na ogół bardziej rozwiniętych krajach.

W konsekwencji utrzymującej się od połowy lat osiemdziesiątych liczby zgonów na poziomie 380–400 tys., w Polsce mamy około-zeroowy (czasami ujemny: 2002–2005, 2012–2014) przyrost naturalny. Według danych Eurostatu w 2016 w Polsce odnotowano przyrost naturalny + 0,2 promila. Najniższe, ujemne wartości obserwuje się w niektórych republikach bałtyckich (Litwa – 14,2, Łotwa – 9,6 promila) oraz na Bałkanach (Bułgaria – 7,3, Rumunia – 6,2 promila).

Warto dodać, że jeszcze przed ok. czterdziestu laty (i wcześniej) w Polsce istniała duża różnica między miastami i wsią pod względem charakterystyk demograficznych. Współczynnik dzietności kobiet, przyrost naturalny były znacznie wyższe na obszarach wiejskich, a wskaźnik rozwodów znacznie niższy (na wsi rodziło się więcej dzieci niż w miastach). W ostatnich latach różnice te bardzo się zmniejszyły, to znaczy – na wsi parametry te są też niekorzystne. Niektóre kraje dostrzegając wagę problemu, jakim jest perspektywa zmniejszającego się potencjału demograficznego, w ramach

polityki propopulacyjnej zaczęły wprowadzać stałe zapomogi dla rodzin, w których urodziły się drugie i następne dzieci (np.: Francja, Dania, Australia). W Polsce w 2006 wprowadzono jednorazowy zasiłek wypłacany po urodzeniu dziecka (tzw. „becikowe”) – nie miał on żadnego wpływu na sytuację demograficzną w Polsce. Większe nadzieje można wiązać ze stałym zasiłkiem tzw. 500+ wprowadzonym w 2016 – ale o jego skutkach będzie można jednak mówić za kilka lat.

Na niedostateczny rozwój demograficzny „cierpi” wiele krajów europejskich. Niektórzy powołując się m.in. na Oriane Fallaci, Nialla Fergusona oraz wyrażając własną opinię – stwierdzają, że w Europie (przed kryzysem migracyjnym) miała miejsce największa redukcja ludności od XIV w., kiedy żniwo zbierała czarna ospa (Murray, 2017). Przedstawione zmiany stanowią istotne wyzwanie dla wielu obszarów polityki publicznej, w tym: dla polityki edukacyjnej, zwłaszcza tam gdzie ma miejsce napływ migrantów (który miał być lekarstwem na starzenie się Europy i niedobór siły roboczej).

Imigracja. Wiele krajów europejskich przeżywa niepokój związany z napływem ludności z Afryki i Azji (poświęca temu prawie całą książkę Douglas Murray (2017)). Doświadczenia ostatnich lat wskazują, że hasła związane z integracją z rdzenną ludnością Europy i wielokulturowość traktowana jako „ubogacenie” kulturowe – mają charakter postulatów, które w praktyce okazują się w wielu przypadkach niekontrolowaną porażką (opinie takie określane są często jako rasistowskie, ksenofobiczne). Czasami postawy migrantów spoza Europy nie są w pełni akceptowane lub wręcz odrzucane przez mieszkańców kraju, w którym trwa słabo kontrolowany napływ migrantów. Rodzą się wówczas pytania dotyczące form integrowania i granic izolacji oraz podporządkowania, lojalności wobec kraju, do którego się przybyło; pojawiają się wątpliwości co do skuteczności działania czy bezradności niektórych rządów. Czy chęć zachowania tożsamości kulturowej, religijnej, językowej jest niepoprawna politycznie?

W Polsce takie pytanie nie wybrzmiewa tak dramatycznie – mamy do czynienia z imigracją, ale głównie z krajów zza wschodniej granicy, których ludność jest podobna pod względem kulturowym, językowym, religijnym – w przeciwieństwie do ludów azjatyckich, afrykańskich. Z różnych powodów wzrasta atrakcyjność Polski dla osób tu przybywających, już nie tylko jako kraju tranzytowego, ale coraz częściej – jako docelowego. W pewnym stopniu zaczyna także odgrywać rolę tzw. „Karta Polaka”, adresowana przede wszystkim do Polaków, ich potomków – zamieszkujących obszary dawnego ZSRR. Posiadaczowi Karty przede wszystkim znacznie łatwiej wjechać do Polski, studiować, starać się o pracę itp. Ocenia się, że w Polsce przebywa czasowo i na stałe łącznie ok. 1–1,2 miliona Ukraińców i wydaje się, że jest to zjawisko pozytywne przede wszystkim z punktu widzenia polskiej gospodarki (według niektórych opinii ukraińskich – nie bez racji traktowane jest to jednak jako drenaż siły roboczej). Prędzej czy później zwiększy się także napływ ludności z Białorusi. Studiująca w Polsce młodzież, przede wszystkim ukraińska, nie stwarza problemów, szybko się dostosowuje do warunków panujących w Polsce. Takie jest „tło” imigracji do Polski, co powoduje, że zostały podjęte lub powinny być podjęte przedsięwzięcia wobec nie tylko ludności napływowej, ale także polskiego systemu edukacji.

Szkoła i inne instytucje edukacyjne w większym stopniu powinny być traktowane jako miejsce budowania, umacniania spójności społecznej. Są one jednymi z niewielu instytucji, które mogą spajać „niejednorodności” kulturowe, religijne, etniczne, a nawet polityczne. Do tego niezbędne jest przestrzeganie, uczenie i kształtowanie otwartości wobec inności, różnic i podziałów istniejących poza sferą edukacyjną – są to zasady wobec uniwersaliów (takim uniwersalnym dobrem wspólnym jest też szkoła). Zadbac należy także o logistykę i znacznie rozszerzyć wachlarz oddziaływań wobec imigrantów (do tej pory zdecydowanie dominują działania nakierowane na adaptację zawodową imigrantów).

Niemniej ważne są i będą przedsięwzięcia podejmowane wobec imigracji, takie jak: organizowanie kursów języka i kultury polskiej; organizowanie kursów zawodowych (doskonalących, doksztalających, przekwalifikujących) zgodnych z polskimi i europejskimi standardami kwalifikacji zawodowych; integrowanie opieki i nauczania dla dzieci imigrantów z nauczaniem dzieci polskich; doksztalanie polskich rodziców, zwłaszcza w środowiskach uboższych kulturowo, cywilizacyjnie (na temat „innych”). Następują także zmiany w zakresie szkolenia pedagogów, psychologów zajmujących się doradztwem zawodowym – uwzględniające problemy imigrantów i wielokulturowości.

Zwraca się także słusznie uwagę, iż napływ migrantów może stwarzać trudności w niektórych obszarach życia społecznego. Zwiększenie zatrudnienia (poprzez imigrantów) może łagodzić niedobory siły roboczej ale może też prowadzić do napięć na rynku pracy, a w niektórych wypadkach do hamowania innowacyjności. W tym kontekście wcale nie jest oczywiste, jakie standardy i treści mają być promowane w szkolnictwie zawodowym i wyższym. Warto także przypomnieć, iż kwalifikacje imigrantów nie zawsze są w pełni wykorzystywane i wykonują oni bardzo często tzw. „prace śmieciowe” (zwłaszcza na początku swojego pobytu).

Wreszcie należy wspomnieć o sytuacji „edukacyjnej” Polaków, którzy wyemigrowali w ostatnich latach (ocenia się, że jest to 1,8 mln osób – głównie w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Irlandii). Państwo polskie organizuje i finansuje w niektórych krajach szkoły dla polskich dzieci i młodzieży w trosce o podtrzymanie więzi z językiem, kulturą polską; czynią to także niektóre stowarzyszenia, parafie działające w skali lokalnej. W Wielkiej Brytanii (głównie w Londynie) na zasadach komercyjnych działają także filie kilku polskich niepublicznych szkół wyższych.

Skutki dla systemu oświaty z przyczyn nie tylko demograficznych. Udział w wyludnianiu się i starzeniu ludności na obszarach wiejskich (poza zmianami kulturowymi, cywilizacyjnymi przejawiającymi się między innymi mniejszą dzietnością kobiet) mają migracje ludności w wieku mobilności, aktywności zawodowej. Dla organizowania punktów szkolnych i przedszkolnych niemniej ważnym (o ile nie ważniejszym) uwarunkowaniem są właściwości polskiej sieci osadniczej. Znacznie łatwiej podjąć decyzję o lokalizacji szkoły w mieście niż na obszarach wiejskich. Kłopoty w organizowaniu sieci szkolnej związanej z rozproszonym osadnictwem w USA, Kanadzie, Australii, Rosji, Skandynawii są nieporównywalnie większe niż w Polsce, gdzie problem ten dotyczy tylko niektórych (i nie w takim stopniu) obszarów kraju.

W Polsce przejawiają się one przede wszystkim z powodu słabej i rzadkiej sieci komunikacyjnej, w występowaniu większej liczby małych szkół. Te zróżnicowania i pewne „niedogodności” wiejskiej sieci szkolnej są spowodowane z jednej strony warunkami naturalnymi, z drugiej zaś zróżnicowanymi procesami zaludnienia i osadnictwa (zakorzenionymi często jeszcze w okresie zaborów). Proces urbanizacji w Polsce przebiega dość powoli, nawet jeśli weźmie się poprawkę na fakt, iż coraz więcej ludzi mieszkających poza administracyjnymi granicami miast nie zajmuje się rolnictwem. Ta zamieszkała na wsi ludność ma swoje domy, mieszkania w przeszło 53 tysiącach miejscowości wiejskich (przeszło 42,8 tys. wsi i około 10,2 tys. kolonii i osad). Przeciętna statystyczna miejscowość wiejska jest zamieszkała obecnie przez około 288 mieszkańców, wśród których „uzbiera” się około 25 dzieci w wieku 8-klasowej szkoły podstawowej (8 roczników). Wiedząc o tym, łatwiej zrozumieć dlaczego nie każda polska wieś, osada może mieć „własną szkołę”.

Poza wielkością jednostki osadniczej znaczenie ma tu też gęstość sieci osadniczej. Pod względem wielkości wsi, gęstości wiejskiej sieci osadniczej przestrzeń Polski jest zróżnicowana. Na południu kraju wiejska sieć osadnicza jest znacznie gęściej (w porównaniu do północno-wschodniej i północno-zachodniej Polski), znacznie większe są tam wsie, w których często zamieszkuje 1000–1500 mieszkańców. Są także rejony kraju, w których osadnictwo wiejskie jest rozproszone – stosunkowo duże odległości między niewielkimi miejscowościami (w północno-wschodniej Polsce często średnie zaludnienie wsi nie przekracza kilkudziesięciu mieszkańców), obszary z niewielkimi miejscowościami leżącymi stosunkowo blisko siebie (takim obszarem jest Północne Mazowsze), co wcale nie łagodzi trudów organizowania szkolnictwa na takim obszarze („objechanie” wszystkich miejscowości w celu dowozu uczniów do szkoły bardzo wydłuża czas dojazdu).

Skutki tych procesów w niektórych obszarach kraju widoczne są od lat:

- likwidowane były szkoły (do czego przyczynił się także system finansowania oświaty przez samorządy), wprowadzane jest nauczanie w systemie klas łączonych, do którego nie przygotowuje polski system kształcenia nauczycieli;
- zamierają wsie, co znów napędza migracje ludzi młodszych;
- tracili pracę niektórzy nauczyciele, wstrzymywany był/jest nabór młodych kadr, które na ogół są bardziej przychylnie wprowadzaniu innowacji pedagogicznych;
- pogarsza się dostępność szkół i przedszkoli, wydłuża się czas dojścia (uczniów, dziecka) z powodu coraz rzadszej sieci szkolnej (i placówek przedszkolnych).

Tabela 1. Liczba potencjalnych uczniów w szkole według wielkości wsi i szkoły (stan wg danych 2016)

Liczba mieszkańców wsi	Liczba uczniów w szkole (w zaokrągleniu)		
	6-letniej	3-letniej	8-letniej
100	7	3	9
200	13	7	18
500	33	16	44
1000	66	33	88

Źródło: opracowanie R. Piwowarski na podstawie danych GUS.

W największych polskich miastach trwa od lat dziewięćdziesiątych XX w. migracja do sąsiadujących z tymi miastami miejscowości (z nazwy) wiejskich; powoli wydłużają się także niektóre części dzielnic śródmiejskich tych miast.

Dane powyższej tabeli ilustrują możliwości organizowania szkoły w zależności od liczby mieszkańców wsi. Nawet duże miejscowości wiejskie są „skazane” na zbiorczość. Małe szkoły, poza swoimi zaletami (więź ze środowiskiem lokalnym, lepsze warunki nauczania z powodu mniejszej liczby uczniów w oddziale) – mają też swoje mankamenty (są droższe w eksploatacji, nauczyciele nie wypracowują pensum dydaktycznego, jest bardzo trudno wprowadzić dodatkowe przedmioty).

Tabela 2. Liczba potencjalnych uczniów szkoły 8-letniej według gęstości zaludnienia i zasięgu szkoły (stan wg danych 2016)

Gęstość zaludnienia osób/1 km ²	Liczba uczniów w szkole (w zaokrągleniu), jeśli zasięg szkoły wynosi		
	3 km ≈ 28 km ²	5 km ≈ 78 km ²	10 km ≈ 314 km ²
10	31	87	348
30	93	259	1042

Źródło: opracowanie R. Piwowarski.

Hipotetyczne wielkości szkół (liczba uczniów) przedstawione w tabeli 2 wynikają z mechanicznych przeliczeń, w których zakłada się, że obwody szkolne są regularne (mają kształt zbliżony do kół). W rzeczywistości częściej mamy do czynienia z obwodami niesymetrycznymi – wówczas maksymalne odległości drogowe (zasięg) między uczniem a szkołą są co najmniej o 20% większe niż przyjęte powyżej.

Warto zwrócić uwagę, że średnia gęstość zaludnienia obszarów wiejskich w Polsce wynosi mniej niż 50 osób na 1 km². Spora część Polski północno-zachodniej i północno-wschodniej ma średnią gęstość zaludnienia obszarów wiejskich poniżej 30 osób na 1 km² (są gminy, w których wskaźnik ten wynosi zaledwie 10–12 osób). 30 osób/1 km² – jest to umowna granica, poniżej której występują wyraźne trudności w organizowaniu sieci szkolnej.

Dominujące modele szkolnictwa powszechnego. Dotychczasowe tempo życia utrudnia przewidywania dotyczące zmian czy sytuacji – politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych. Możemy przewidzieć następne rewolucje technologiczne i cywilizacyjne, które z całą pewnością będą rzutowały na sposoby kształcenia i samokształcenia przynajmniej w bogatszych częściach świata. Jednak Polska jeszcze nie jest krajem o tak rozproszonym osadnictwie, aby przyszły system szkolny opierać wyłącznie na nowych technologiach informacyjnych. Coraz więcej ludzi żyje w erze globalizacji dzięki niespotykanemu rozwojowi technologii w ostatnich dziesięcioleciach. Rozwój ten stwarza ogromne możliwości rozwoju społecznego pod warunkiem, że technologie te zostaną właściwie zastosowane. Połączenie komputerów z telekomunikacją (w tym z telefonią komórkową), a zwłaszcza wykorzystanie Internetu złamało schematy dotyczące kosztów, czasu i odległości – otwierając erę globalizacji, współzależności sieci informacyjnej. Zostały złamane niektóre granice natury

(np. nowe odkrycia i zastosowania w genetyce), z nie zawsze znanymi implikacjami. Trudno przewidzieć przyszłe, nowe i stosowane w edukacji technologie kształcenia, jak również decyzje odnoszące się do wielkości, organizacji obowiązujących w przyszłości jednostek/placówek edukacyjnych. Jeszcze w końcu lat dziewięćdziesiątych mieliśmy np. w Polsce 8-klasową szkołę podstawową i nie było 3-letniego gimnazjum; w 1999 rozpoczęły pracę pierwsze gimnazja. Od 2017 roku ponownie szkoła podstawowa jest 8-letnia, a gimnazja wygasają. Są to ważne wyznaczniki (liczba klas) niezbędne dla lokalizacji i organizacji szkoły, zwłaszcza na słabiej zaludnionych obszarach.

Podjmując próbę zarysowania modeli edukacji w przyszłości, pod pojęciem modelu będziemy rozumieć przede wszystkim pewną „konstrukcję” organizacyjno-funkcjonalną, do której będziemy zmierzać (a więc w jakimś sensie model teoretyczny). W mniej licznych przypadkach model będzie rozumiany jako odwzorowanie rzeczywistości – czyli już funkcjonujące rozwiązania (za granicą i rzadziej w Polsce), mogące mieć nadal zastosowanie w przyszłości.

Mówiąc o modelach edukacji powinno się je odnosić do konkretnych szczebli kształcenia (od przedszkoli do szkolnictwa wyższego) oraz konkretnego typu placówki, szkoły. W związku z tym nie jest możliwe zaproponowanie jednego uniwersalnego „przyszłościowego” modelu, który równocześnie „obsługiwałby” cały system oświatowy. Jeśli na ten wspomniany podział systemu edukacji nałożymy podstawowe uwarunkowania demograficzno-osadnicze i spróbujemy ocenić realność różnych modeli od strony ekonomicznej (tak często stosowany podział na warianty: optymistyczny, realny, pesymistyczny) – dojdziemy do dużej liczby rozdrobnionych informacji, dyskusyjnych pod względem ich użyteczności. Dlatego też w tej części opracowania nacisk położony będzie na oświatę powszechną, obowiązkową (Piwowarski, 2009 s. 14–15). Abstrahując od ciągle wydłużającego się okresu kształcenia i możliwości wydłużania edukacji obowiązkowej, poniższe rozważania będą odnosić się do obowiązkowej w 2017 szkoły 8-klasowej.

Przestawione propozycje dotyczą sytuacji, które prawdopodobnie będą się nasilać w przyszłości, a w pewnym zakresie występują już obecnie (na świecie, w Polsce). Częściej będą zawierać także elementy innych modeli – rzadziej w „czystej” postaci, o ich nazwie będzie decydować dominująca cecha, funkcja. Trzeba także podkreślić, że rozważania poniżej dotyczące przede wszystkim szkolnictwa obowiązkowego nie wykluczają, iż placówki tego segmentu edukacji mogą być wykorzystane przez inne szkoły, instytucje edukacyjne.

A. Model miejski

Będzie występować prawdopodobnie najczęściej, a jego dominacja będzie tym większa, im wyższy będzie szczebel kształcenia. Można w nim wydzielić dwa podstawowe warianty:

- **miejski lokalny**, występujący na ogół w większych miastach; ze względu na dużą gęstość zabudowy mający stosunkowo niewielki zasięg, lecz grupujący większą liczbę uczniów;
- **miejski zbiorczy**, występujący raczej w mniejszych miastach lub na przedmieściach większych; często „zbierający” uczniów z miejscowości podmiejskich

(z których część ma charakter typowo wiejski); bardziej zróżnicowany pod względem liczby uczniów.

B. Model wiejski

Występowanie wiejskich modeli oświaty będzie zależec od tempa urbanizacji kraju i wyludniania obszarów wiejskich:

- **wiejski lokalno-zbiorczy**, z dużą grupą uczniów z miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła oraz znaczną liczbą uczniów dowożonych, dojeżdżających z innych miejscowości; występujący najczęściej w przypadku większych szkół zlokalizowanych na obszarach wiejskich;
- **wiejski zbiorczy**, oparty prawie wyłącznie na dowożeniu uczniów – często z wielu miejscowości; zróżnicowany pod względem liczby uczniów; w dużym stopniu uzależniony od jakości i gęstości sieci drogowej;
- **wiejski „nauczycielski”** oparty w dużej mierze na dojazdach nauczycieli do niewielkich szkół, punktów szkolnych (kiedy w jednej szkole nie jest możliwe wypełnienie przez nauczycieli pensum dydaktycznego);
- **wiejski lokalny**, występujący rzadko, raczej tylko w największych wiejskich miejscowościach, w których będzie wystarczająca liczba uczniów do zorganizowania szkoły (co nie wyklucza przyjmowania także uczniów z innej miejscowości).

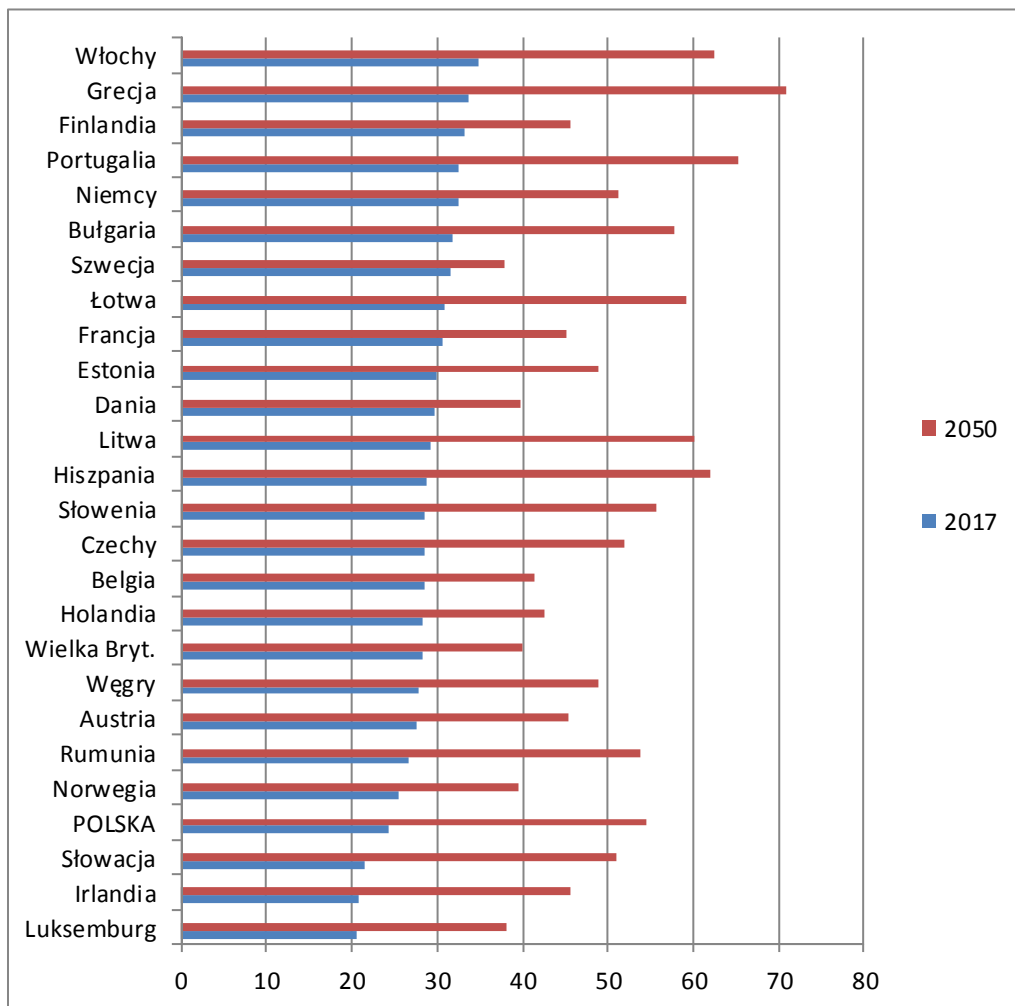
C. Model oparty na technologiach elektronicznych

(*e-nauczanie, nauczanie sieciowe*)

Model ten będzie mieć prawdopodobnie największe zastosowanie na obszarach słabo zaludnionych, trudno dostępnych (jeśli chodzi o edukację powszechną). Rola tego modelu kształcenia będzie wzrastać w kształceniu ustawicznym, kształceniu dorosłych – w tym przede wszystkim na studiach niestacjonarnych (Piwowarski, 2009 s. 16) oraz w placówkach typu uniwersytet trzeciego wieku.

Trudno jednak przewidzieć, jakie nowe rewolucyjne technologie informatyczne mogą się pojawić w przyszłości. Dostępne będą jeszcze potężniejsze multimedialne komputery, pojawią się jeszcze większe możliwości wykorzystania w nauczaniu syntezy wizualnej, słuchowej i dotykowej, ale nadal prawdopodobnie występować będą dysproporcje między ogromną wiedzą o tych technologiach a sposobem wykorzystania tego bogactwa (Pachociński, 1997). Warto w tym miejscu podkreślić, iż te nowe technologie nie powinny powodować likwidacji szkoły jako instytucji – problem polega i będzie polegać na tym, aby placówki, instytucje edukacyjne optymalnie z e-nauczania korzystały.

Przedstawione na wykresie 1 wartości dla poszczególnych krajów europejskich odnoszą się do sytuacji obecnej (2017) oraz przewidywanej (2050) i dotyczą wzrastającego udziału ludności w wieku poprodukcyjnym w stosunku do grupy osób w wieku produkcyjnym. Obecnie wskaźnik ten waha się od dwudziestu – dwudziestu kilku % (m.in. w Polsce 24,2%) – do wyraźnie powyżej 30% we Włoszech, Grecji i innych krajach. Prognozy dla 2050 roku są jeszcze mniej korzystne – w wielu krajach osoby w wieku 65+ mogą stanowić więcej niż połowę osób w wieku produkcyjnym (w skrajnych przypadkach nawet przeszło 60–70%). Może warto o tym pamiętać, tak aby strategii rozwoju kształcenia ustawicznego dorosłych uwzględniały także taki, prawdopodobny trend demograficzny.



Wykres 1. Wskaźnik obciążenia wiekiem (old-age dependency ratio): stosunek populacji 65 lat i więcej do populacji w wieku 15–64 (w%)

Źródło: opracowanie R. Piwowarski na podstawie: *Eurostat Database – Population and social conditions – Population – Demography – Population – Old-age dependency ratio* (Internet, data dostępu 8.03.2018).

Zarysowane tendencje demograficzne będą prawdopodobnie silnie oddziaływać na ewolucję niektórych form placówek edukacyjnych i ich funkcjonowania (w tym także zasygnalizowanych w obszarze edukacji dorosłych). Wydaje się, że system edukacyjny nie powinien być odhumanizowany, pozbawiony relacji uczeń – nauczyciel, czy nie mniej ważnych: uczeń – uczeń, nauczyciel – rodzic. Są teorie pedagogiczne, wyniki badań (Dolata, 2008; Harris, 2000) wskazujące na wielką rolę środowiska rówieśniczego w osiągnięciu znaczących rezultatów edukacyjnych. W skrajnej postaci formułowane są niekiedy opinie, iż uczeń może więcej zyskać, nauczyć się od rówie-

ników niż od nauczyciela. Tak więc, jeśli nie występuje tzw. „wyższa konieczność” w postaci braku szkoły – nie pozbawiamy uczniów, dzieci wzajemnych kontaktów, które dla wielu z nich, poza pożytkiem edukacyjnym – są największą przyjemnością na trudnej drodze edukacji.

Bez świadomości, jaki jest kierunek przebiegu procesów demograficznych, jakie są właściwości sieci osadniczej – nie zawsze podejmowane były/są właściwe przedsięwzięcia. Większość tych procesów ma charakter obiektywny i tylko częściowo można na nie oddziaływać poprzez różnego rodzaju polityki i dlatego warto coś o nich wiedzieć.

Bibliografia

1. Dolata R. (2008). Szkoła – segregacje – nierówności. Wyd. UW, Warszawa.
2. Eurostat Data Base (2017). Population; Demography; Total Fertility Rate (Internet).
3. Eurostat Data Base (2017). Population; Demography; Population Change (Internet).
4. Eurostat Data Base (2017). Population and Social Conditions; Population; Demography; Population; Old-age-dependency ratio (Internet).
5. GUS (2017). Rocznik demograficzny 2017 (Internet).
6. Harris J.R. (2000). Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego. Tłum.: A. Polkowski. Wyd. J. Santorski & Co.
7. Murray D. (2017). The Strange Death of Europe: Immigration, Identity, Islam. Bloomsbury, Oxford, London, New York... oraz: Murray, D. (2017). Przedziwna śmierć Europy. Imigracja. Tożsamość. Islam. Przekład T. Biedroń, Zysk i S-ka, Poznań.
8. Pachociński R. (1997). Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole. IBE, Warszawa.
9. Piwowarski R. (2009). Uwarunkowania i tendencje zmian edukacyjnych w Polsce. „Edukacja” 2009, nr 2.
10. Raport o stanie edukacji 2011 (2012). IBE, Warszawa.

prof. dr hab. Rafał PIWOWARSKI
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej

Informal learning in economic perspective

Słowa kluczowe: uczenie się nieformalne, miejsce pracy i uczenia się, ekonomia, ekonomiczne aspekty uczenia się.

Key words: informal learning, place of work and learning, economics, economic aspects of learning.

Abstract. Working and learning are nearly identical phenomena. Science is dealing closer with these two human activities from economic perspective. The aim of the article is capturing the complementary nature of working and learning, as well as showing the issues relevant to both economics and adult education. These scientific disciplines aspire to optimize processes of informal learning by reforming the milieu where the learning and the evolution of civil competences of learning take place. The essential question is, what kind of investments are necessary to optimize informal learning and, as a consequence, achieve new standards of work?

Wprowadzenie. Praca i uczenie się to dwa fenomeny wpisane w biografię każdego człowieka. „Bez pracy nie ma kołaczy” uczy staropolskie przysłowie, wskazując na konieczność włożenia wysiłku w działania, jeśli mają zapewnić sukces, spełnić ludzkie marzenia czy umożliwić realizację wyznaczonych celów. Praca i uczenie się to dwa komplementarne, uzupełniające i warunkujące się wzajemnie dobra. „Praca wyróżnia człowieka wśród reszty stworzeń – tylko człowiek jest do niej zdolny i tylko człowiek ją wykonuje (...)” – głosił Jan Paweł II. „Ludzkie uczenie się” – skonstruował niemiecki andragog Peter Faulstich – budzi dwie konotacje: z jednej strony, wskazuje na osobliwość i unikatowość uczenia się człowieka, które różni się od uczenia się zwierząt. Osobliwość gatunku ludzkiego polega na tym, że ludzie uczeniu się nadają sens. Z drugiej strony pojęcie „uczenie się człowieka” jest kategorią etyczną powiązaną ze wspólnotą, uznaniem, odpowiedzialnością (Faulstich 2013, s. 14).

Ponad wszelką wątpliwość uczenie się wiąże się z pracą, zaś praca – z uczeniem się. Poprzez pracę człowiek zapewnia sobie byt materialny i urzeczywistnia siebie, analogicznie jak w przypadku uczenia się, które realizowane na przestrzeni całego życia, umożliwia mu społeczne funkcjonowanie i coraz to inne możliwości (także zawodowe), perspektywy intelektualne i pola aktywności.

Praca i uczenie się jako kategorie ekonomiczne. Praca i uczenie się, dwa „bliźniacze” fenomeny (Becker 2016, s. 226) rozpatrywane są współcześnie z coraz większą intensywnością przez pryzmat ekonomiki. Badaczy interesują takie kategorie, jak: koszt, strata, cena, przychód, zysk, dochód, wynagrodzenie, rentowność, premia. Cały zbiór tych elementów zasługuje na uwzględnienie i jest (prawdopodobnie) w praktyce każdej pracującej i uczącej się osoby w sposób mniej lub bardziej świadomy analizowany, celem upewnienia się co do rentowności wykonywanej pracy zarobkowej czy pracy związanej z uczeniem się. Innymi słowy, zarówno osoby pracujące, jak i osoby uczące się, mierzą ekonomiczność swojej działalności, wyrażającą się poprzez relację pomiędzy uzyskanymi efektami a poniesionymi nakładami. Nie tylko przedsiębiorcy czy zarządy spółek kierują się zasadą, że: „w przypadku większości projektów inwestycyjnych nakłady inwestycyjne powinny być w możliwie krótkim czasie zrekompensowane ich efektami. Niektóre z podmiotów wyznaczają nawet sobie w tym zakresie maksymalny horyzont czasowy, który nie może być przekroczony, o ile projekt ma zostać zaakceptowany” (Gajdka, Walińska 1998, s. 26).

Ekonomiczne podejście do pracy i uczenia się jest bezsprzecznie racjonalne i w pełni zasadne, niemniej sprowadzenie korzyści płynących z uczenia się do prostego rachunku może okazać się ryzykowne. W dłuższej perspektywie czasowej negatywny niegdyś wynik bilansu, a w konsekwencji zaniechanie w danym okresie życia wysiłku edukacyjnego zmierzającego do uzyskania określonej wiedzy, konkretnych kwalifikacji czy kompetencji, może niekorzystnie zaważyć na rozwoju osobistym i zawodowym jednostki, pozbawiając ją szans na realizację marzeń, awans zawodowy czy skorzystanie z nieoczekiwanej nadarzających się okazji rozwoju osobistego. Owo ryzyko jest niemałe w dobie płynnej ponowoczesności, w której – jak dowodzą socjologowie – wszystko co kulturowe jest niestabilne, niespójne, dialogiczne, chwilowe i fragmentaryczne. Ciągła zmienność, która stała się stylem życia w pluralistycznym i dynamicznym świecie, stanowi jednakowo atrybut świata pracy, jak i standardów kwalifikacyjnych pożądanych na rynku pracy. Na marginesie warto skonstatować, że systemy edukacyjne dość opieszale reagują na wymóg kształtowania postaw elastyczności i adaptacyjności do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Tym bardziej na uwagę zasługują pomysły kierowane pod adresem decydentów oświatowych, jak choćby ten autorstwa Umberto Eco: „... zamiast proponować szkoły, w których w pewnym momencie następuje podział na przygotowanie do studiów uniwersyteckich i do pracy zawodowej, powinno się pomyśleć o szkole, która wypuszcza jedynie absolwentów z przedmiotów ścisłych i humanistycznych, ponieważ nawet ktoś, kto zostanie w przyszłości, dajmy na to, śmieciarzem, powinien mieć przygotowanie intelektualne, które pozwoli mu pewnego dnia zaplanować własne przebranzowienie” (2017, s. 496).

Nauki ekonomiczne i andragogika a uczenie się nieformalne. Z perspektywy pracobiorców, ekonomiki przedsiębiorstwa i gospodarki narodowej nieformalne uczenie się na stanowisku pracy zyskuje coraz większe znaczenie. Także nauka uczyniła uczenie się nieformalne w świecie pracy przedmiotem swojego zainteresowania, o czym świadczy m.in. rosnąca liczba projektów mierzących się z tą problematyką (Przybylska 2014, s. 124). Badacze dążą przede wszystkim do rozpoznania warunków

i czynników sprzyjających procesom uczenia się, wpływających na ich intensyfikację, oraz do identyfikacji barier wykluczających bądź utrudniających uczenie się w miejscu pracy. Zasadnicze pytanie brzmi: Jakie inwestycje są konieczne, by optymalizować uczenie się nieformalne, a w konsekwencji osiągnąć nowe standardy ludzkiej pracy (i uczenia się)? W tej perspektywie mieści się zarówno troska o wydajność pracy i jakość produkcji, jak i dbałość o kształt oraz klimat stosunków panujących w środowisku pracy, determinujących relacje międzyludzkie i przekładających się na stopień zadowolenia i satysfakcji osób zaangażowanych w wytwarzanie określonych dóbr. Wszak współcześni pracownicy postrzegają pracę zawodową już nie tylko jako źródło dochodów pozwalających na godne życie, ale także jako sferę działalności zaspokajającą życiowe ambicje oraz umożliwiającą rozwój osobisty i zawodowy.

Uczenie się nieformalne – postrzegane jako swoista innowacja w kontekście współczesnych uwarunkowań gospodarczych, demograficznych i kulturowych, jako narzędzie rozwoju gospodarki i społeczeństwa – pojawia się w ekonomicznej perspektywie badawczej w trzech wymiarach (Becker 2017, s. 226–227). **Na płaszczyźnie indywidualnej, w ujęciu mikro**, przyczynia się do podniesienia jakości całościowego procesu uczenia się jednostek. Pozwala na dostrzeżenie korelacji pomiędzy atrybutami stanowiska pracy a osiągnięciami pracownicy, umożliwiając odpowiednią aranżację warunków pracy, sprzyjającą zarówno intensyfikacji procesów uczenia się, jak i podniesieniu jej jakości. **Na płaszczyźnie organizacji, na poziomie mezo**, uczenie się nieformalne jest rozumiane jako potencjał niezbędny do zapewnienia konkurencyjności i sukcesu przedsiębiorstwa. Wreszcie **dla gospodarki narodowej, w ujęciu makro**, jego znaczenie przejawia się zwłaszcza w perspektywie tworzenia wiedzy kolektywnej, służącej dobrobytowi społeczeństwa i narodu. Jako dorobek kulturowy, jako zasób edukacyjny społeczeństwa wywiera istotny wpływ na pozycję kraju pośród innych gospodarek narodowych.

Nie zaskakuje zatem, że uczenie się nieformalne na stanowisku pracy stanowi fenomen intrygujący nie tylko andragogikę, ale w coraz większym stopniu także nauki ekonomiczne. Podkreślana niejednokrotnie bliskość edukacji dorosłych z gospodarką, wyrażająca się dotychczas w szczególności poprzez wymóg kwalifikowania pracowników zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy, wzbogaca się o nowy sens. Chodzi o jednoczesne podniesienie jakości pracy i uczenia się jako wzajemnie przenikających się procesów warunkujących jednakowo rozwój jednostek, przedsiębiorstw, jak i gospodarek narodowych. W interesie przedsiębiorstw leży bezsprzecznie dbałość o tworzenie warunków pracy sprzyjających podnoszeniu kompetencji pracowników. Ich kapitał intelektualny, metodyczny, osobowościowy może przesądzić o sukcesie bądź porażce na konkurencyjnym rynku. Stąd potrzeba, by przedsiębiorstwa dysponowały możliwie najpełniejszą wiedzą na temat procesów uczenia się możliwych w środowisku pracy, ich uwarunkowaniach i barierach.

Wyzwaniu temu niełatwo jest sprostać nauce, która – przyglądając się procesom uczenia się nieintencjonalnego z coraz większym zainteresowaniem, nadal nie dysponuje rzetelnymi narzędziami ich pomiaru. Nieformalne procesy uczenia się stanowią nader trudną do uchwycenia zmienną interweniującą, tłumaczącą związek przyczynowo-skutkowy między zmienną niezależną, jaką jest uczenie się, a zmienną zależną – osią-

gnięciami w pracy. Uczenie się nieformalne może mieć miejsce w procesie pracy i wywierać wpływ na jej wynik, niemniej pozostaje w dużej mierze niewiadomą, wymykającą się próbom obserwacji i kontroli badaczy (Becker 2016, s. 226). Tymczasem wiele jest pytań, które – zwłaszcza z perspektywy przedsiębiorstwa – wymagają odpowiedzi:

- Czy pracownicy uczą się, pracując? Czy ucząc się, pracują? W jakich warunkach wykonują swoją pracę wyłącznie rutynowo, pozbawieni refleksji niezbędnej w procesie uczenia się?
- Czy poprzez krytyczną analizę wykonywanych zadań i stosowanych do ich realizacji metod podnoszą jakość pracy?
- Czy wykorzystują zasoby, w tym również rezerwy swojej wiedzy i wydajności w sposób sprzyjający podniesieniu jakości produktu i doskonaleniu współpracy?
- Czy dzielą się na stanowisku pracy swoją wiedzą z innymi osobami, osiągając efekt synergii?
- Czy na uczenie się nieformalne wpływ wywierają bodźce zaczerpnięte z procesów uczenia się realizowanych w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej? Czy nieformalne uczenie się w środowisku pracy rzutuje na aktywność edukacyjną jednostki i jej procesy uczenia się w instytucjach?
- Czy możliwa, pożądana lub konieczna jest jakaś forma wynagradzania uczenia się nieformalnego na stanowisku pracy? Czy premiowanie może przyczynić się do jego intensyfikacji?
- W jaki sposób eksplorować i mierzyć procesy uczenia się nieformalnego w świecie pracy? (Becker 2016, s. 227–228).

Aranżacja świata pracy przyjaznego nieformalnemu uczeniu się. Istnieje zgoda co do tego, że uczenie się nieformalne, choć wymykające się wszelkim próbom bezpośredniego oddziaływania, nie jest fenomenem całkowicie niezależnym od jednostki i jej otoczenia społecznego. W literaturze pedagogicznej, wraz z pogłębiającą się refleksją na temat uczenia się w codzienności, coraz dobitniej artykułowane są postulaty odnośnie „aranżacji środowisk uczenia się” czy „tworzenia architektury sprzyjającej uczeniu się nieformalnemu” (Arnold 2017, s. 483). Możliwości optymalizacji świata pracy, celem intensyfikacji uczenia się zintegrowanego z pracą, są dotychczas mało rozpoznane, niemniej wśród czynników korzystnie wpływających na ten proces wymienia się: przyjazny klimat i partnerskie relacje w miejscu pracy, dysponowanie przez pracobiorców czasem na uczenie się, wspieranie tych procesów przez ekspertów lub materiały pomocnicze (np. skrypty) oraz odpowiednie uznanie i honorowanie gotowości do uczenia się i jego wyników. Zasadniczo, badacze podkreślają aspekty natury organizacyjnej, sprzyjające nieformalnym procesom uczenia się na stanowisku pracy (Frieling, Schäfer 2017, s. 469–482).

Po pierwsze, eksponują konieczność metodycznego projektowania obszarów zadań poszczególnych pracowników i całych zespołów, przemyślanego pod kątem procesów uczenia się nieformalnego. Ważną rolę odgrywają tu takie kategorie jak: kompleksowość, autonomia, różnorodność wymogów, interakcyjność oraz indywidualizacja. **Kompleksowość** zadań oznacza, iż czynności wykonywane na stanowisku pracy

zawierają elementy planowania, wykonania i kontroli. Pracownicy, świadomi złożoności swoich zadań, mogą indywidualnie ocenić wyniki własnej pracy i samodzielnie dokonać korekty, jeśli zauważą jakiegokolwiek nieprawidłowości lub możliwości modernizacji. W sytuacji, gdy planowanie i kontrola powierzone są innym pracownikom lub kontrola następuje automatycznie, szanse na nieformalne procesy uczenia się są znacznie mniejsze, brakuje bowiem możliwości konstruowania wiedzy poprzez dostrzeżenie związku pomiędzy działaniem a niedoskonałością produktu lub procesu jego wytwarzania. **Autonomia** jest zagwarantowana wówczas, gdy pracownik ma możliwość indywidualnego podejmowania decyzji w ramach powierzonych mu czynności organizacyjno-technicznych, w tym także odnośnie aspektu czasowego. Przekonanie o terminowej wykonalności zadania sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, pewności siebie i samokontroli. **Różnorodność i zmienność wymogów** na stanowisku pracy przyczynia się zarówno do utrwalania zdobytej już wiedzy i kompetencji, jak i ich doskonaleniu. Jednostajna praca wiążąca się z wykonywaniem rutynowych czynności przez dłuższy okres czasu może tłumić kreatywność, gotowość do otwarcia się na nowe wyzwania oraz procesy uczenia się. **Interakcyjność** jako zasada komunikacji, realizowana w formie wymiany doświadczeń i dyskusji między pracownikami czy zespołami pracowników i kierownictwem, wpływa korzystanie na rozwiązywanie problemów technicznych i organizacyjnych oraz konfliktów międzyludzkich. Praca w izolacji, pozbawiona wymiany myśli i doświadczeń, koliduje z uczeniem się nieformalnym. Sprzyja mu z kolei **indywidualizacja**: pracownik samodzielnie organizujący własne miejsce pracy w ramach określonych warunków ramowych, adekwatnie do swoich predyspozycji psychofizycznych (np. percepcja, czas reakcji, zdolność do pracy), kompetencji fachowych, społecznych i osobowościowych, będzie czuł się na tyle komfortowo, by podejść do wykonywanych czynności refleksyjnie, wzbogacać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności.

Po drugie, badacze nieformalnych procesów uczenia się w świecie pracy podkreślają wymóg racjonalnej, celowej organizacji jej warunków ramowych (np. czas pracy, praca zmianowa). Wśród zasad ergonomii pracy, szczególnie istotnych w kontekście uczenia się nieformalnego, wymienia się m.in: konieczność ograniczenia zmian nocnych do co najwyżej trzech pod rząd, zapewnienia czasu na odpoczynek po pracy, w tym odpoczynku nieprzerwanego, unikania kumulacji bloków wydłużonego czasu pracy (np. powyżej 10 godzin dziennie lub 60 godzin tygodniowo) oraz krótkoterminowych zmian w grafiku pracy. Ponadto zaleca się indywidualizację czasu pracy uwzględniającą kryterium wieku i obciążenia wynikające z pełnionych przez pracowników ról społecznych w różnych fazach życia.

Po trzecie, duże znaczenie przypisuje się pracy w zespołach. Problematyka ludzkiego uczenia się pojawia się zazwyczaj w kontekście członkostwa jednostki w grupach (społecznych, zawodowych, formalnych, nieformalnych), jej relacji i komunikacji z innymi ludźmi. Grupa staje się zespołem, o ile wykonuje pracę kolektywną, wymagającą wspólnych wysiłków. Do tych najbardziej podstawowych warunków przesadzających o efektywności zespołów zalicza się poczucie przynależności, identyfikację członków ze wspólnym celem czy zadaniem, współodpowiedzialność i zaangażowanie w realizację wspólnego zadania, atmosferę zaufania i otwartości sprzyjającą

komunikacji, wymianie informacji, myśli i idei oraz fachowość poszczególnych osób. Praca zespołowa podnosi efektywność biznesową i morale, umożliwia wykorzystanie rezerw wydajności siły roboczej, innowacyjność i kreatywność. Zespół jest jednak przede wszystkim miejscem uczenia się społecznego. Zasadniczo pojawiają się – z perspektywy gospodarki – dwa oczekiwania wobec uczenia się w zespołach. Po pierwsze, pokłada ona nadzieję na to, że uczenie się w zespołach pracowniczych przyczyni się do wzrostu wiedzy i umiejętności pracobiorców, które bezpośrednio przełożą się na jakość i wydajność pracy. Po drugie, oczekuje się pozytywnych skutków uczenia się w zespole na rozwój osobowości uczestniczących w nim osób, zwłaszcza ich kompetencji społecznych: osiąganie dojrzałości społecznej, uspołecznienie, umiejętność znalezienia się odpowiednio do sytuacji z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Stefan M. Kwiatkowski, nawiązując do edukacyjnych funkcji przedsiębiorstwa, podkreśla, że rozwój kompetencji społecznych pracobiorców służy tak samemu pracodawcy, jak i społeczeństwu w ogóle (2017, s. 158–159). Zresztą w dobie radykalnej „przemiany pracy” (Marody 2016, s. 130) i przewartościowania ludzkich priorytetów, oczekiwań i nadziei pokładanych w aktywności zawodowej, zwłaszcza w kontekście „przemieszczenia motywacji z obszaru określonych zadań i celów wiążących się bezpośrednio z pracą na sferę stosunków międzyludzkich” (Walczak-Duraj 1988) uczenie się w zespole pracowniczym koreluje z ludzkimi wyobrażeniami i marzeniami o świecie pracy. Czyni ją ciekawszą, bardziej satysfakcjonującą, zwiększa poczucie sensu, bo płynące z niej korzyści nie ograniczają się do wartości materialnych. Zespół jako miejsce wszechstronnego rozwoju osobowości podnosi szanse jednostki na sukces w innych ważnych dziedzinach jej działania.

Oдноśnie pracy zespołowej płyną z nauki częściowo sprzeczne opinie (Frieling, Schäfer 2017, s. 475). Badania nad zespołami pracowniczymi składającymi się z osób w różnych przedziałach wiekowych wskazują zarówno na ich walory, jak i ograniczenia. Badania podłużne przeprowadzone przez niemieckich psychologów ekonomii dowodzą przewagi czynników negatywnych nad pozytywnymi (Wegge, Roth, Schmidt 2008). Z innych badań nad potencjałem uczenia się w zespołach zróżnicowanych pod względem wieku wynika, że efektywność procesów uczenia się wzrasta, w sytuacji, gdy ich członkowie potrafią uszanować ludzi starszych, są wyczerpani na przejawy dyskryminacji ze względu na wiek oraz posiadają kompetencje w dziedzinie zarządzania wiekiem. Ponadto efektywności tych zespołów sprzyjają wielopłaszczyznowość i kompleksowość zadań (Ries i in. 2013). Jako przykład mogą służyć zespoły konstruktorów czy naukowców, tworzone przez specjalistów w różnym wieku, które osiągają imponujące wyniki, m.in. dzięki konsolidacji odmiennych kompetencji przedstawicieli różnych pokoleń (Ries i in. 2013). Konflikty zagrażające atmosferze pracy, a tym samym utrudniające bądź uniemożliwiające procesy uczenia się nieformalnego występują przede wszystkim w zespołach pracujących w systemie rotacyjnym, cechującym się stosunkowo szybką zmianą stanowisk. Niższa wydolność fizyczna osób w podeszłym wieku bywa nierzadko powodem irytacji i niezadowolenia młodszych członków zespołu (Frieling i in. 2008).

Ekonomiczne aspekty uczenia się nieformalnego. Można śmiało postawić tezę, iż problematyka uczenia się nieformalnego w miejscu pracy będzie także w następnych latach absorbowała uwagę andragogów i przedstawicieli nauk ekonomicznych. Dotychczasowe wyniki badań nie mogą w pełni satysfakcjonować, niemniej wyznaczają kierunek poszukiwań, inspirując do dalszych dociekań nad istotą i uwarunkowaniami procesów uczenia się zintegrowanego z miejscem pracy. Manfred Becker (2017, s. 253–255) zwraca uwagę na szereg aspektów ekonomicznych, które wyłoniły się dzięki urzeczywistnionym dotychczas projektom badawczym i wymagają pogłębionej eksploracji:

- Ekonomicznej wydajności procesów uczenia się nie można zmierzyć bez sformułowania celów uczenia się. Istnieje potrzeba wyjaśnienia dualizmu celów uczenia się i pracy;
- Uczenie się nieformalne przynosi wymierne efekty, gdy jego forma optymalnie odpowiada problemowi czy zadaniu, które należy na stanowisku pracy rozwiązać;
- Impulsy płynące bezpośrednio z pracy uzasadniają integracyjny charakter pracy i uczenia się;
- Cele ekonomiczne, zwłaszcza orientacja na wynik, winny stanowić immanentny element uczenia się nieformalnego;
- W kontekście uczenia się nieformalnego nie może zabraknąć motywacji (dlaczego mam się uczyć?), odpowiednich środków i możliwości (z czego mogę korzystać?) ani jasno zdefiniowanego przedmiotu uczenia się/pracy (czego mam się uczyć?);
- Uczenie się nieformalne oraz uczenie się w instytucjach uzupełniają się nawzajem, wspólnie przekładając się na ekonomiczny wynik uczenia się;
- Im większa zgodność między umiejętnościami pracownika a wyzwaniem, które stanowi kontekst uczenia się, tym lepszych wyników można oczekiwać;
- Uczenie się nieformalne jest możliwe jedynie wówczas, gdy w potencjale pracownika tkwią rezerwy;
- Przedmioty uczenia się nieformalnego nie są sformułowane; one wyrastają z zadań, które ma pracownik do rozwiązania;
- Pracownik konfrontowany z zadaniami poniżej swoich możliwości lub z zadaniami, które go przerastają, nie będzie się ani uczył, ani odnosił sukcesów w pracy;
- Nawet małe sukcesy sprzyjają dalszym procesom uczenia się, porażki mogą stanowić poważną barierę na drodze uczenia się;
- Praca i uczenie się w grupach realizujących wspólny cel przebiegają korzystniej niż w przypadku grup, w których każdy z członków realizuje indywidualny cel;
- Biegłość i kompetentność w obszarze wykonywanych czynności zawodowych sprzyja działaniu w sytuacjach nieoczekiwanych i stawianiu czoła nowym wyzwaniom (Becker 2017, s. 253–255).

Powyższe właściwości nieformalnego uczenia się na stanowisku pracy pokazują relacje między andragogiką a ekonomią. Gospodarka, zainteresowana wsparciem nieformalnych procesów uczenia się, czerpie wiedzę z obszaru badań andragogicznych nad uczeniem się w dorosłości. Andragogika posiada już całkiem bogaty dorobek, który może być wykorzystany celem optymalizacji nieformalnych procesów uczenia się towarzyszących wykonywaniu pracy zawodowej. Z kolei dla edukacji dorosłych niezwykle inspirują-

ce mogą okazać się obserwacje poczynione w świecie pracy. Wszak jest ona zainteresowana zgłębieniem tych wszystkich uwarunkowań, które wpływają na zwiększenie efektywności ludzkiego uczenia się. Poznanie determinantów uczenia się w świecie pracy może przyczynić się do wzbogacenia teorii ludzkiego uczenia się i przekształcania różnorodnych środowisk stosownie do kryteriów efektywnego uczenia się.

Podsumowanie. Zasadniczym bodźcem do zwrócenia się ekonomii w stronę uczenia się nieformalnego stały się nowe koncepcje organizacji pracy wynikające z megatrendów współczesności, jak: internacjonalizacja i globalizacja, nowoczesne technologie komunikacyjno-informacyjne i digitalizacja świata pracy, jej w coraz większym stopniu charakter usługowy, przeobrażenia w sferze wartości oraz subiektywizacja pracy (Dehnbostel 2017, s. 346). Uczenie się na stanowisku pracy lub, inaczej, uczenie się zintegrowane z procesem pracy, jest ze wszech miar korzystne z perspektywy ekonomicznej. W dobie rosnących oczekiwań pracobiorców wobec wykonywanej pracy zawodowej, podnosi jej atrakcyjność, przyczyniając się m.in. do pogłębienia więzi pracobiorcy z zakładem pracy. Ta z kolei może przełożyć się na zwiększenie szans przedsiębiorstwa na konkurencyjnym rynku. Warto podkreślić, że uczenie się zintegrowane z procesem pracy stanowi ważną kategorię „management of speed”, bowiem podniesienie szybkości i intensywności uczenia się wywiera pozytywny wpływ na dynamikę procesów pracy i rozwój nowych produktów (Becker 2017, s. 228).

Rosnącemu zainteresowaniu nauki uczeniem się nieformalnym na stanowisku pracy towarzyszy zmiana trendów w dziedzinie kształcenia i kwalifikowania zawodowego. W minionych dekadach dominowało przeświadczenie o tym, że względy dydaktyczno-metodyczne, ekonomiczne oraz specyfika organizacji pracy narzucają wymóg kształcenia zawodowego w instytucjach oświatowych lub w ramach ofert zakładowych. W konsekwencji, sektor formalnej i pozaformalnej edukacji zawodowej uległ rozbudowie. Wraz z wprowadzeniem nowych koncepcji pracy i organizacji pracy, zwłaszcza koncepcji wymagających refleksyjnego podejścia pracowników do wykonywanych czynności i procesu pracy, można zaobserwować odwrót od idei zcentralizowanej edukacji zawodowej (Dehnbostel 2017, s. 346). W Niemczech, przykładowo, tendencja ta szczególnie wyraźnie rysuje się w przedsiębiorstwach dużych i średnich, które rozpoznały, iż uczenie się poprzez refleksyjne uczestnictwo w nowoczesnych procesach pracy stanowi jeden z warunków modernizacji i innowacji procesu pracy oraz zarządzania wiedzą. W perspektywie ekonomicznej, jedną z niewątpliwie istotnych zalet uczenia się zintegrowanego z pracą jest – z punktu widzenia pracownika – ograniczenie czasu i ewentualnych kosztów udziału w ofertach edukacji formalnej i pozaformalnej. Dla pracodawcy z kolei oznacza możliwość redukcji nakładów organizacyjnych i finansowych na szkolenia pracobiorców. Należy jednakże nadmienić, że procesy nieformalnego uczenia się na stanowisku pracy pozostają fenomenem ściśle powiązaniem z aktywnością edukacyjną pracobiorców rozwijaną w obszarze kształcenia formalnego i pozaformalnego. Jednocześnie wskazują one na pewne ograniczenia procesów uczenia się przebiegających w kontekstach instytucjonalnych, które nie sprzyjają rozwojowi niektórych kompetencji w takim stopniu jak ma to miejsce bezpośrednio na stanowisku pracy. Chodzi tu zwłaszcza

cza o kompetencje niezbędne do unowocześniania i optymalizacji procesów pracy, kompetencje pracy zespołowej i pracy w sieci, refleksyjnego działania w środowisku pracy czy samosterowania własnym procesem uczenia się (Dehnbostel 2017, s. 346).

Rozpoznanie relacji między pracą a uczeniem się nieformalnym może niewątpliwie przyczynić się do humanizacji pracy i ludzkiego życia. W kontekście tych dwóch bliźniaczych fenomenów postulat „humanizacji pracy” oznacza nie tylko roszczenie odnośnie eliminacji negatywnego wpływu pracy na życie i zdrowie człowieka; w większym stopniu akcent pada na pracę jako środowisko inspirujące i wspomagające wszechstronny rozwój pracobiorców. W obliczu zmian demograficznych na szczególnie podkreślenie zasługuje korelacja między humanizacją pracy a prawidłowym procesem starzenia się pracobiorców oraz rozwojem przez nich szeregu pożądaných kompetencji, w tym zwłaszcza kompetencji społecznych.

Bibliografia

1. Arnold R. (2017), „*Didaktik*” *informellen Lernens*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 483–494.
2. Becker M. (2017), *Informelles Lernen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 225–256.
3. Dehnbostel P. (2017), *Informelles Lernen und politische Bildung*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 343–364.
4. Eco U. (2017), *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, tłum. Alicja Bruś, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
5. Faulstich P. (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch – pragmatistische Lerntheorie*, transcript, Bielefeld.
6. Frieling E., Buch M., Weichel J. (2008), *Ältere Beschäftigte und gewerblich-industrielle Tätigkeiten – ausgewählte Ergebnisse und Handlungsfelder am Beispiel der Montage*, „*Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie*“ 10 (3), s. 120–128.
7. Frieling E., Schäfer E. (2017), *Arbeitsgestaltung für informelles Lernen*, [w:] M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS, Wiesbaden, s. 469–482.
8. Gajdka J., Walińska E. (1998), *Zarządzanie finansowe. Teoria i praktyka*, t. II, Fundacja rozwoju rachunkowości w Polsce, Warszawa.
9. Hamrol A. (1998), *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
10. Kwiatkowski S.M. (2017), *Edukacyjne funkcje współczesnych przedsiębiorstw*, „*Edukacja ustawiczna dorosłych*” 4, s. 157–166.
11. Marody M. (2015), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
12. Przybylska E., (2014), „*Co robi alfabetyzacja ?*” *O potrzebie i priorytetach badań pedagogicznych nad fenomenem niepiśmienności*, „*Kultura i Edukacja*” 4, s. 124–139.
13. Ries B.C., Diestel S., Shemla M., Liebermann S.C., Jungmann F., Schmidt K.-H. (2013), *Age diversity and team effectiveness*, [w:] C. Schlick, E. Frieling, J. Wegge (red.), *Age-differentiated work systems*. Springer, Berlin, s. 89–118.
14. Walczak-Duraj D. (1988), *Ideologiczne i instytucjonalne uwarunkowania ethosu pracy klasy robotniczej*, Acta Universitatis Lodziensis, Łódź.
15. Wegge J., Roth C., Schmidt K.-H. (2008), *Eine aktuelle Bilanz der Vor- und Nachteile altersgemischter Teamarbeit*, „*Wirtschaftspsychologie*“ 10(3), s. 30–43.

prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Katedra Edukacji i Kultury

Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa

Transformative adult learning based
on Jack Mezirow' theory

Słowa kluczowe: uczenie się dorosłych, refleksyjność, teoria Mezirowa, transformacyjne uczenie się.

Key words: adult learning, reflexivity, Mezirow's theory, transformational learning.

Abstract. The article pertains to the transformational theory of adult learning. Transformational learning is based on Mezirows' theory. At the beginning, the theory of philosophical foundation is presented. Selected views of Thomas Kuhn, Paulo Freire, Jurgen Habermas are used, as they evidently correspond to the theory of transformational learning. Then, the author provides graphical presentation of the issues discussed. Subsequently, the most important issues are analyzed, for example: the frame of reference, disorienting dilemmas, rational discourse. Ten stages of the Mezirows' theory are presented. In the last part of the article, critical reviews of the theory are discussed. For example: Mezirow has not taken into account the social context of transformative learning and the fact that the theory has quite a metaphorical character.

Wprowadzenie. Człowiek od zawsze próbuje zrozumieć otaczającą go rzeczywistość. Niektórzy mają w tym zakresie większe potrzeby, inni mniejsze. Jednym wystarczają wyjaśnienia zaczerpnięte z zewnątrz. Powtarzają oni to, co usłyszeli, obejrze-
li, przeczytali oraz stosują różne mechanizmy psychologiczne, takie jak projekcja czy racjonalizacja, po to by tworzyć tzw. „wymaginowane doświadczenie”. Drugi – charakteryzujący się większą potrzebą poznawania i rozumienia świata – bywają zdolni do tworzenia własnych jego interpretacji. Osoby z tej grupy nie posługują się orzeczeniami innych. Można o nich powiedzieć, że myślą samodzielnie. W parze z autonomicznym myśleniem człowieka idzie nauka transformacyjna, którą w najprostszy sposób można zdefiniować jako proces zmian dokonywanych w strukturach poznawczych człowieka (Mezirow 1987, 1991; Creaton 1994, 1996). Zmiany te dokonują się pod wpływem samodzielnej, krytycznej refleksji podmiotu. Człowiek ocenia swoje przekonania i odkrywa, że wcześniej wiele kwestii przyjmował „na wiarę” i nie poddawał ich jakimkolwiek wątpliwościom. Transformacyjne uczenie się polega

na przekształceniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych (Mezirow 1981, 1990).

Filozoficzne podstawy teorii transformacyjnego uczenia się. Teoria transformacyjnego uczenia się – autorstwa Jack’a Mezirowa – jest silnie oparta na filozoficznych podstawach i wyraźnie koresponduje z wybranymi poglądami: Thomasa Kuhna, Paulo Freire’a, Jurgena Habermasa.

Thomas Kuhn z wykształcenia był fizykiem, jednak największą sławę przyniosła mu wydana w 1962 roku książka pt. „Struktura rewolucji naukowych” (*Structure of scientific revolutions*), która stanowiła filozoficzną analizę postępu naukowego. W czasach, kiedy kryteria naukowości, zgodnie z ujęciem pozytywistów były uznawane za niezmiennie, Kuhn wyraził pogląd, że rozumienie świata może się zmieniać wraz z upływem czasu. Autor do reguł rządzących postępowaniem naukowym wprowadził pojęcie „paradygmatu” i zdefiniował je jako osiągnięcie naukowe przeszłości, które było oryginalne i atrakcyjne dla ówczesnych pokoleń naukowców, a które jednocześnie pozostało otwarte na dalsze modyfikacje.

„Paradygmatowi” można nadać dwa znaczenia. Po pierwsze można go określić jako prawdę, założenie przyjmowane na zasadzie konsensusu jako najwłaściwsze w danych czasach. Po drugie – jako obowiązującą w dyscyplinach naukowych matrycę określającą wzorce postępowania przy rozwiązywaniu problemów praktycznych i teoretycznych. Kuhn zauważył, że treści niepasujące do obowiązującego paradygmatu nauki, nie mają szansy zaistnieć. Tymczasem, w świecie występuje wiele zagadnień niemieszczących się w wyznaczonych przez paradygmat ramach. Wskutek narastającej liczby wątpliwości pojawia się potrzeba poszukiwania nowego paradygmatu, który ostatecznego kształtu nabiera po okresie kryzysu poznawczego. Nowe fakty i ich interpretacje powodują powstawanie nowych teorii. Stary paradygmat ulega falsyfikacji, a jego transformacja oznacza zmianę naukowej interpretacji. Warto podkreślić, że o przyjęciu nowego paradygmatu można mówić dopiero po zaakceptowaniu go przez wspólnotę naukowców. Jego wybór zaś ma charakter perswazyjny. Pozostaje oparty na argumentach, a nie dowodach. *Filozofowie nauki (...) zdają sobie sprawę z tego, że żadna teoria nigdy nie może być poddana wszystkim możliwym zabiegom sprawdzającym, pytają nie o to, czy jakaś teoria została zweryfikowana, lecz raczej o stopień jej prawdopodobieństwa w świetle aktualnie znanych faktów* (Kuhn 1968, s. 160).

Paulo Freire uzyskał wykształcenie prawnicze, jednak całe życie poświęcił zagadnieniom związanym z edukacją. Zasłynął przede wszystkim z tego, że był jednym z twórców pedagogiki emancypacyjnej. Wierzył, iż edukacja może spełniać bardzo szeroką funkcję społeczną, być kluczem do zmiany porządku społecznego poprzez wpływanie na to, jak ludzie postrzegają świat. Freire opracował program alfabetyzacji, oparty nie tylko na nauce czytania i pisanania, ale także na uświadamianiu najniższym warstwom społecznym Brazylii ich ubóstwa i wykluczenia społecznego (Freire 1970).

Teoria myślenia transformacyjnego zawiera odniesienia do dokonanej przez Paula Freire’a (1970) krytyki tzw. edukacji tradycyjnej. Freire posłużył się ciekawą metaforą i edukację tradycyjną określił mianem edukacji bankowej. Mądry – z założenia –

nauczyciel przelewa wiedzę do „pustej” głowy biernego ucznia, który ma tę wiedzę zapamiętać i odtworzyć na życzenie nauczyciela. Stanowisko Freire’a wciąż pozostaje punktem odniesienia dla wielu naukowców i praktyków zajmujących się edukacją. Hanna Zielińska-Kostyło (2005) uważa, że wyzwolenie z sytuacji przedmiotowego traktowania uczniów, wymaga zarówno ich własnych wysiłków, jak i pomocy z zewnątrz. Trwanie w takiej sytuacji jest zaś stratą czasu i potencjału uczniów, ponieważ nie mają oni możliwości rozwijania swojej krytycznej świadomości, która mogłaby w przyszłości uczynić z nich transformatorów świata. Freire (1970) opowiedział się za dość progresywną w latach siedemdziesiątych XX wieku konceptualizacją edukacji, której celem było podnoszenie świadomości ludzi, zaczynających dostrzegać społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności. Taka wiedza stanowiła element krytycznej świadomości. Uczące się osoby zaczęły dostrzegać to, że każda z nich może podjąć działania przeciwko opresyjnym elementom rzeczywistości. Freire opowiadał się za powiązaną ze środowiskiem edukacją demokratyczną. Jest to proces wychodzący poza szkołę, obejmujący wszystkie aspekty życia. Nauczyciel musi uświadomić sobie, że nauczanie nie jest jednokierunkowe. Jego rolą jest zainicjowanie krytycznej dyskusji. Demokratyczna konceptualizacja Freire’a bywa opisywana za pomocą trzech etapów wzrostu świadomości człowieka:

1. **Myślenie niezmiennie** (*intransitive thought*). Na tym etapie ludzie są przekonani o niemożliwości kontrolowania swojego życia. Człowiek jest poddanym losowi fatalistą. Wierzy w to, że zmiana losu jest możliwa tylko poprzez Boga.
2. **Początek wiary w zmienność swojego położenia** (*semi-transitive*). Podmiot dostrzega swoją sprawczość. Zaczyna myśleć o możliwościach zmiany oraz w niewielkim, wąskim zakresie zaczyna działać na rzecz zmiany. Człowiek postrzega problem z własnej perspektywy, widzi go osobiście. Owo „widzenie” nie jest tożsame z wizją większości społeczeństwa. Na tym etapie jednostka może potrzebować silnego lidera, będącego dla niego wzorem, autorytetem zdolnym do dokonywania życiowych zmian.
3. **Zmienność krytyczna** (*critical transitivity*). Świadomość człowieka budowana jest poprzez myślenie krytyczne. Podmiot analizuje swoje warunki życia w kontekście globalnym. Myślenie to charakteryzuje osoby gotowe i zdecydowane na to, aby dokonać zmian w swoim życiu.

Freire promował uczenie się polegające na otwieraniu przestrzeni dla nowej wiedzy, a następnie na jej wytwarzaniu. Uczniowska ciekawość, otwartość na nowe pomysły i pytania stanowią centrum opisywanego procesu. Postawa krytyczna jawi się jako cecha szczególnie ważna dla młodzieży (Shor 1993). Pozwala bowiem na zdefiniowanie samego siebie, dokonanie ocen, podjęcie decyzji, wprowadzenie zmian. Podmiot staje się w pełni świadomy swojej obecności w świecie, ale nakłada to na niego obowiązek odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Pedagogikę emancypacyjną Freire’a w ramach współczesnych nurtów wychowania analizował Bogusław Śliwerski (2005). Jednym z postulatów pedagogiki emancypacyjnej jest umożliwienie każdemu człowiekowi, by wyzwolił się z opisywanej wcześniej edukacji opartej na *bankowej koncepcji uczenia się* na rzecz wiedzy zdobywanej w dialogu. *Należy zrezygnować z postrzegania ucznia jako „pojemnika”, który*

musi być wypełniony wiedzą i innymi kompetencjami (Śliwerski 2005, s. 270). Śliwerski zwrócił uwagę na wskazywanie przez Freira dwóch aspektów emancypacji – subiektywnego i obiektywnego. Pierwszy z nich polega na dialogizowaniu podejmowanym przez uczących się, zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Aspekt obiektywny edukacji emancypacyjnej polega na podjęciu walki politycznej wobec różnych form niepotrzebnej dominacji (Śliwerski 2005). Edukacja w tym wypadku jest narzędziem walki z niesprawiedliwością.

Konceptualizując teorię transformacyjnego uczenia się, Mezirow skierował swoją uwagę na prace Jurgena Habermasa, skupiając się szczególnie na tej z 1971 roku, zatytułowanej „Wiedza i zainteresowania człowieka” (*Knowledge of human interests*). Habermas jest jednym z najwybitniejszych filozofów i socjologów XX wieku, nazywany „teoretykiem nauki”. Jest badaczem podkreślającym ideologiczną funkcję nauki i techniki oraz uczonym uznającym rozum za podstawę regulacji społecznych. Jego prace były interdyscyplinarne. Łączyły filozofię analityczną, marksizm, psychoanalizę i psychologię rozwojową w ujęciu Piageta i Kohlberga oraz odwoływały się do wybranych klasyków socjologii np. Durkheima, Meada i Parsonsa.

Mezirowa szczególnie zainteresowały trzy możliwe sposoby uczenia się, o których pisał Habermas (1971), a mianowicie: techniczne, praktyczne i emancypacyjne. W podejściu technicznym nauka jest specyficzna – wyraźnie uregulowana i odbywa się z zastosowaniem przepisów. Nauka praktyczna przebiega zgodnie z konwenansami i normami społecznymi. Nauka emancypacyjna jest rodzajem introspekcji, podczas której osoba ucząca się jest samorefleksyjna i doświadcza samokształcenia. Mezirow odwołał się także do późniejszej pracy Habermasa (1984), która pozwoliła nam zrozumieć, że istnieją dwa zasadnicze podejścia do uczenia się, określone mianem: *instrumentalne* oraz *przekonaniowe*. Stanowisko pierwsze wynika z praw logiki i opiera się na kryterium racjonalności. Drugie zaś stanowi metodę komunikatywnego uczenia prowadzącą do zrozumienia znaczenia nadawanego przez kogoś innego. Jest to nabywanie wiedzy na podstawie tego, co myślą i wyrażają inni.

Mezirow odwoływał się w swojej pracy nie tylko do sposobów pogłębiania tajników wiedzy, ale także do czynionych przez Habermasa analiz nad związkami teorii z praktyką. Dyskurs teoretyczny i praktyczny stanowi podstawę komunikacji. Ludzie budują wokół siebie systemy znaczeń, dochodzą do wspólnych wniosków w wyniku porozumiewania się. Wiedza nie jest arbitralnie narzucona oraz nie powstaje w wyniku manipulacji. Na człowieka działają jednak nieuświadomiane przez niego motywy myślenia i działania, sabotujące proces samodzielnego wnioskowania. Działania te mogą pochodzić z zewnątrz (np.: autorytet, ideologia) lub z wewnątrz (np. autoiluzja na temat własnej osoby). Habermas negował taki stan rzeczy i pod postacią teorii krytycznej dążył do zniesienia wszelkich wpływów, które potencjalnie zagrażają autonomii człowieka. Innymi słowy, celem teorii było to, aby ukryte motywy nie mogły doprowadzić do deformacji procesu dochodzenia do prawdy (Habermas, 2006). Opisany proces wymaga posiadania przez podmiot odpowiedniej formy moralności. Habermas posłużył się teorią rozwoju moralności autorstwa Kohlberga i stwierdził, że dopiero pojawienie się moralności postkonwencjonalnej pozwala na zdystansowanie oraz krytykę rzeczywistości, jak również na świadome i pełne uczestnictwo w dyskursie pro-

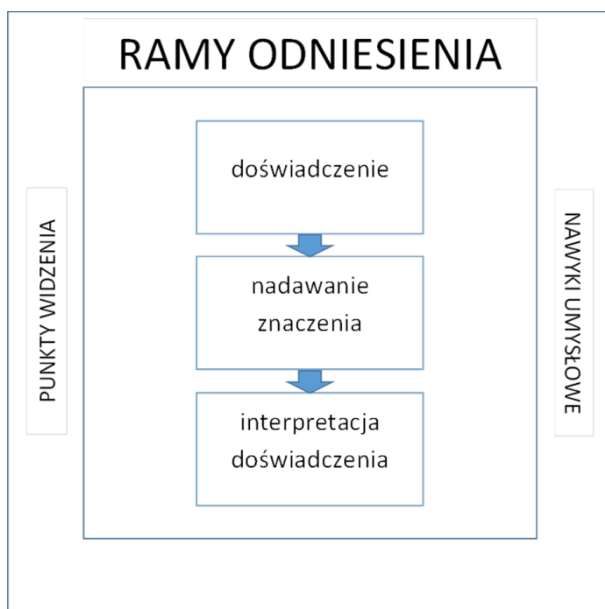
wadzącym do wytworzenia nowych wniosków. Autor swoje poglądy wyraził w następujących słowach: *W zracjonalizowanym świecie potrzebę uzyskania porozumienia w coraz mniejszym stopniu zaspokajają odporny na krytykę zasób tych interpretacji, które uwiarygodnia tradycja; na poziomie w pełni zdecentralizowanego rozumienia świata, potrzebę konsensu musi coraz częściej zaspokajać ryzykowna, albowiem racjonalnie motywowana zgoda – uzyskiwana czy to bezpośrednio dzięki interpretacjom dokonywanym przez samych uczestników, czy też dzięki profesjonalnej wiedzy ekspertów, która jest wtórnie przyswajana jako własna* (Habermas 1999, t. I, s. 557). Stwierdził również, że: *wraz z pojawieniem się nowoczesnych struktur świadomości rozpadła się bezpośrednia jedność prawdy, dobra i doskonałości, jaką sugerowały podstawowe pojęcia religijne i metafizyczne* (tamże, s. 419).

Podstawowe informacje o teorii transformacyjnego uczenia się. Mezirow, pracując jako edukator osób dorosłych, zdał sobie sprawę z tego, że człowiek może dokonać zmian w swoich założeniach poznawczych, światopoglądzie, uczuciach i działaniach. Autor poszukiwał ram teoretycznych do opisu tego procesu. Znalazł wiele inspiracji w pracach Kuhna, Freire'a i Habermasa. Żadna z tych teorii nie oddawała w pełni tego, co chciał przekazać, toteż stworzył własną wizję „konstruktywnego uczenia się dorosłych”. Mezirow po raz pierwszy posłużył się terminem „transformacja” podczas badań nad kobietami, które po kilku lub kilkunastoletniej przerwie poświęconej na pracę zawodową, powracały do sfery edukacji i podejmowały kształcenia podyplomowe. Autor (Mezirow 1978) prowadził badania jakościowe, a ich nadrzędnym celem było zdefiniowanie charakterystycznych czynników ułatwiających lub utrudniających kobietom powrót do nauki. Zauważył on, że podczas procesu przyswajania wiedzy kobiety przeżywają coś, co zdefiniował jako „osobistą transformację” i wyodrębnił jej dziesięć faz. Tak oto powstała pierwotna wersja teorii „transformacyjnego uczenia się”. Ustanowiony model uczenia dorosłych po raz pierwszy został zaprezentowany przez Mezirowa i Marsicką w 1978 roku w pracy zatytułowanej „Transformacja perspektywy poprzez edukację. Program powrotu kobiet do edukacji na wyższym poziomie” (*Education for perspective transformation Women's reentry program's in Community Colleges*). W tym czasie Mezirow zaczął prace nad udoskonalaniem swojej teorii, tworząc istotny we współczesnej humanistyce model uczenia się dorosłych.

Zgodnie z tą teorią „uczenie się” polega na zmianie sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości. Przekształceniu ulegają pojęcia, przekonania, sądy i uczucia. Kluczową rolę w kreowaniu tych interpretacji stanowi refleksyjne myślenie. Nauka przekształceniowa ma miejsce wówczas, kiedy człowiek angażuje się w działania pozwalające mu dostrzec inny światopogląd. Refleksyjny podmiot odchodzi od dotychczasowego sposobu interpretowania rzeczywistości, dokonuje zmian we własnym światopoglądzie i jednocześnie go poszerza. Opisywana zmiana jest właśnie transformacją myślenia. Przekształcenia mogą być mniejsze lub większe i mogą mieć mały lub duży wpływ na życie dorosłego ucznia. Ich trwałość także może być różna. Transformacje myślenia są ściśle związane z naszą perspektywą poznawczą, na którą składają się nasze doświadczenia, wiedza i zakorzenienie społeczno-kulturowe. Jeśli

proces doświadczania jest spójny z naszymi układami odniesienia, to nie zachodzi potrzeba transformacji myślenia. Jeśli zaś „nowe doświadczenie” nie pasuje do naszych układów odniesienia to albo „odrzucaamy” to doświadczenie, nie wierzymy w nie, nie przyjmujemy go albo analizujemy je poprzez refleksję krytyczną, co może doprowadzić do zmiany perspektywy poznania (Mezirow 1997). Mezirow uważa, że krytyczna refleksja jest cechą wyróżniającą kształcenie dorosłych. Dopiero na tym etapie dojrzałości możemy interpretować ważności swojego światopoglądu. Nauczanie tradycyjne (przekazywanie i egzekwowanie wiedzy) jest inhibitorem transformacji myślenia. Uczestnicy tego rodzaju edukacji nigdy nie odkryją głębi znaczeń, nie odkryją różnych światopoglądów i nie będą w stanie osiągnąć autonomii myślenia.

Transformacyjne uczenia się – układ najważniejszych pojęć. Zgodnie z teorią Mezirowa istnieją dwa rodzaje uczenia się: formatywne i transformacyjne. Zaprezentowano je na poniższych schematach (rys. 1 i 2).

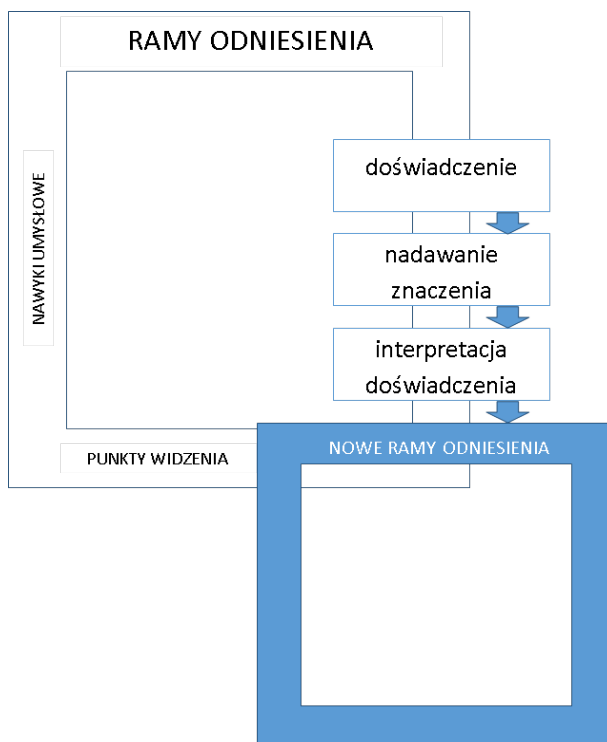


Rys. 1. Uczenie się formatywne (opracowanie własne)

Każdy człowiek uczy się w sposób formatywny, ponieważ jego życie jest wypełnione zdobywaniem doświadczenia w określonym środowisku. Nowym doświadczeniom nadawane jest znaczenie, podlegające w dalszej kolejności procesowi interpretacji. Taka nauka jest przewidywalna i zrozumiała oraz przebiegająca w znanym obszarze uformowanym poprzez kulturę i wychowanie. Ramy odniesienia są „sztywną” strukturą umysłową, w której odbywa się opisywany proces.

Istnieje możliwość spostrzegania lub odczuwania tego, co nie wpisuje się w znane nam ramy odniesienia. Wówczas nowe doświadczenia mogą być zignorowane lub

też uznane za nieprawdziwe. Trudne poznawczo sytuacje – określone mianem dezorganizującego dylematu – mogą jednak, pod wpływem refleksji krytycznej, wpłynąć na przeformowanie posiadanych przez człowieka pól poznawczych. Wówczas mamy do czynienia z uczeniem się transformacyjnym.



Rys. 2. Uczenie się transformacyjne (opracowanie własne)

W skróconych opisach dwóch typów uczenia się użyto kilku pojęć (np. ramy odniesienia, punkty widzenia, nawyki umysłowe, dezorientujące dylematy), które wymagają szerszej prezentacji.

Ramy odniesienia są to struktury umysłowe określające nasz świat. Stanowią one podstawę naszych założeń i oczekiwań, poprzez które filtrujemy to, czego doświadczamy, a następnie rozumiemy nasze doświadczenie. Kształtują one nasze oczekiwania, wyobrażenia i uczucia. Są ściśle określone oraz uruchamiają się automatycznie podczas naszej aktywności, zarówno psychicznej jak i fizycznej. Mezirow (1991) utożsamiał owe ramy odniesienia z perspektywą myślenia, definiowaną jako wiedza osobista, personalna mapa pojęciowa, tożsamość poznawcza, światopogląd. Perspektywa poznawcza składa się z silnie zakorzenionych poprzez socjalizację przekonań. Żyjąc w danej kulturze, w określonym czasie, wszyscy doświadczamy tego samego i to prowadzi do nadawania takich samych znaczeń i rozumienia danych kwestii w ten sam sposób. Ramy poznawczego odniesienia obejmują (podobnie jak postawy) nastę-

pujące komponenty: motywacyjny, poznawczy i emocjonalny. Opisywane struktury składają się z dwóch wymiarów: **nawyków umysłowych** (*habits of mind*) oraz **punktów widzenia** (*points of view*), (Mezirow 1997). Nawyki umysłowe są szerokimi, abstrakcyjnymi orientacjami stanowiącymi zestaw kodów, które mogą być kulturowe, społeczne, edukacyjne, polityczne lub psychologiczne. Można je określić jako wynikające z przyzwyczajenia sposoby myślenia. Pod ich wpływem, w ściśle określony sposób odczuwamy i działamy. Nawyki umysłowe działają jak filtr, poprzez który „cedzimy” nasze doświadczenia. Mezirow (2000) dokonał kategoryzacji nawyków umysłowych i wyróżnił następujące ich przykłady:

- socjolingwistyczne (zwyczaje, normy społeczne, określenia językowe, itd.),
- moralno-etyczne (normy moralne),
- filozoficzne (religia, ideologia, itd.),
- psychologiczne (typy osobowości, style wychowania, marzenia, itd.),
- estetyczne (gusta estetyczne, standardy, itd.).

Punkty widzenia powstają w wyniku zestawienia obok siebie: uczuć, przekonań, sądów, postaw konkretnej osoby lub grupy osób (np. homoseksualistów, klientów pomocy społecznej). Można je określić jako specyficzne interpretacje ukształtowane poprzez socjalizację (Mezirow 2000). Punkty te są przede wszystkim wynikiem asymilacji kulturowej. Największy wpływ na ich powstanie mają nasi główni opiekunowie – najczęściej rodzice.

Dezorientujący dylemat to kolejne, warte omówienia w ramach teorii transformacyjnego uczenia się pojęcie. Jest to trudna sytuacja poznawcza wykraczająca poza ramy poznawczego odniesienia. Człowiek może się w niej znaleźć na skutek jakiegoś znaczącego wydarzenia lub bodźca o intensywnym działaniu. Dezorientujące dylematy zakłócają funkcjonowanie poznawcze podmiotu. Mogą one być ekstremalne, np. śmierć współmałżonka, rozwód, utrata pracy; lub też mniej skrajne, np. zaangażowanie w rozwój zawodowy, czytanie kontrowersyjnej książki. Jednym z rezultatów przeżywania dezorientującego dylematu jest doprowadzenie podmiotu do głębokiego zastanawiania się nad własnym życiowym położeniem, nad własną aktywnością. Osoba, która znajdzie się w takiej sytuacji, może także skupić się na założeniach i doświadczeniach leżących u źródeł swoich przekonań i działań. Człowiek pod wpływem dezorientującego dylematu może uruchomić **refleksję krytyczną**. Pojęcie refleksji krytycznej pojawiło się w piśmiennictwie związanym z edukacją w pierwszej połowie XX wieku. Dewey (1938) podkreślał, że refleksja krytyczna wymaga od człowieka zdolności „spojrzenia pod powierzchnię”, zbadania większego obszaru, patrzenia na sytuację całościowo, dostrzeżenia kontekstu i wzięcia go pod uwagę. Krytyczna refleksja to proces, podczas którego człowiek świadomie bada własne przekonania, interpretacje i buduje nowe znaczenia. Obejmuje rozważania nad posiadanymi przez podmiot przekonaniem jak również identyfikację nowych treści. Mezirow w swoich pracach kilkakrotnie podkreślał, że aby doszło do refleksji krytycznej, musi najpierw wystąpić kilka poprzedzających ją elementów. Ich kolejność może być różna (Mezirow 1991, 1998). Jednym z nich jest posiadanie impulsów i możliwości – w tym intelektualnych – do dostrzeżenia struktury oraz treści swoich przekonań. Impulsy można

pozyskać indywidualnie lub poprzez kontakt z innymi impulsami, np. poprzez analizę jakiejś teorii, ludzkich wytworów, skutków cudzych działań. Innym elementem jest umiejętność bycia obiektywnym wobec swoich przekonań oraz otwarcie na nowe pomysły i punkty widzenia. Trzecim elementem jest upór poznawczy w obliczu niejednoznaczności i niepokoju. Czwartym elementem zaś jest zdolność przemyślenia w racjonalny sposób tego, co na nowo zostało odkryte.

W publikacji z 1995 roku, w rozdziale na temat teorii uczenia się dorosłych Mezirow podkreślał znaczenie krytycznej refleksji w transformacyjnej teorii uczenia się. Był zdania, że refleksja sama w sobie jest aktem intencjonalnej oceny własnych działań. Krytyczna refleksja wiąże się nie tylko z analizą natury i konsekwencji własnych działań, ale obejmuje także związane z działaniem okoliczności. Mezirow (2000) zaproponował trzy rodzaje refleksji i opisał ich rolę w przekształcaniu systemów znaczeń i perspektyw poznawczych. Wyróżnił: refleksję nad zawartością (*content reflection*), refleksję nad procesem (*proces reflection*) i refleksja nad założeniem (*premise reflection*). Pierwsza z nich (refleksja nad zawartością) dotyczy treści i jest refleksją nad tym co się dzieje lub nad danym obszarem zainteresowania. Druga (refleksja nad procesem) związana jest z oceną dostępnych danych oraz oszacowaniem danych brakujących. Jej dalszy etap polega na rozpatrywaniu dostępności niezbędnych i wystarczających interpretacji. Trzecia (refleksja nad założeniem) łączy się z rozpatrywaniem podstawy naszej wiary w daną kwestię oraz tego, dlaczego koncentrujemy się na tym, a nie innym obszarze zainteresowania. Zdaniem Mezirowa refleksja nad założeniami jest w największym stopniu zintegrowana z transformacją myślenia.

Refleksja krytyczna może przyjąć specyficzną formę autorefleksji (Mezirow 1990). Przewartościowania związane z samym sobą mogą mieć jedną z czterech form: narracyjną, systemową, terapeutyczną, epistemiczną. W pierwszej z nich stosujemy narrację krytyczną i odnosimy ją do założeń na temat nas samych. Uważnie analizujemy posiadane przez nas założenia, przekazane nam wcześniej przez inny podmiot. Dokonując systemowej krytycznej autorefleksji naszą wagę koncentrujemy na wpływach kulturowych i organizacyjnych (obowiązujących np. w miejscu pracy) oraz wpływach moralno-etycznych (np. normach społecznych). Terapeutyczna krytyczna autorefleksja polega przede wszystkim na analizie uczuć oraz ich konsekwencji. Przykładem może być sytuacja, podczas której zdajemy sobie sprawę z tego, że nic chcemy się czegoś nauczyć z uwagi na strach (np. przed korzystaniem ze zdobyczy najnowszych technologii). Rodząca się w nas frustracja powoduje podejmowanie krytycznej refleksji i prowokuje zastanawianie się nad napotkanymi uczuciami. Refleksja epistemiczna „bada” nie tylko założenia, ale także przyczyny, charakter i konsekwencje tego, że ktoś posiada określony szablon założeń. Mezirow (1990) uważa, że krytyczna refleksja jest bezpośrednim prekursorem transformacyjnego uczenia się.

Przedstawiając układ ważnych dla opisywanej teorii pojęć, nie można pominąć zagadnienia **racjonalnego dyskursu**. Jest to sposób, a zarazem sztuka rozmowy z innymi osobami. W kontekście transformacji myślenia można go rozumieć jako wyspecjalizowane wykorzystanie dialogu w celu poszukiwania wspólnego zrozumienia oraz wspólnej oceny zasadności interpretacji lub przekonań. Transformacyjne uczenie się obejmuje przejście od „egoistycznych debat” do świadomego i empatycz-

nego słuchania. Przykładami takiego dyskursu jest głęboki dialog z kolegami, dyskusja z nauczycielem lub mentorem. Refleksyjny dyskurs obejmuje krytyczną ocenę założeń. Może on doprowadzić do transformacji perspektywy poznania, a następnie wzmocnić nowopowstałą konstrukcję umysłową (Mezirow 2003). Idealne warunki do rozwoju dyskursu, w konsekwencji którego może dokonać się transformacja myślenia, spełnione są rzadko, ale warto je przybliżyć. Pierwszym z nich jest posiadanie szerokiej, pozyskanej z kompetentnych źródeł wiedzy, przy jednoczesnym zachowaniu otwartości na alternatywne punkty widzenia. Kolejnym warunkiem jest umiejętność wczucia się w położenie poznawcze innych osób oraz bycie wrażliwym na to, jak oni myślą i co czują. Skuteczny udział w dyskusji oraz uczeniu się transformacyjnym wymaga także dojrzałości emocjonalnej. Świadomość emocji i umiejętność ich kontrolowania została nazwana przez Golemana (1988) inteligencją emocjonalną. Poczucie zaufania, solidarności, bezpieczeństwa stanowią ważne przesłanki swobodnego dyskursu, pełnego udziału w dyskusji, która nie jest skupiona na przewyciężaniu argumentów, a na znalezieniu nici porozumienia, akceptacji różnic, poszukiwaniu syntez i przewartościowań. Ważna jest również umiejętność „ważenia dowodów” i obiektywnej oceny argumentów.

Proces uczenia się transformacyjnego. Uczenie się transformacyjne jest zawsze związane z poszerzeniem lub zmianą ram odniesienia. Przypomnijmy, że ramy odniesienia są ukształtowane przez doświadczenia życiowe oraz zapewniają nam poczucie stabilności, spójności, wspólnoty i tożsamości. Bywają zabarwione emocjonalnie oraz silnie bronię przez posiadające je osoby. Metaforycznie możemy je przedstawić jako rodzaj soczewek, przez które oglądamy nasze aktualne doświadczenia i dyskursy. Ramy odniesienia trudno zmienić, aczkolwiek jest to możliwe poprzez transformacyjne uczenie się. Dokonując samorefleksji jesteśmy w stanie zrozumieć, a w dalszej kolejności, ewentualnie integrować treści niekoniecznie spójne z naszym doświadczeniem. Teoria transformacji polega na byciu krytycznym wobec własnych układów odniesienia. Ewentualna transformacja perspektywy poznania zawsze będzie miała duży wpływ na życie człowieka. W jej wyniku zmienia się sposób interpretacji nowych znaczeń, a także sposób widzenia siebie. Dostrzegamy rozbieżność w naszym myśleniu oraz postępowaniu, w porównaniu do myślenia będącego udziałem naszego otoczenia (np. rodziny). Podmiot może odczuć dysonans. Zastanawia się wówczas czy kontynuować proces transformacji, czy też może ta rozbieżność jest zbyt trudna dla niego i lepiej powrócić do poprzedniej perspektywy poznania. Perspektywy poznania mogą zostać zmienione dwoma sposobami. Przypomnijmy, że Mezirow (1991), zapożyczając pewne pomysły od Habermasa (1971), dokonał opisu tych sposobów za pomocą dwóch domen: **instrumentalnej i komunikatywnej**. Domena instrumentalna odnosi się do zrozumienia „jak coś działa” i obejmuje dziedziny związane z manipulacją środowiskiem, np.: inżynieria, zarządzanie, kształcenie dorosłych, inne dziedziny techniczne. Nauka instrumentalna dotyczy poznawania związków przyczynowo-skutkowych i rozwiązywaniu problemów o podobnym charakterze. Domena komunikatywna obejmuje relacje między ludźmi. Odnosi się do praktyk komunikacyjnych człowieka i jest ściśle określona poprzez normy kulturowe i społeczne. Definiują ją

także intencje indywidualne podmiotów, takie jak: ideały, kwestie moralne, koncepcje polityczne oraz uczucia. Mezirow opisał rozumowanie w tej domenie jako korzystanie z własnych doświadczeń w celu zrozumienia innego. Autor brał pod uwagę także domenę emancypacyjną, związaną z krytyczną analizą swoich własnych założeń. Jednakże domena ta prawie nie występowała w procesie transformacyjnego uczenia się.

Mezirow (1978), gromadząc materiał badawczy do swojej pracy o zmianach perspektyw poznawczych kobiet, powracających po wieloletniej przerwie na studia, zauważył pewne wzory w ich myśleniu i działaniu. Autor doszedł do swoich wniosków na podstawie bezpośredniej obserwacji badanych oraz rozmów z nimi. W ten sposób opracował opis kroków będących częścią składową procesu transformacyjnego uczenia się. Pisząc najogólniej, kroki te opisują proces, w którym osoba angażuje się w działania mogące prowadzić do zmiany jej punktu widzenia. Pełen opis działań prowadzących do transformacji myślenia Mezirow zawarł w dwóch pracach: „Uczenie się jako transformacja” (*Learning as transformation*, 2000) oraz „Teoria uczenia się transformacyjnego” (*Transformative learning theory*, 2009).

Proces transformacji myślenia może być zainicjowany na dwa sposoby. Po pierwsze: jako wynik powtarzającej się, aktywnej interakcji, np. człowiek rozpoczyna studia. Po drugie: jako wynik asymilacji, której doświadcza podmiot, np. znalezienie się w innej kulturze. Transformacja może być spowodowana nagłą, epokową, dramatyczną reorientacją. Doświadczamy wówczas szybkiego, nawet natychmiastowego wglądu do naszych struktur poznawczych. Zmiana perspektywy może też obejmować stopniową serię zmian i powoli reorientować punkty widzenia podmiotów.

Autor skrupulatnie opisał rezultaty swojej obserwacji. Zauważył, że każdy z uczestników jego badań przechodził proces transformacji w sposób dla siebie specyficzny, zależny od potrzeb, poziomu integracji, wiary w sens przesunięcia własnej perspektywy poznawczej. Proces przebiegał także ze zróżnicowaną intensywnością i skutecznością. Zaproponowane przez Mezirowa kroki mogą być cykliczne lub rekurencyjne. A są to:

1. **Dezorientujące dylematy.** Pod wpływem jakiegoś wydarzenia lub zespołu wydarzeń uruchamiany jest proces zmian ramy odniesienia. Osoba może doświadczyć zupełnie innego światopoglądu niż ten, który posiada. Staje się zdezorientowana wobec swoich własnych przekonań i wyborów życiowych. Mezirow jako przykład podał przeżycia głównej bohaterki filmu „Edukacja Rity”.
2. **Wgląd w siebie** (*self-examination*). Implikacje wynikające z autoanalizy generują pewne negatywne uczucia np.: strach, złość, poczucie winy i wstydu. Uczucia te wynikają z niepokoju, ponieważ zachwiany został dotychczasowy sposób postrzegania świata. Wgląd w siebie jest swoistym „rachunkiem sumienia”, który wynika z poczucia winy lub wstydu.
3. **Krytyczna ocena założeń.** Osoba podejmuje krytyczną refleksję nad niektórymi ze swoich podstawowych przekonań. Krytyczna ocena może odbywać się w różnych wymiarach, np.: epistemicznym, społeczno-kulturowym, psychologicznym. Podmiot może zastanawiać się nad dokonanymi wyborami i ewentualnym prze-gapieniem życiowych szans, determinujących jego los.

4. **Zauważenie i akceptacja współwystępowania frustracji poznawczej u innych osób.** Podmiot dostrzega innych ludzi, będących w podobnej sytuacji i doświadczających podobnego jak on, stanu niezadowolenia. Przykładowo: angażuje się on w racjonalny dyskurs z przyjaciółmi, rodziną lub współpracownikami i odkrywa to, że inne osoby miały podobne doświadczenia oraz reagowały porównywalnie w obliczu napotkanych dylematów. Podmiot obserwuje, że w wyniku niezadowolenia poznawczego, u kogoś innego doszło do transformacji myślenia. Procesy te są spostrzegane całościowo.
5. **Doświadczenie nowych ról, relacji międzyludzkich i działań.** Refleksyjne spojrzenie na rzeczywistość i racjonalny dyskurs prowadzi do odnalezienia nowych, alternatywnych „kreatywnych” „kreatywnych”. Możemy tego doświadczać wspólnie z przyjaciółmi i nauczycielami.
6. **Planowanie sposobu działania.** Osoba w procesie transformacji planuje dalsze działania, które będą zgodne z jej nowym, większym i bardziej elastycznym światopoglądem.
7. **Zdobycie nowej wiedzy i umiejętności.** Podmiot angażuje się w rozwój osobisty, uczy się, zdobywa konkretną wiedzę i umiejętności. Celem tej aktywności jest realizacja własnych planów. Przykład takiej aktywności: wzięcie udziału w szkoleniu po to aby zapoznać się z innowacjami lub uzyskać nową pracę.
8. **Wdrażanie się do nowych ról.** Osoba zmienia swoje życiowe położenie i doświadcza rzeczywistości, będąc w nowej roli. Jest skłonna do modyfikacji swoich zachowań i dostosowywania się do nowych wymagań.
9. **Budowanie pewności siebie w nowych rolach i relacjach.** Podmiot z większą pewnością siebie odnajduje się w nowym położeniu. Buduje poczucie kompetencji w szerszym zakresie sytuacji, w życiu prywatnym i w pracy.
10. **Reintegracja własnego życia w oparciu o nowe perspektywy.** Proces transformacji polega na integracji nowych perspektyw w taki sposób, aby współgrały ze starymi perspektywami człowieka, co prowadzi to do uelastycznienia światopoglądu.

Krytyka teorii Mezirowa oraz inne podejścia do uczenia się transformacyjnego. Teoria Mezirowa od chwili powstania budzi szerokie zainteresowanie, zwłaszcza w środowisku andragogów. Są tacy, którzy uznają ją za najważniejszą teorię funkcjonującą w edukacji dorosłych (Brookfield 2000; Cranton 1997) oraz tacy, którzy skupiają się na podkreśleniu słabych stron tej teorii. Krytyczne nastawienie wynika z kilku zasadniczych powodów. Pierwszy z nich związany jest z tym, iż autor nie przywiązał odpowiednio dużej uwagi do społeczno-kulturowego aspektu transformacji myślenia. Z drugiej strony podkreślano zbyt racjonalne i analityczne podejście do owej teorii w stosunku do jej zbyt metaforycznego charakteru (Collard, Law 1989).

Dokonując przeglądu prac Mezirowa, rzeczywiście możemy zauważyć, że w swoich doniesieniach pominął on wagę kontekstu społecznego. Tymczasem czynniki społeczne, kulturowe i materialne, z dużym prawdopodobieństwem mogą mieć związek ze społecznym uczeniem się. Kontekst społeczny może ułatwiać lub hamować proces refleksji (McWhinney 2004, King 2005). Uczenie się dorosłych jest rów-

niezależne od kultury (Baumgartner, Merriam 1999; King 2005; Merriam, Caffarella 1999). Sharan Merriam (2004) pisze wprost, że każdy człowiek inaczej się uczy, i tym samym inaczej postrzega otaczającą go rzeczywistość, co w dużej mierze zależy od środowiska, w którym się wychował. Freire (1970, 2003) twierdził, że najniższe klasy społeczne (tzw. uciskani) utraciły zdolność do zakwestionowania warunków życia i refleksyjnego myślenia o nim. Klasy te zostały pozbawione pewności siebie niezbędnej do tego, by być niezależnymi myślicielami. Odwołując się do tego paradygmatu, możemy wywnioskować, że krytyczna refleksja w ogóle nie zachodzi wśród niskich klas społecznych. Na podstawie tej informacji łatwo wysnuć wniosek, że klasy te nie są zdolne do transformacji myślenia.

Wiele zdań krytycznych odnosi się do zbytnej pewności Mezirowa, co do racjonalności jego teorii (Taylor 2001). Tymczasem wielu badaczy przedstawia transformacyjne uczenie się jako proces intuicyjny i emocjonalny. John Dirkx i jego współpracownicy (za: Grabove 1997) uznali podejście Mezirowa za zbyt racjonalne, poznawcze i analityczne oraz skłaniali się do podświadomego i kreatywnego widzenia transformacyjnego uczenia się. Tak widziane transformacyjne uczenie się, opiera się przede wszystkim na pracy Roberta Boyda, który opracował teorię edukacji transformującej w oparciu o psychologię analityczną (Boyd, Myers 1988). Transformacja zdefiniowana przez Boyda oznacza zasadniczą zmianę w osobowości. Ten proces wymaga integracji wielu źródeł, takich jak: symbole, obrazy, archetypy. Ważne jest, aby w początkowej fazie transformacji podmiot był otwarty na otrzymanie „alternatywnych znaczeń”, a następnie na zarekomendowanie tych nowych znaczeń jako ważne i prawdziwych. Najbardziej krytyczny etap procesu transformacji ma miejsce wówczas, kiedy zdajemy sobie sprawę z tego, że stare wzory i sposoby postrzegania nie mają już większej wartości. Można z nich wtedy zrezygnować. Jednakże istnieją takie przypadki, kiedy „stary” system postrzegania (np. nasze dotychczasowe przekonania) łączymy z nowym systemem, co wydłuża proces transformacji.

Krytyka związana z twierdzeniem, że nauka transformacyjna może być utrudniona poprzez perspektywę racjonalnego myślenia oraz tradycję nauczania (autorytety) sprowadza uczonych do tworzenia kolejnych alternatywnych modeli transformacyjnego uczenia się. Niektórzy tworzą modele wyraźnie korespondujące z twierdzeniami Mezirowa, a inni mają bardziej odmienne spojrzenie na transformację.

O’Sullivan (2003) definiował transformacyjne uczenie się podobnie do Mezirowa. Według tego autora, nauka przekształceniowa polega na przeżywaniu głębokich, strukturalnych zmian w podstawowych założeniach, myślach, uczuciach i działaniach. Jest to rodzaj zmiany świadomości. Zamiana ta jest radykalna i nieodwracalna. Innymi słowy, zmienia ona nasz sposób bycia w świecie, prowadząc do rekonstrukcji sposobu myślenia o nas samych i o naszym miejscu w świecie. Pozwala to na przeformułowanie naszych relacji z innymi ludźmi i ze światem przyrody, naszego rozumienia stosunków władzy, struktury klasy, rasy, płci, naszej świadomości ciała, wizji alternatywnych podejść do życia, poczucia możliwości dla sprawiedliwości społecznej, pojęcia o pokoju i szczęściu osobistym.

Teoria Mezirowa dotycząca transformacyjnego uczenia się jest na wielu płaszczyznach podobna do teorii konstruktywistycznych (Cragg, Plotnikoff, Hugo, Casey,

2001). Określenie „konstruowanie znaczenia” występuje najczęściej w pracach: Joha Deweya, Marii Montessori, Jeana Piageta, Jerome’a Brunera i Lwa Wygotskiego. W teoriach konstruktywistycznych znaczenie budowane jest z wiedzy. W edukacji konstruktywistycznej uznaje się, że nauka zdobywana jest poprzez zbieranie doświadczeń. Odbywa się to na drodze dochodzenia do wniosków, krytycznego myślenia i interakcji z innymi uczniami. Mezirow zakładał, że każde „uczenie się” jest zmianą, ale nie wszystkie zmiany prowadzą do transformacji. W nauce transformacyjnej zdecydowanie większą rolę odgrywa refleksja krytyczna, gdyż dzięki niej podmiot może budować wiedzę zupełnie samodzielnie oraz przeformułowywać swoje struktury poznawcze.

Bibliografia

1. Baumgartner L., Merriam S., 1999. *Adult learning and development: Multicultural stories*. Jossey-Bass, San Francisco.
2. Boyd R.D., Myers J. G., 1988. *Transformative Education*. „International Journal of Lifelong Education”, nr 4, s. 261–284.
3. Brookfield S.D., 2000. *The Concept of Critically Reflective Practice*, [w:] *Handbook 2000 of Adult and Continuing Education*, red. A. Wilson, E. Hayes, Jossey-Bass, Brookfield, San Francisco.
4. Brookfield S.D., 2000. *Transformative learning as ideology critique* [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow & Associates, Jossey-Bass, San Francisco.
5. Collard S., Law M., 1989. *The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory*. „Adult Education Quarterly”, vol. 39 (2), s. 99–107.
6. Cragg C.E., Plotnikoff R.C., Hugo K., Casey A., 2001. *Perspective transformation in RN-to-BSN distance education*, „Journal of nursing education”, nr 40 (7), s. 317–322.
7. Cranton P., 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
8. Cranton P., 1996. *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
9. Cranton P., 1997. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74.
10. Dewey J., 1938. *Experience & Education*. NY: Kappa Delta Pi. New York.
11. Freire P., 1970, 2003. *Pedagogy of the oppressed*. Herter and Herter, New York.
12. Goleman D., 1988. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań.
13. Grabove V., 1997. *The Many Facets of Transformative Learning Theory and Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, red. P. Cranton, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74, s. 89–96.
14. Habermas J., 1971. *Knowledge of human interests*, Beacon. Boston.
15. Habermas J., 1984. *The Theory of Communicative Action*, vol. 1: *Reason and the Realization of Society*, Beacon, Boston.
16. Habermas J. 2006., *Typy działania komunikacyjnego*; [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Scholar, Warszawa.
17. King K.P. 2005. *Bringing transformative learning to life*, Krieger: Malabar Fl.
18. Kuhn T. 1968. *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
19. McWhinney W., 2004. *Editor's perspective*. „Journal of Transformative Education”, nr 2 (3), s. 171–172.
20. Merriam S.B., Caffarella R., 1999. *Learning in adulthood*. Jossey-Bass. San Francisco
21. Merriam S.B., 2004. *The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory*. „Adult Education Quarterly” nr 55 (1), s. 60–68.

22. Mezirow J., 1990. *How critical reflection triggers transformative learning*, [w:] *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, red. J. Mezirow, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
23. Mezirow J., 2000. *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory* [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow & Associates, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
24. Mezirow J., 1978. *Perspective transformation*, „Adult Education” nr 28 (2), s. 100–110.
25. Mezirow J., 2003. *Transformative learning as discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1, s. 58–63.
26. Mezirow J. Marsick V., 1978. *Education for perspective transformation: Women’s re-entry programs in community colleges*, New York: Teacher’s College, Columbia University.
27. Mezirow J., 1998. *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly” nr 48, s. 185–198.
28. Mezirow J., 2009. *Transformative learning theory*, [w:] *Transformative learning in practice*, red. J. Mezirow, E.W. Taylor, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
29. Mezirow J., 2003. *Transformative learning as discourse*. „Journal of Transformative Education” nr 1, s. 58–63.
30. Mezirow J., 1997. *Transformative learning: Theory to practice*, [w:] *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, red. P. Cranton, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
31. Mezirow J., 1991. *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
32. O’Sullivan E., 2003. *Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption*. „International Journal of Consumer Studies”, nr 27 (4), s. 326–330.
33. Shor I., 1993. *Liberating versus domesticating education*, [w:] *Paolo Freire: A critical Encounter*, red. P. McLaren, P. Leonard, Routledge, New York.
34. Śliwerski B., 2005. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
35. Taylor E.W., 2001. *Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective of the Role of Emotions and Unconscious Ways of Knowing*. „International Journal of Lifelong Education”, nr 20 (3), s. 218–236.
36. Zielińska-Kostyło H., 2005. *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski. PWN, Warszawa.

Anna PERKOWSKA-KLEJMAN

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Relacje między postrzeganiem zmysłowym a modelami wyobrażeniowymi w procesie kształcenia zawodowego

The relation between sensual perception and imagination models

Słowa kluczowe: pedagogika, kształcenie zawodowe, czynności poznawcze, modele wyobrażeń, percepcja.

Key words: pedagogy, vocational education, cognitive activities, imagination models, perception.

Abstract. The article discusses the transformation of sensual cognition into imagination models using simplification. They constitute levels of cognitive activities of a learner in the process of gaining knowledge. Stages in sensual perception are shown in the context of teaching-learning. The article also presents the functioning of senses such as sight, smell, hearing, taste, touch, kinaesthetic and balance and their role in creating imagination models.

Wprowadzenie. Twórcy wszelkich innowacji, oryginalnych rozwiązań problemów technologicznych mniej lub bardziej znaczących dla rozwoju ludzkości, modyfikujący otaczającą nas rzeczywistość i dostosowujący ją do zmieniających się naszych potrzeb, zobligowani są do pobudzania wyobraźni, tworzenia modeli wyobrażeniowych.

Wraz z poznaniem zmysłowym i czynnościami motorycznymi, modelami symbolicznymi i strukturami teoretycznymi modele wyobrażeniowe składają się na model czynności poznawczych uczącego się w procesie zdobywania wiedzy¹. Fakt ten oznacza, że modeli wyobrażeniowych nie należy przypisywać wyłącznie wielkim kreatorom współczesnych trendów technologicznych. Towarzyszą one człowiekowi na każdym etapie życia i w każdej dziedzinie, począwszy od realizowania codziennych obowiązków, na wykonywaniu specjalistycznych zadań zawodowych skończywszy.

W modelach wyobrażeniowych na drodze uogólniania zakodowane są informacje o zjawiskach pojawiających się w wyniku wykonania czynności elementarnych. Droga do poziomu modeli wyobrażeniowych wiedzie od poziomu poznania zmysłowego, na którym dochodzi do różnicowania prostych doznań zmysłowych, spostrzegania

¹ L. Kołkowski, S.M. Kwiatkowski, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1994.

zjawisk, przedmiotów i czynności motorycznych albo ich cech jednostkowych, jak również tworzenia obrazów zmysłowych na podstawie bezpośredniej obserwacji².

W niniejszym artykule zostanie omówiony proces przetwarzania spostrzeżeń zmysłowych w modele wyobrażeniowe przez uczniów szkół zawodowych.

Etapy spostrzegania zmysłowego przedmiotów i zjawisk. W szkołach zawodowych proces czynności poznawczych ucznia w trakcie zdobywania wiedzy rozpoczyna się od procesu spostrzegania zmysłowego, poznania wycinka rzeczywistości dostępnego zmysłom bez uchwycenia korelacji z innymi przedmiotami rzeczywistymi, z którymi jest on faktycznie związany. Innymi słowy fragment rzeczywistości podlega procesowi spostrzegania, tj. „procesowi tworzenia reprezentacji przedmiotu na podstawie informacji otrzymanych z narządów zmysłowych i [...] informacji zawartych w pamięci”³.

Proces spostrzegania jest ściśle związany z bodźcem dystalnym – oddziałującym z pewnej odległości na narządy zmysłów, bodźcem proksymalnym – pojawiającym się w konsekwencji bezpośredniego kontaktu bodźca dystalnego z narządem zmysłu oraz wrażeniami – będącymi odzwierciedleniem podstawowej cechy zmysłowej zarejestrowanej w wyniku odbioru danych sensorycznych, traktowanymi także jako aktywność dróg wstępujących, biegnących od narządów zmysłowych, przy czym poszczególne wrażenia są izolowane od pozostałych, tj. wrażenie kształtu, jasności, wielkości czy barwy⁴.

Warunkiem niezbędnym do konstruowania świata w umyśle jednostki jest zajęcie procesu transdukcji polegającego na przekształceniu w impulsy nerwowe wychwyconej energii fizycznej z otaczającego środowiska, zainicjowanej pobudzeniem powierzchni recepcyjnej danego analizatora. Mnogość docierających do jednostki bodźców zmysłowych wymaga uwagi selektywnej. Komórki receptorowe są wyspecjalizowanymi neuronami przekazującymi odpowiedniemu analizatorowi (np. wzrokowemu, słuchowemu, smakowemu, węchowemu) informację sensoryczną (np. częstotliwość promieniowania elektromagnetycznego, zmiany w ciśnieniu powietrza, strukturę cząstek molekularnych tworzących bodźce smakowe oraz węchowe). Informacje odbierane przez pojedyncze neurony z ograniczonej części pola recepcyjnego reagują na określone właściwości spostrzeganego przedmiotu. Neurony wyższego rzędu z kolei integrują informacje z różnych jednostek detektora.

Proces organizowania percepcji umożliwia całościowy odbiór informacji na temat atrybutów bodźca, tj. wielkości, intensywności, kształtu i odległości. Coraz bardziej złożone elementy spostrzeganego rzeczywistości przekazywane są do specyficznych obszarów kory czuciowej i asocjacyjnej. Spostrzeżenie nie zaszłoby jednak, gdyby ślad działającego bodźca nie mającego charakteru znaczeniowego nie został przechowany w pamięci sensorycznej.

² S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001.

³ T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, Sopot 2016, s. 45.

⁴ Ibidem.

Odbiór wrażeń i organizacja percepcji, np. w przypadku wzroku dostarcza informacji odnośnie wyglądu obserwowanego obiektu, a w przypadku słuchu – słyszanego dźwięku. Uczniowie szkół zawodowych kształcący się w zawodzie mechanika pojazdów samochodowych oraz technika pojazdów samochodowych na lekcji poświęconej budowie i działaniu silnika mają do czynienia co najmniej z dwiema grupami bodźców dystalnych, tj. z bodźcami wzrokowymi i bodźcami słuchowymi. Skorelowane są one z bodźcami proksymalnymi, sprawiającymi, że dźwięki dochodzące z silnika wywołują drgania błony bębenkowej, kostek ucha środkowego i pobudzają włókna błony podstawowej ucha wewnętrznego, na siatkówce oka zaś pojawia się obraz silnika.

Rejestrowane niezależnie od siebie wrażenia wielkości i kształtu odbierane za pomocą zmysłu wzroku zostają połączone w całość, podobnie jak wysokość, intensywność i barwa słyszanego dźwięku odbierane za pomocą słuchu. W efekcie tych zabiegów mózg „wie”, że sumaryczne informacje pochodzące z różnych narządów zmysłów składające się na spostrzeganie dotyczą nie wielu różnych przedmiotów, lecz wyłącznie jednego przedmiotu. Uczeń jest w stanie oszacować wielkość i kształt obserwowanego urządzenia oraz wysokość, intensywność i barwę słyszanego dźwięku.

Relacje między bodźcami proksymalnymi, dystalnymi i spostrzeżeniami są skomplikowane, o czym świadczy zjawisko stałości spostrzegania. Zjawisko to mówi o tym, że spostrzeganie w porównaniu z bodźcami proksymalnymi nie ulega zmianom albo ulega im w mniejszym stopniu. Rzeczywisty obraz bodźca dzięki stałości spostrzegania rozpoznawany jest jako taki, jaki jest on w rzeczywistości, bez względu na zmieniającą się porę dnia i padające nań światło czy konfiguracje, w jakich jest oglądany.

Nadanie znaczenia spostrzeżeniom zapewniają dopiero procesy identyfikacji i rozpoznania. Widziana bryła nieforemna zostaje wówczas zidentyfikowana przez uczniów jako silnik, a słyszany dźwięk – utożsamiany z dźwiękiem pracującego silnika. Rozpoznanie przedmiotu dokonuje się poprzez porównanie go z wzorcem, rozumianym jako poznawcza reprezentacja tego przedmiotu w pamięci.

W przypadku, kiedy informacja sensoryczna jest jednak niepełna w szczególności przydatne są procesy pamięciowe kierujące poszukiwaniem i interpretacją danych zmysłowych. Przypuśćmy, że stary, pamiątkowy zegarek przestał chodzić z powodu uszkodzenia koła zębatego. Procesy pamięciowe ucznia kształcącego się w zawodzie zegarmistrz pozwolą na odtworzenie w umyśle poprawnego obrazu koła zębatego. Tę właściwość systemu percepcyjnego, polegającą na rozpoznawaniu niekompletnego przedmiotu, zapewnia detekcja stałych cech, inaczej mówiąc niezmienników spostrzeganych obiektów. System percepcyjny wykazuje dużą wrażliwość w wykrywaniu niezmienników. Stałe właściwości przedmiotów odkrywane są w wyniku zmiany położenia jednostki względem obserwowanego obiektu oraz płynnej zmiany perspektywy przedmiotu w efekcie jego ruchu⁵.

⁵ J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

W spostrzeganiu uczestniczą dwa rodzaje procesów, tj. procesy dół – góra, góra – dół⁶.

Procesy dół – góra rozpoczynają się w receptorach zmysłowych, a kończą na integracji informacji w mózgu. Odebrane informacje zmysłowe przez narządy zmysłowe są analizowane na wyższych piętrach układu nerwowego i na poziomie kory mózgowej. Na najwyższym poziomie powstaje spostrzeżenie. Identyfikacja przedmiotu wymaga dopasowania aktualnie spostrzeganego przedmiotu do przechowywanej w pamięci wiedzy. Warunkiem rozpoznania obiektu jest więc wcześniejsze zarejestrowanie w pamięci informacji umożliwiających interpretację. Większość uczniów szkoły kształcącej w zawodzie mechanik pojazdów samochodowych czy technik pojazdów samochodowych potrafi rozpoznać gaźnik, wtryskiwacze, alternator i in. Podobnie jak większość ludzi potrafi zidentyfikować przedmioty codziennego użytku.

Procesy góra – dół pojawiają się wraz z koniecznością uruchamiania procesów pamięciowych, kiedy informacja sensoryczna jest niekompletna i zachodzi potrzeba poszukiwania i interpretacji danych zmysłowych. Ten typ przetwarzania bazuje na wcześniej zdobytych doświadczeniach, wiedzy, motywacji oraz kontekście kulturowym. Wyższe procesy umysłowe wpływają na sposób rozumienia, interpretacji i klasyfikacji spostrzeganego przedmiotu.

Balansowanie między dwoma wymienionymi procesami pozwala osiągnąć pryncypialny cel percepcji, a mianowicie „doświadczanie tego, co jest dane, w sposób optymalny w stosunku do potrzeb człowieka jako istoty biologicznej i społecznej, poruszającej się w świecie fizycznym i społecznym oraz przystosowującej się do niego”⁷.

Spostrzeganie przedmiotów i zjawisk, zachowanie właściwej równowagi między dwoma typami przetwarzania dół – góra, góra – dół stanowi fundament tworzenia modeli wyobrażeniowych. Wiedza dotycząca pojedynczych przedmiotów, zjawisk, elementów rzeczywistości byłaby bezużyteczna, gdyby nie myślenie odzwierciedlające struktury rzeczywistości i zachodzące między nimi zależności. Uczeń potrafiący wskazać desygnaty wszystkich części, z których składa się układ hamulcowy, bez wiedzy o ich wzajemnej relacji nie poznałby nigdy zasad działania tego układu, nie potrafiłby go naprawić.

Podczas nauczania-uczenia się zawodu stopień zaawansowania złożoności wykonywanych czynności stale wzrasta. Wiedza zdobywana podczas teoretycznej nauki zawodu z wykorzystaniem schematów, rysunków, filmów itp., wzbogacana jest o pokaz na warsztatach szkolnych. Przystawiane są wówczas czynności elementarne, rozłożone na ruchy proste i złożone, tak by uczeń w następnej kolejności mógł przystąpić do wykonywania czynności prostych pod nadzorem nauczyciela zawodu. Im

⁶ J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000; D.G. Myers, *Psychologia*, tł. Gilewicz J., Zysk i S-ka Wyd., Poznań 2003; T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, Sopot 2016; P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, red. nauk. pol. wyd. Materska M., tł. Czerniawska E. i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

⁷ P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, red. nauk. pol. wyd. Materska M., tł. Czerniawska E. i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 181.

częściej uczeń będzie rejestrował informacje o różnorodnych zjawiskach, przedmiotach i czynnościach prostych, które kodowane są na wyższym poziomie uogólnienia nazywanym poziomem modeli wyobrazeniowych, tym będzie posiadał większą wiedzę i umiejętności w danym zawodzie.

Transformacja poznania zmysłowego w modele wyobrazeniowe. Transformacja spostrzeżeń zmysłowych w modele wyobrazeniowe jest skomplikowanym procesem. Wykonywanie zadań zawodowych zmusza uczniów do skupienia uwagi na ograniczonym aspekcie wszystkich napływających z zewnątrz bodźców. Podczas nauczania-uczenia się zawodu aktywowane są różne zmysły, które w przyszłości będą się przekładały na osiągnięcie sukcesu lub na doznanie porażki. U poszczególnych grup zawodowych odnotowujemy odmienne zmysły wiodące, np. technik masażysta – dźwięk, technik realizacji nagrań i nagłośnień – słuch, fryzjer – wzrok.

W kształceniu zawodowym istotna jest umiejętność przetwarzania poznania zmysłowego w modele wyobrazeniowe. Podczas nauczania-uczenia się zawodu uczniowie mogą zaobserwować i zakodować szereg ciekawych zjawisk pojawiających się w wyniku wykonania czynności elementarnych, które zależą od spostrzegania zmysłowego. Nauczyciel podejmuje celowe działania inicjujące wykorzystanie przez uczniów posiadanej wiedzy w praktyce oraz bycie samodzielnym. Ogranicza on własne działanie, udzielając odpowiedzi jedynie w sytuacjach wymagających jego interwencji. W razie konieczności przestrzega przed popełnianiem ewentualnych błędów i wyjaśnia ich źródło. Swoją postawą inspiruje uczniów do myślenia i tworzenia modeli wyobrazeniowych, co w przyszłości może wyzwolić w nich kreatywność, zaowocować chęcią poszukiwania nowatorskich rozwiązań i wdrażania ich w życie. Bez zawężania pola własnych działań do znanych wzorców, tj. wykonywania zadań opierających się na myśleniu reprodukcyjnym, będą oni wykorzystywali myślenie produktywne podczas rozwiązywania skomplikowanych zadań specjalistycznych. Droga do tworzenia modeli wyobrazeniowych na drodze uogólniania, w których zakodowane są informacje o zjawiskach, przedmiotach i czynnościach prostych, zaczyna się od spostrzegania zmysłowego.

Spójność informacji zmysłowych gwarantują procesy organizujące percepcję, m.in. procesy uwagi, zasady grupowania percepcyjnego decydujące o spostrzeganiu kształtu, percepcja ruchu i głębi.

Warunkiem percepcji jest skoncentrowanie uwagi na celowo wybranym obiekcie, znajdującym się z jakis przyczyn w polu zainteresowania jednostki, lub na bodźcu automatycznie przyciągającym uwagę, niezależnie od wyznaczonych celów.

Spostrzeganie przedmiotu determinuje zdolność podziału pola percepcyjnego na dwa elementy, tj. figurę i tło. Bodziec zmysłowy zawsze przyjmuje postać figury o określonym kształcie i umiejscowionej w otaczającej ją przestrzeni. Organizacja figury w znaczący kształt odbywa się według zasad: bliskości, podobieństwa, ciągłości, zamykania i łączenia.

Percepcja obiektów w przestrzeni trójwymiarowej wymaga ponadto informacji na temat głębi oraz kierunku usytuowania obiektu w odniesieniu do obserwatora. W spostrzeganiu głębi, ocenianiu odległości przedmiotów od jednostki mózg analizuje in-

formacje albo złożone z wrażeń powstałych z dwóch nakładających się na siebie nieco różnych obrazów pochodzących z każdego oka, albo pochodzących z nerwów mięśniowych informujących o ustawieniu gałek ocznych względem siebie. Polega on także na wskazówkach jednoocznych dotyczących względnej wielkości, względnej pozycji, względnej wyrazistości, gradientu faktur, względnej wysokości, względnym ruchu, na perspektywie liniowej i względnej jaskrawości⁸. W określaniu kierunku pomocny jest narząd słuchu.

Wykonywanie czynności nie byłoby jednak możliwe, gdyby spostrzeganie zostało ograniczone do kształtu czy głębi, a pozbawione spostrzegania ruchu. Przedmioty oddalające się od siebie widziane są jako coraz mniejsze i odwrotnie, przedmioty zbliżające się widziane są jako coraz większe. Mózg ocenia ruch na podstawie wielkości i miejsca obrazu na siatkówce, jak również pozycji pola widzenia na siatkówce (w przypadku ruchu głowy).

Łączeniu informacji zmysłowych w całość sprzyja również integracja przestrzenna oraz czasowa.

Wszystkie informacje przetwarzane są w mózgu równolegle, co umożliwia jednostce wykonywanie wielu czynności w tym samym momencie. W przypadku np. funkcji widzenia równocześnie opracowywany jest każdy aspekt problemu, np. barwa, głębokość czy ruch.

Z uwagi na różnorodność i wielość zawodów relacje między spostrzeżeniami zmysłowymi (informacjami wzrokowymi, słuchowymi, zapachowymi, smakowymi, dotykowymi oraz informacjami o ruchu i położeniu ciała w trakcie aktywności motorycznej) a modelami wyobrazeniowymi zostaną przedstawione wyłącznie na wybranych przykładach⁹.

Przetwarzanie informacji wzrokowych w modele wyobrazeniowe. W przeważającej większości zawodów wzrok jest najczęściej pobudzonym zmysłem pozwalającym jednostce uświadomić sobie zmiany w otoczeniu fizycznym i adekwatnie do nich zmodyfikować własne zachowanie. Narząd wzroku, oko, jest jednym z najważniejszych organów człowieka, dzięki któremu odbieramy bardzo dużo informacji ze świata zewnętrznego. Informacje zmysłowe na etapie wejściowym docierają przez określone części gałki ocznej (rogówkę, źrenicę, soczewkę) do siatkówki, będącej światłoczułą, wielowarstwową tkanką, odbierającą obraz odwrócony. Choć nie odczytuje ona obrazu w całości, przetwarza część informacji, które zanim ostatecznie dotrą do obszaru płata potylicznego mózgu (kory wzrokowej), przesyłane są do jego różnych obszarów.

Warstwy nerwów siatkówki przewodzą impulsy elektryczne i wspomagają kodowanie i analizowanie informacji zmysłowej. Jej komórki zwojowe reagują na kontrasty światła i ciemności odbierane przez komórki receptorowe, tj. pręciki – umożliwiające widzenie czarno-białe i czopki – pozwalające rozróżniać kolory, co pomaga

⁸ D.G. Myers, *Psychologia*, tł. Gilewicz J., Zysk i S-ka Wyd., Poznań 2003.

⁹ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz. U. z 2017, poz. 622; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*, Dz. U. z 2017, poz. 860.

mózgowi wykrywać m.in. krawędzie i inne istotne właściwości widzialnego świata. Włókna komórek zwojowych tworzą nerw wzrokowy. W wyniku ich skrzyżowania powstają dwie wiązki włókien (pasma wzrokowe) zawierające aksony z obu oczu, co umożliwia przebieg analizy wzrokowej dwoma szlakami służącymi rozpoznaniu wzorca oraz rozpoznaniu miejsca¹⁰. Układ wzrokowy składa się z wielu odrębnych podsystemów. Analizują one różne aspekty obrazu pojawiającego się na siatkówce. Komórki znajdujące się na coraz wyższych poziomach układu wzrokowego dostarczają coraz bardziej złożone informacje do wyższych ośrodków wzrokowych w mózgu, gdzie następuje ich rozpoznanie.

Prawidłowo funkcjonujący układ wzrokowy odpowiedzialny jest również za doświadczenie barwy, jej odcienia – jakości barwy światła, nasycenia, za czystość wrażeń barwnych i jasności – intensywności barwy. Widzenie barw warunkuje występowanie w oku ludzkim trzech rodzajów receptorów wykazujących wrażliwość na długość fali odpowiadającej jednej z trzech barw: czerwonej, zielonej lub niebieskiej. Kombinacje wyżej wymienionych czopków zapewniają widzenie pozostałych barw. Sygnały bodźców barwnych są następnie przetwarzane w komórkach układu nerwowego na drodze do płata potylicznego. Analizowane są one w kategoriach barw dopełniających się: czerwona – zielona, niebieska – żółta, czarna – biała. Neurony mają przeciwstawne układy pobudzania i hamowania. W siatkówce oraz we wzgórzu część neuronów „wyłącza się” przy jednym kolorze z wymienionych par, aktywuje zaś przy drugim¹¹.

Sprawnie działający układ wzrokowy pozwala uczniom odebrać i rozpoznać wrażenia i spostrzeżenia bodźca wzrokowego. Przedłużeniem procesu spostrzegania jest myślenie ujawniające się w wyobrażeniach, które formują się przez całe życie i zależą od osobistych doświadczeń jednostki.

Myślowe uogólnianie, inaczej mówiąc modelowanie wyobrazeniowe, z jednej strony polega na abstrahowaniu, odrzucaniu wszystkich nieistotnych cech i konkretnych szczegółów potrzebnych do rozpoznania jednostkowego i spostrzegania, z drugiej zaś na uzupełnianiu wyobrażeń za pomocą słownych lub symbolicznych opisów pojęciowych¹². Modelowanie wyobrazeniowe pozwala więc rozpoznać właściwy przedmiot spośród wielu innych przedmiotów lub wyobrazić go sobie za pomocą opisu, wykonać ponadto daną czynność w określony sposób, gdyż wykonywanie czynności elementarnych podlega adekwatnemu postępowaniu. Modele wyobrazeniowe zawierają informacje o zjawiskach, przedmiotach i czynnościach prostych.

Transformacja informacji wzrokowych w modele wyobrazeniowe pozwala uchwycić relację fragmentu dostępnego bezpośrednio obserwacji z innymi przedmiotami rzeczywistymi, rejestrować czynności elementarne i przewidywać efekt ich wykonania, a także wyjaśnić i przewidzieć następstwa danego zjawiska.

¹⁰ C.S. Konen, S. Kastner, *Two hierarchically organized neural systems for object information in human visual cortex*, „Nature Neuroscience” 2008, 11, p. 224–231.

¹¹ D.G. Myers, *Psychologia*, tł. Gilewicz J., Zysk i S-ka Wyd., Poznań 2003; P.G. Zimbardo, R.J. Gerig, *Psychologia i życie*, red. nauk. pol. wyd. Materska M., tł. Czerniawska E. i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

¹² L. Kolkowski, S.M. Kwiatkowski, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1994.

Dokonywana transformacja informacji wzrokowych w modele wyobrazeniowe zachodzi na przykład u uczniów kształcących się w zawodzie technik żywienia i usług gastronomicznych oraz kucharz, podczas przygotowywania potraw i napojów, dzięki czemu zachowują oni normatyw surowcowy, przestrzegają receptury i wiedzą, jakich narzędzi użyć do wykonania konkretnej czynności. Świadomi są zachodzących procesów chemicznych i skutecznie zapobiegają tym niepożądanym.

Transformacja informacji wzrokowych, podobnie jak pozostałych informacji zmysłowych, w modele wyobrazeniowe towarzyszy nauczaniu-uczeniu się również wielu innych zawodów, np. murarz-tylnik, technik geodeta, technik usług fryzjerskich, technik elektronik, technik fotografii i multimedialistów, technik renowacji elementów architektury.

Przetwarzanie informacji słuchowych w modele wyobrazeniowe. Prawidłowo funkcjonujący zmysł słuchu, oprócz zmysłu wzroku, stanowi sposób poznawania świata, doświadczania otaczającego jednostkę środowiska.

Ucho ludzkie jest wyjątkowo efektywnym narządem słuchowym, mającym swój udział w słyszeniu dźwięków oraz utrzymywaniu równowagi ciała. W uchu bowiem prócz receptorów słuchowych mających swoją lokalizację w ślimaku, znajdują się receptory grawitacyjne. Narząd słuchu jest skuteczny również w lokalizowaniu dźwięków dochodzących z otoczenia dzięki wykrywaniu śladowych różnic głośności i czasu docierania dźwięku do każdego ucha.

Bodziec zmysłowy przyjmujący postać energii fali dźwiękowej powstającej w wyniku zderzenia się cząstek powietrza implikuje fale sprężonego i rozprężonego powietrza. Podstawowymi właściwościami fizycznymi fali dźwiękowej są częstotliwość wyznaczająca wysokość dźwięku oraz amplituda determinująca jego głośność. Większość dźwięków ma charakter fal złożonych zawierających kombinację częstotliwości i amplitud, które decydują o barwie dźwięku. Czysty ton, będący rzadkością w rzeczywistym świecie, ma wyłącznie jedną częstotliwość i amplitudę.

Narząd słuchu przekształca energię dźwiękową w nerw słuchowy rozpoznawany w mózgu jako konkretne dźwięki dobiegające z określonego miejsca.

Przenoszona przez przewód słuchowy zewnętrzny fala dźwiękowa wprawia w drgania błonę bębenkową znajdującą się na granicy ucha zewnętrznego i środkowego. Ucho środkowe przenosi drgania za pośrednictwem trzech kosteczek (młoteczka, kowadełko i strzemiączko) na płyn wypełniający kanał przedsionkowy i przestrzenie wewnątrz ślimaka znajdującego się w uchu wewnętrznym. Kiedy strzemiączko przesyła drgania do owalnego okienka, ułożonego u podstaw ślimaka, płyn w ślimaku wprowadza błonę podstawną w drgania. Jej drgania inicjują z kolei falowanie połączonych z błoną komórek włosowatych. Stanowią one komórki receptorowe aparatu słuchowego. Ich ruchy pobudzają przyległe włókna nerwowe, które łączą się w nerw ślimakowy (słuchowy). Skrzyżowane włókna przekazują stymulację z jednego ucha do obu półkul mózgowych. Sygnały słuchowe poprzez szereg innych jąder docierają docelowo do płatów skroniowych półkul mózgowych (kory słuchowej), gdzie rozpoczyna się przetwarzanie wyższego rzędu.

Proces słyszenia polega więc na przekazywaniu drgań powietrza przez najmniejsze kości organizmu i falujący płyn oraz na ich przetwarzaniu w impulsy nerwowe zmierzające do mózgu, gdzie są identyfikowane jako określony dźwięk.

Częstotliwości fal dźwiękowych determinuje wysokość tonu, co oznacza, że drgania o niskiej częstotliwości wywołują doznania niskiego tonu, i analogicznie, drgania o wysokiej częstotliwości – doznania wysokiego tonu. Potencjały czynnościowe uaktywnione w nerwie słuchowym oddają częstotliwość fali dźwiękowej, która informuje mózg o wysokości tonu.

Mózg określa wysokość dźwięku za pomocą rozpoznania pobudzanego przez falę dźwiękową określonego fragmentu powierzchni błony podstawnej ślimaka, z którego odbiera impulsy nerwowe, a także na podstawie częstotliwości impulsów nerwowych docierających do mózgu w rytmie fali dźwiękowej, np. głośne dźwięki powodują powstanie fali rezonansowej o większej wysokości, inicjują one silniejsze pobudzenie komórek słuchowych i przesyłanie większej liczby impulsów nerwowych w jednostce czasu przez nerw słuchowy¹³.

Informacje słuchowe są w mózgu przetwarzane równolegle, dzięki pobudzeniu wyspecjalizowanych zespołów neuronalnych, realizujących w tym samym momencie różne zadania cząstkowe.

Przetwarzanie informacji słuchowych w modele wyobrazeniowe przez uczniów szkół kształcących się w zawodzie technik realizacji dźwięku pozwala wykonać miksovanie i przetwarzanie materiału dźwiękowego, montaż nagrań fonograficznych, zidentyfikować sposoby rejestracji dźwięku zależnie od stylu muzycznego, dokonać oceny i weryfikacji poziomu dźwięku za pomocą słuchu oraz subiektywnej oceny jakości nagrań dźwiękowych, a także analizy zmian sygnału elektroakustycznego w urządzeniach i przewidzieć, jakiego rodzaju pojawią się zmiany wywołane przejściem dźwięku źródłowego przez urządzenie.

Przetwarzanie informacji zapachowych w modele wyobrazeniowe. Węch, tak jak i smak, jest zmysłem chemicznym, który potrafi przywoływać przyjemne wspomnienia i odczucia. Węch ostrzega przed niebezpieczeństwem, odgrywa istotną rolę w odbiorze wrażeń smakowych, oddziałuje na emocje i wywołuje określony nastrój, jest także niezbędny w wykonywaniu wielu zawodów, np. kiperą, kucharzą.

Doznania węchowe rodzą się w nabłonku nosowym znajdującym się w górnej części jamy nosowej. Złożony jest on z ok. 20 mln wyspecjalizowanych komórek węchowych, a ich aksony biegną ku górze w postaci włókien nerwów węchowych. Każda komórka nerwowa na powierzchni nabłonka zakończona jest kilkoma włoskami węchowymi reagującymi na rozmaite zapachy w powietrzu. Nabłonek węchowy reaguje na blisko 50 rodzajów doznań chemicznych.

Narządy węchowe wrażliwe są nawet na znikome ilości wonnej substancji, jednak warto podkreślić, że jednocześnie bardzo szybko się one adaptują. Pierwotne wrażenia zapachowe mieszają się i tworzą szeroki wachlarz rozpoznawalnych zapachów.

¹³ E.P. Solomon, L.R. Berg, D.W. Martin, C.A. Vilee, *Narządy zmysłów*, tł. Pijanowska J., [w:] Solomon i in., *Biologia*, tł. zespół, Multico Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 861–883.

Zapach czujemy, kiedy obecne w powietrzu cząsteczki zapachowe, mające różne kształty i wymiary, wchodzą w interakcje z proteinami receptorowymi usytuowanymi na powierzchni nabłonka węchowego, które odpowiedzialne są za rozpoznanie określonych cząsteczek. Do wykrycia cząsteczek zapachu potrzeba bardzo wiele receptorów, do których cząsteczki zapachu się wślizgują. Impulsy nerwowe, zainicjowane pojawieniem się kilku cząsteczek jakiejś substancji oraz pobudzeniem wielu zakończeń nerwowych, przekazują informację zapachową do opuszki węchowej znajdującej się w mózgu, między receptorami a płatami czołowymi mózgu.

Przetwarzanie informacji uzyskanych za pomocą sprawnie działającego zmysłu węchu w modele wyobrażeniowe u uczniów kształcących się w zawodzie elektryk oraz technik elektryk skutkuje możliwością rozpoznania uszkodzenia np. tłącej się instalacji elektrycznej, wskazania jej źródła i zaplanowania wymiany uszkodzonych przewodów lub podzespołów instalacji elektrycznych z użyciem odpowiednich przyrządów i narzędzi, stosując wszystkie środki ostrożności. Przetwarzanie informacji zapachowych w modele wyobrażeniowe niezbędne jest również podczas diagnozowania uszkodzeń, np. uszczelki głowicy silnika, przez uczniów szkół kształcących w zawodzie technik pojazdów samochodowych i mechanik pojazdów samochodowych, czy rejestrowania zapachu sporządzanych potraw i reagowania w przypadku popełnianych błędów w procesie produkcyjnym przez uczniów klas gastronomicznych.

Przetwarzanie informacji smakowych w modele wyobrażeniowe. Smak służy do chemicznej analizy składu pokarmu. Narządem smaku są kubki smakowe znajdujące się przede wszystkim na powierzchni języka w postaci brodawek. Te owalne komórki nabłonka zawierają szereg komórek receptorowych. Poszczególne kubki smakowe posiadają otworki reagujące na substancje pokarmowe, których cząsteczki wychwytywane są z kolei przez wiele komórek receptorowych smaku, łączących się z owymi otworkami za pomocą włosków. Najprawdopodobniej istnieją odrębne systemy transdukcji odpowiadające każdemu podstawowemu wrażeniu smaku z osobna¹⁴.

Poszczególne obszary powierzchni języka wykazują odmienny stopień wrażliwości na każdy z podstawowych wrażeń, tj. słodki, kwaśny, słony, gorzki i umami¹⁵, choć pewne brodawki mogą wychwytywać kilka wrażeń smakowych. O walorach smakowych potraw decydują proporcje podstawowych smaków wraz z zapachem, konsystencją, a także temperaturą potrawy.

Relacje zachodzące między zmysłem smaku a modelami wyobrażeniowymi powodują, że uczniowie kształcący się w zawodzie piekarz, cukiernik, wędliniarz, technik technologii żywności, technik przetwórstwa mleczarskiego i in. związanych z przemysłem spożywczym wiedzą, jaki smak powinien mieć dany produkt przeznaczony do spożycia i w zależności od sytuacji umieją poprawić jego walory smakowe. Relacje te determinują również poszukiwanie nowych smaków.

¹⁴ E.T. Rolls, *Taste, olfactory, and food texture processing in the brain, and the control of food intake*, „Physiology & Behavior” 2005 No 85, p. 45–56.

¹⁵ C. McCabe, E.T. Rolls, *Umami. A delicious flavor formed by convergence of taste and olfactory pathways in the human brain*, „European Journal of Neuroscience” 2007, No 25, p. 1855–1864.

Przetwarzanie informacji dotykowych w modele wyobrażeniowe. Zmysłem pozwalającym poznać otaczający świat jest dotyk, bez którego człowiek nie potrafiłby prawidłowo funkcjonować. Pozwala rozpoznać przedmioty, ocenić ich rozmiar, kształt i ciężar, stwierdzić, czy coś jest twarde lub miękkie, zimne lub ciepłe itd. Spełnia funkcję terapeutyczną, gdyż znajduje zastosowanie w zwalczaniu bólu i w relaksacji, a także funkcję obronną. Stosowany jest w akupunkturze dla uwolnienia od przeżywanego napięcia. Zmysł dotyku ma szerokie spektrum zastosowań w wielu zawodach. Jest kombinacją sygnałów przesyłanych przez komórki reagujące na cztery różne wrażenia, tj. nacisku, ciepła, zimna i bólu (uszkodzenia), które w połączeniu generują nowe wrażenia, np. gorąca.

Rozmieszczenie poszczególnych typów narządów zmysłów oraz rodzaj doznań powstałych w efekcie podrażnienia powierzchni skóry, pozwala skonstatować, że za percepcję bólu odpowiadają wolne zakończenia nerwowe, za wrażenia dotykowe zaś ciała Meissnera, organy końcowe Ruffiniego i krążki Merkela, za percepcję czucia głębokiego natomiast ciała Paciniego. Wolne zakończenia nerwów decydują o odczuwaniu ciepła i zimna¹⁶.

Informacje sensoryczne docierają poprzez skórę do różnych rodzajów komórek receptorowych. Każdy ich rodzaj wychwytuje tylko sobie właściwe wzorce kontaktu ze skórą, np. ciała Meissnera reagują na otarcie o skórę.

Na bodźce zewnętrzne mniej lub bardziej wrażliwe są poszczególne obszary ciała. Najwrażliwsze są opuszki palców. Zawierają one najwięcej zakończeń nerwowych, co sprawia, że za pomocą delikatnego dotyku jednostka jest w stanie rozpoznać detale przedmiotu, m.in. kształt, fakturę, twardość. Wiele zakończeń czuciowych rozmieszczonych jest na twarzy i w języku. Informacja zwrotna pochodząca z tych okolic pozwala na sprawne wykonywanie wielu czynności, np. jedzenia. Części ciała o większej wrażliwości na dotyk charakteryzują się większą gęstością zakończeń nerwowych i, co za tym idzie, większą reprezentacją w korze czuciowej.

Bodźce z receptorów czuciowych za pomocą nerwów czuciowych przesyłane są do mózgu, gdzie następuje analiza odebranych sygnałów.

Ból sygnalizuje, że w organizmie człowieka dzieje się coś niepokojącego, a jego źródłem mogą być urazy fizyczne, np. oparzenie. Sygnały bólowe z receptorów dotykowych dzięki nerwom czuciowym docierają do ośrodkowego układu nerwowego. Informacje dotykowe przekazywane są szybko za pomocą włókien zmielinizowanych lub wolno, za co odpowiedzialne są włókna niezmielinizowane. Wrażenia, zanim zostaną przekazane do kory mózgowej, trafiają do rdzenia kręgowego, gdzie następuje ich selekcja. Komórki rdzenia kręgowego jednym sygnałom otwierają wrota nerwowe i pozwalają przechodzić do mózgu, wówczas ból jest odczuwany, innym zaś blokują do niego dostęp. Z rdzenia kręgowego impulsy nerwowe są przekazywane do wzgórza. Ostatnim etapem dróg czuciowych jest obszar kory mózgowej, a konkretnie przednia część płata ciemieniowego (kora czuciowa), gdzie następuje rozpoznanie

¹⁶ E.P. Solomon, L.R. Berg, D.W. Martin, C.A. Vilee, *Narządy zmysłów*, tł. Pijanowska J., [w:] Solomon i in., *Biologia*, tł. zespół, Multico Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 861–883.

lokalizacji i intensywności bólu, szacowane są jego następstwa oraz formułowane plany działania.

Przetwarzanie informacji sensorycznej w modele wyobrazeniowe pozwala uczniom techników masażu lokalizować palpacyjnie struktury anatomiczne człowieka, dobrać rodzaj i metody masażu do aktualnych potrzeb jednostki i wykonać go w sposób profesjonalny.

Przetwarzanie informacji o ruchu i położeniu ciała (w trakcie aktywności motorycznej) w modele wyobrazeniowe. Zmysł kinestetyczny dostarcza organizmowi informacji o ocenie wzajemnego ułożenia oraz ruchu części własnego ciała. Źródłem tych danych są czujniki położenia i ruchu znajdujące się w mięśniach, ścięgnach i stawach rozmieszczonych w całym ciele. Receptory w stawach, mięśniach i ścięgnach reagują na ruchy mięśni, rejestrują stopień rozciągnięcia ścięgien, które łączą mięśnie i kości, a także ruchy więzadeł. Informacja o pozycji położenia narządów i części ciała jest przesyłana nieustannie, dzięki utrzymywaniu się potencjału receptorowego i wzbudzaniu potencjału czynnościowego odpowiadającemu czasowi trwania bodźca. Zmysł kinestetyczny informuje o ruchu ciała podczas aktywności motorycznej, co ma swój wydzźwięk w wykonywaniu skoordynowanych ruchów dowolnych. Umożliwia on wykonywanie poszczególnych czynności, począwszy od najprostszych aż do skomplikowanych, precyzyjnych, wymagających zręczności ruchów.

Kinestezja związana jest ze zmysłem równowagi, który kontroluje położenie i ruchy całego ciała, w szczególności głowy, względem środowiska zewnętrznego. Za utrzymanie równowagi u człowieka odpowiadają organy ucha wewnętrznego. W wypełnionych płynem kanałach półkolistych i w aparacie przedsionkowym znajdują się włosowate receptory, które poruszają się w odpowiedzi na ruch głowy. Woreczek i łagiewka przekazują informacje o przyspieszonych lub zwolnionych ruchach w linii prostej, kanały półkoliste z kolei – o ruchu w dowolnym kierunku. Receptory przesyłają do mózgu przekazy pozwalające na nieustanne odczuwanie położenia ciała oraz zachowanie równowagi.

Przetwarzanie informacji o ruchu i położeniu ciała (w trakcie aktywności motorycznej) w modele wyobrazeniowe umożliwia świadome zaplanowanie wykonania pojedynczego ruchu oraz czynności elementarnych. Uczniowie kształcący się w zawodzie kamieniarz dzięki zmysłowi kinestezji i równowagi umieją wykonać obróbkę kamienia oraz montaż elementów z kamienia i renowację wyrobów kamieniarskich, w zawodzie technik technologii szkła z kolei potrafią formować wyroby ze szkła sposobem ręcznym, w zawodzie blacharz natomiast wykonują, naprawiają i konserwują elementy, wyroby i pokrycia z blachy oraz wykonują połączenia elementów metalowych i niemetalowych.

Proces przetwarzania informacji o ruchu i położeniu ciała (w trakcie aktywności motorycznej) w modele wyobrazeniowe towarzyszy nauczaniu-uczeniu się każdego zawodu, pozwala on uczniom zaplanować i wykonać czynności elementarne związane z daną profesją.

Zakończenie. Nieumiejętność transformacji poznania zmysłowego w modele wyobrażeniowe prowadziłyby do niepowodzeń edukacyjnych. Uczniowie szkół zawodowych za pomocą zmysłu wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku, kinestezji i równowagi spostrzegaliby przedmioty, zjawiska, czynności motoryczne, rejestrowaliby ich cechy jednostkowe, tworzyliby też obrazy dostępne obserwacji, jednak nie umieliby uchwycić związków między nimi, prawidłowości i ciągłości występowania ani wspólnych cech czy wzajemnych relacji. Zarejestrowane podczas pokazu obrazy byłyby bezużyteczne. Dopiero bowiem na wyższym poziomie czynności poznawczych, tj. na poziomie modeli wyobrażeniowych, kodowane są informacje o zjawiskach powstałych w wyniku wykonania czynności elementarnych.

Uczniowie nieposiadający umiejętności przetwarzania spostrzeżeń zmysłowych w modele wyobrażeniowe nie potrafiliby przewidywać następstw zjawiska, czynności elementarnych, selekcjonować informacji i odpowiednio ich wykorzystywać podczas realizacji zadań zawodowych. Ograniczyliby się wyłącznie do wykonywania czynności przez naśladowanie, nie potrafiliby wyjść naprzeciw nowym oczekiwaniom zawodowym.

Częste uczestniczenie w pokazach i wykonywanie zadań zawodowych przez odkrywanie uczniów umiejących dokonać transformacji spostrzeżeń zmysłowych w modele wyobrażeniowe sprzyja ich kreatywności, odczuwaniu potrzeby tworzenia nowych rozwiązań, chęci podjęcia nowym wyzwaniom oraz doskonaleniu się w określonej profesji.

Bibliografia

1. Kołkowski L., Kwiatkowski S.M., 1994, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa.
2. Konen C.S., Kastner S., 2008, *Two hierarchically organized neural systems for object information in human visual cortex*, „Nature Neuroscience”, No 11, pp. 224–231.
3. Kwiatkowski S.M., 2001, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa.
4. Maruszewski T., 2016, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, Sopot.
5. McCabe C., Rolls E.T., 2007, *Umami. A delicious flavor formed by convergence of taste and olfactory pathways in the human brain*, „European Journal of Neuroscience”, No 25, pp. 1855–1864.
6. Rolls E.T., 2005, *Taste, olfactory, and food texture processing in the brain, and the control of food intake*, „Physiology & Behavior”, No 85, pp. 45–56.
7. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz.U. z 2017, poz. 622.
8. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*, Dz.U. z 2017, poz. 860.
9. Solomon E.P., Berg L.R., Martin D.W., Villet C.A., 1996, *Narządy zmysłów*, tł. Pijanowska J., [w:] Solomon i in., *Biologia*, tł. zespół, Multico Oficyna Wydawnicza, Warszawa, s. 861–883.
10. Strelau J. (red.), 2000, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
11. Myers D.G., 2003, *Psychologia*, tł. Gilewicz J., Zysk i S-ka Wyd., Poznań.
12. Zimbardo P.G., Gerrig R.J., 2017, *Psychologia i życie*, red. nauk. pol. wyd. Materska M., tł. Czerniawska E. i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

dr Katarzyna PARDEJ

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

O negatywnych aspektach uczenia się w okresie późnej dorosłości

About the negative aspects of learning in late adulthood

Słowa kluczowe: uczenie się w okresie późnej dorosłości, starzenie się, negatywne aspekty uczenia się

Key words: learning in late adulthood, aging, negative aspects of learning

Abstract: This article deals with selected negative aspects of the learning process of elder people. On the one hand, the examples of learning discussed in the article do not yield the socially accepted results, but on the other hand, they describe difficult situations and experiences that occur during the process of learning. Moreover, the article presents both some situations in which, for certain reasons, individuals tend not to learn what has been planned and some situations in which learning outcomes seem different from those intended. In the deliberations seen from such a perspective there has been considered a case of the elderly people in the context of critical life events, taking up educational activity under pressure of the environment and organized types of mental activity taken up intentionally.

Wstęp. Uczenie się jest częścią procesu życia, ma związek z biografią człowieka, jest uwarunkowane przez jego wcześniejsze doświadczenia. „Może zachodzić zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, działaniowej, może być racjonalne, intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne” (Jarvis 2012). Świadomie podejmowane uczenie się może być reakcją człowieka na pojawienie się rozbieżności pomiędzy jego aktualnym doświadczeniem a wiedzą zdobytą na podstawie wcześniejszych doświadczeń (Jarvis 2012) lub być reakcją na rozbieżności pomiędzy aktualnym doświadczeniem a pożądanym przez tego człowieka stanem rzeczy. Prowadzone dotychczas badania koncentrują się przede wszystkim na przydatnych społecznie, „pozytywnych” aspektach uczenia się. Jednak nie zawsze proces ten przebiega w kierunku, który określilibyśmy jako „pozytywny” dla jednostki lub jej otoczenia. Z perspektywy badań nad tym tematem godne uwagi mogą być przypadki uczenia się, które nie przynoszą społecznie akceptowanych rezultatów oraz takie, którym towarzyszą trudne doświadczenia. Interesujące mogą być sytuacje, w których jednostka z określonych powodów nie uczy się tego, co było zaplanowane lub w których wynik uczenia się jest inny, niż był zaplanowany. Przyjmując taką perspektywę, w artykule omówiony został przypadek

uczenia się osób starszych w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych, podejmowanie aktywności edukacyjnej pod wpływem nacisku otoczenia oraz intencjonalne podejmowanie zorganizowanych form aktywności umysłowej.

Uczenie się w kontekście krytycznych zdarzeń życiowych. W literaturze dotyczącej uczenia się osób dorosłych często przyjmuje się, że sytuacje kryzysowe niosą ze sobą potencjał edukacyjny (np. Jarvis 2012, Mezirow 1996, Malec 2008). Kryzysy przeżywane przez osoby starsze mają najczęściej charakter chroniczny lub egzystencjalny (Łuszczynska 2016). W okresie starości człowiek musi zmierzyć się z wieloma zdarzeniami krytycznymi, do których należą na przykład: osłabienie stanu zdrowia, spadek witalności i aktywności, utrata atrakcyjności, zmiana relacji w obrębie najbliższego otoczenia, niezdolność lub niemożliwość pracy, utrata prestiżu zawodowego, perspektywa śmierci najbliższych osób i śmierci własnej (Łuszczynska 2016, s. 43). Sytuację kryzysową można potraktować jako początek zmiany w życiu człowieka, podstawę do podejmowania przez niego uczenia się. W teoriach uczenia się opisuje się ten proces jako reorganizację struktur psychicznych. Wymienić tu można jako przykład uczenie się akomodacyjne (Piaget 1972), uczenie się transformacyjne (Mezirow 1996), uczenie się ekspansywne/przez poszerzanie (Enderström, Sanino 2012). W ujęciu teorii transformatywnego uczenia się, w sytuacjach kryzysowych rodzi się *dylemat dezorientacyjny* (Mezirow 1996), poczucie zagubienia człowieka. Człowiek próbuje zrozumieć i poradzić sobie z zaistniałą sytuacją, używając dotychczasowych sposobów rozumowania. Jeśli mu się to nie udaje, sytuacja kryzysowa może doprowadzić do krytycznej refleksji nad założeniami determinującymi jego sposób postrzegania świata. Istotą uczenia się transformatywnego jest przekształcenie, jakie dokonuje się w indywidualnej ramie odniesienia dzięki krytycznej refleksji. W wyniku tego procesu następuje zmiana sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenia swoim doświadczeniom. Zmiana ta dotyczy rozwoju epistemologicznego człowieka i odbywa się w sposób rewolucyjny, może być porównana do Kuhnowskiej zmiany paradygmatu. Dotyczy ona dochodzenia do prawdy o samym sobie i otaczającym świecie i łączy się ze zwiększaniem zakresu niezależności jednostki. Zmiana ta jest zwykle postrzegana w literaturze naukowej jako coś pożądanego, dobrego. Przyjmuje się, że uczenie się transformatywne „jest to złożony proces, który obejmuje formowanie i transformowanie się człowieka ukierunkowane zarówno na przekształcanie z pożytkiem dla siebie, jak i dla innych – środowiska, w którym człowiek żyje (uczenie się instrumentalne) oraz na wypracowanie takiej formuły społecznego komunikowania się, która pozwoli mu na rozumienie siebie i innych oraz bycie rozumianym (uczenie się komunikacyjne)” (Pleskot-Makulska 2007, s. 93). Jednakże, Dana Naughton i Fred Schied (2010) zwracają uwagę na to, że transformatywne uczenie się nie zawsze wiąże się z pozytywnymi dla jednostki lub jej otoczenia konsekwencjami. Rozważają przypadki, w których trajektorie uczenia się usytuowane są z dala od tego, co „prawie, dobre i piękne”. Jako przykład mogą posłużyć bohaterowie dzieł Szekspira (tamże). Doświadczają oni dezorientacyjnych dylematów (w znaczeniu jakie nadał temu pojęciu Jack Mezirow), są osobami zdolnymi do krytycznej refleksji, w wyniku której planują przebieg działania, zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji zaplano-

wanych działań i w końcu reintegrują własne życie z uwzględnieniem warunków wyznaczanych przez nową ramę odniesienia. A jednak rezultaty tego procesu transformacji nie są „pożytkiem dla siebie i innych”. Dotychczasowe badania nad aktywnością osób starszych, w szczególności nad ich uczeniem się (nie tylko transformatywnym) w dużej mierze koncentrowały się na pewnym społecznie akceptowanym, wygładzonym modelu starości. Zajmowano się analizą preferowanych zachowań społecznych (np. turystyka, hobby, opieka nad wnukami), pomijając przypadki społecznie nieakceptowane (np. hazard, alkoholizm). Wynikało to między innymi z przyjmowanej metodologii pozytywistycznej: badacz arbitralnie ustalając formy aktywności będące przedmiotem jego zainteresowania, *de facto* kreował rzeczywistość badaną (Katz 2005, Muszyński 2016). Mogło się też wiązać z dominacją paradygmatu funkcjonalistycznego w gerontologii, zgodnie z którym człowiek podejmując działania dostosowuje się do norm, standardów kulturowych. Perspektywa funkcjonalistyczna daje pierwszeństwo systemowi społecznemu przed jednostką, więc przyjmuje się tu, że jednostka powinna dostosować się do oczekiwań społecznych. Funkcja edukacji sprowadza się w tym podejściu do socjalizacji jednostek według ustalonego wzorca. Prace naukowe dotyczące uczenia się osób starszych koncentrują się więc na tych przypadkach uczenia się, które prowadzą do społecznie pożądanym rezultatom. Uczenie się niepasujące do tego szablonu bardzo długo pozostawało i nadal pozostaje poza polem badań, chociaż oczywiście można znaleźć wyjątki od tej reguły. Jak zauważa jeden z czołowych przedstawicieli krytycznej gerontologii, Marvin Formosa (2012), większość literatury naukowej dotyczącej uczenia się osób starszych nie bierze pod uwagę kontekstu uczenia się osób starszych, które mogą doświadczać dyskryminacji ze względu na wiek, klasę społeczną, płeć. Zainteresowania badaczy skupiają się na grupie osób starszych będących przedstawicielami klasy średniej, o wyższym niż przeciętne wykształceniu i dobrym stanie zdrowia (tamże, s. 37). Można przypuszczać, że badanie uczenia się w kontekście odbiegającym od tego dominującego wzorca pozwoliłoby rzucić światło na kwestię „ciemnej strony” uczenia się. Jednym z reprezentantów grona naukowców zainteresowanych niepożądanymi skutkami uczenia się jest Stephen Brookfield (2000). Próbując rozwinąć teorię Mezirowa zwraca uwagę na doświadczanie problemów emocjonalnych w sytuacji, w której to co dotychczas było przyjmowane jako oczywiste, zostaje zakwestionowane w wyniku uczenia się. W przypadku, kiedy krytyczna refleksja prowadzi do zakwestionowania oswojonych już idei czy działań, pojawia się uczucie dyskomfortu, poczucie „utrąty niewinności”, obawa przed wykluczeniem społecznym, brakiem akceptacji otoczenia. Brookfield wskazuje na ważność tematu radzenia sobie w sytuacji doświadczania kryzysu emocjonalnego czy społecznego będącego wynikiem uczenia się. Kiedy kryzys ma charakter długotrwały, człowiek może – kierując się na przykład obawą przed konsekwencjami zmiany paradygmatu myślenia – zdecydować, że nie będzie podejmować prób radzenia sobie. Jakkolwiek kryzys nie może trwać w nieskończoność. Peter Jarvis (2012, s. 133) opisując transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych, zauważa, że wraz z przedłużaniem się sytuacji trudnej, człowiek musi wytworzyć sposoby radzenia sobie z nią. W przypadku, kiedy podejmuje decyzję o braku reakcji, mimo że pozornie jest to sytuacja nieuczenia się, człowiek radzi sobie „przez

unikanie”, a z tym wiąże się wypracowanie (nauczenie się) nowych wzorów zachowania. Erik Erikson (1982) pisze o kryzysie występującym w fazie późnej dorosłości wynikającym z napięcia pomiędzy integralnością życiową a rozpaczą. Uczenie się zachowań mających na celu maskowanie symptomów kryzysu może owocować postawą wycofania, poczuciem beznadziei i rozpacz. Budując model uczenia się w okresie późnej dorosłości, powinniśmy zatem uwzględniać przypadki, w których nowe doświadczenia, niezgodne z dotychczasowym obrazem świata, powodują pojawienie się reakcji obronnej w postaci uczenia się wzorów pozwalających na unikanie konfrontacji z tymi doświadczeniami (Kozerska 2016). W takich okolicznościach jednostka może próbować odrzucać nowe doświadczenia, negować je, unieważniać, nie zauważać albo przyjmować uproszczoną ich wersję. Brak refleksji nad doświadczeniami życiowymi i niepodejmowanie próby spojrzenia na zdarzenia z różnych perspektyw może z kolei prowadzić do radykalizowania się przekonań i postaw oraz zjawiska skostnienia osobowości. Zjawisko to polega na utracie zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia, towarzyszy mu tendencja do stereotypowych przekonań, formułowania uprzedzeń, negatywnych ocen wobec grup „obcych” (Oleś 2012). Możliwych przyczyn zjawiska usztywnienia osobowości można poszukiwać biorąc pod uwagę różne kategorie wyjaśniające (Oleś, 2012, s. 266–268). Jedną z nich jest kategoria teorii społecznego uczenia się. Zgodnie z tą perspektywą dwa nakładające się procesy: radykalizowanie się uogólnionych przekonań i modelowanie zachowań społecznych nie są równoważone aktywnością metapoznawczą i autorefleksją (tamże, s. 268). Rozpatrując zjawisko w kategoriach poznawczych, można je tłumaczyć polaryzacją afektywną, która „doskonale porządkuje system poznawczy z powodu uproszczonego obrazu rzeczywistości: jednoznaczne oceny zjawisk i ludzi głównie na wymiarze ‘dobry-zły’, ale też ‘swój-obcy’, ‘przyjazny-nieprzyjazny’” (Oleś 2012, s. 267, por. Reykowski 1996). Z kolei traktując zjawisko usztywnienia osobowości w kategoriach neuropoznawczych, można przyjąć, że chodzi tu o zasadę oszczędzania energii wobec zmniejszających się możliwości mózgu. Stosowane są w związku z tym uproszczone heurystyki mające na celu radzenie sobie ze złożonością świata, w tym – sprawną orientację w świecie. W efekcie mogą pojawić się rażące uproszczenia (Oleś 2012, s. 267, por. LeDoux 2002). Sytuację, w której człowiek nie jest otwarty na nowe możliwości uczenia się Jarvis (2001) nazywa *odrzuconiem* (*rejection*). Knud Illeris (2002, s. 113) zauważa, że w niektórych sytuacjach odrzucenie może się przerodzić w mechanizm blokowania, który „uaktywnia się automatycznie, na przykład w związku z cechami neurotycznymi jednostki, takimi jak fobia”. Ciekawym przypadkiem *odrzuconia* opisywanym przez Illerisa jest *przekształcanie*, czyli postrzeganie nieakceptowanego bodźca w taki sposób, aby mógł zostać przyjęty przez jednostkę. Przekształcanie może występować w połączeniu z uprzedzeniami. „Uprzedzenia zawierają błędne rozumienie danego zjawiska, konstruowane przez jednostkę z ważnych powodów, co sprawia, że ich porzucenie może wiązać się z ogromnym wysiłkiem. Z tej przyczyny jednostki zazwyczaj przekształcają bodźce pozostające z nimi w sprzeczności” (Illeris 2002, s. 114). Jarvis (2001), mówiąc o jałowych trajektoriach uczenia się, wyróżnia jeszcze dwie kategorie: *przypuszczenie* (*presumption*) oraz *brak namysłu* (*non-consideration*). *Przypuszczenie* obejmuje sytuacje, w których człowiek nie do-

strzeżę nowych możliwości uczenia się, ponieważ przyjmuje, że już dysponuje potrzebną wiedzą. Nie zawsze to przyjmowane założenie jest zgodne z rzeczywistym stanem rzeczy. *Brak namysłu* może z kolei wynikać z braku czasu, ale też może być powodowany lękiem przed konsekwencjami wiążącymi się z nową wiedzą.

Rozważając przypadki uczenia się w kontekście doświadczenia życiowego, warto zwrócić uwagę na to, że na wynik tego procesu wpływa biografia człowieka, jego dotychczasowe doświadczenia. Jak zauważa Peter Alheit (2015, s. 30) „biografia nie tylko kształtuje się poprzez uczenie się; to również biografia zwrotnie, refleksyjnie wpływa na procesy uczenia się”. Wynika stąd, że nabyte w przeszłości biograficznej doświadczenia mogą hamować lub blokować uczenie się jednostki. Mogą też spowodować, że uczenie się przybierze kierunek, który nie będzie miał korzystnych konsekwencji dla jednostki lub jej otoczenia społecznego.

Podjęmowanie aktywności edukacyjnej pod wpływem nacisku otoczenia. Kolejnym wątkiem związanym z negatywnymi aspektami uczenia się w okresie późnej dorosłości jest podejmowanie aktywności edukacyjnej przez seniorów pod wpływem nacisku otoczenia. Obecne w dyskursie publicznym, w szczególności w mediach, przekonanie o konieczności podejmowania przez osoby starsze aktywności produktywnej; powszechne kojarzenie tej aktywności z satysfakcją i jakością życia, może prowadzić do sytuacji, w której produktywność osoby starszej, podejmowanie przez nią wysiłku zachowania młodości jak najdłużej, staje się warunkiem bycia akceptowanym w społeczeństwie. Wbrew intencjom twórców programów aktywizacji osób starszych, paradygmat oparty na biomedycznym rozumieniu dobrej starości, przedstawianie zdrowych i aktywnych seniorów w opozycji do chorych i zależnych może przynieść niezamierzone efekty w postaci wykluczenia osób dotkniętych chorobą czy niepełnosprawnością. Następstwem przyjęcia wspomnianego sposobu myślenia może być podejmowanie przez seniorów aktywności i działań edukacyjnych z tym związanych wbrew sobie, z lęku przed odrzuceniem społecznym, co może wiązać się z negatywnymi konsekwencjami zdrowotnymi (Bugajska 2005, Kępiński 2000). Z perspektywy teorii gerotranscendencji (Tornstam 2011) programy aktywizacji osób starszych wdrażane przez różnego rodzaju instytucje edukacyjne mogą wyrządzić szkody w naturalnym rozwoju seniorów. Oferują one bowiem formy edukacji wzorowane na propozycjach kierowanych do osób w okresie średniej lub wczesnej dorosłości. Biorąc pod uwagę optykę teorii stworzonej przez Larsa Tornstama, wdrażanie tego typu programów w grupie osób starszych jest niepożądane, gdyż hamuje rozwój jednostki w kierunku gerotranscendencji (Muszyński 2016, Malec 2012). Z kolei John Field (2009, s. 25–27), mówiąc o związku pomiędzy dobrostanem a edukacyjną aktywnością, zwraca uwagę na takie negatywne aspekty uczestnictwa w zorganizowanych formach edukacji, jak możliwość utraty przez uczestników istniejących sieci społecznych na rzecz nowych.

Zdaniem Moniki Ardel (2000), wraz z wiekiem, z którym często współwystępuje pogarszanie się funkcji poznawczych, maleje znaczenie wiedzy intelektualnej, a wzrasta znaczenie wiedzy opartej na mądrości. Wiedza intelektualna związana jest z gromadzeniem informacji, odkrywaniem nowych prawd, zmienianiem rzeczywistości.

Jest to rodzaj wiedzy w dużym stopniu zależny od zdolności poznawczych osoby poznającej. Natomiast wiedza oparta na mądrości jest jakościowa, związana z dążeniem do głębszego zrozumienia najistotniejszych zjawisk, dążeniem do akceptacji rzeczywistości, do zgody na istnienie w tej rzeczywistości niepewności, nieregularności, nieprzewidywalności (Ardelt 2000). Autorka wyraża przekonanie, że programy aktualnie oferowane przez instytucje edukacyjne preferują raczej ten pierwszy rodzaj wiedzy, pomijając lub nie przywiązując wagi do wiedzy opartej na mądrości. Wiedza intelektualna jest pomocna ludziom starszym w angażowaniu się w aktualne sprawy codziennego życia, zapobiega ich wykluczeniu społecznemu, jej nabywanie pełni więc ważną rolę w okresie późnej dorosłości. Jednak, zdaniem autorki, brakuje ofert ze strony edukacji instytucjonalnej, które dawałyby osobom starszym okazję do pracy autobiograficznej, zmierzającej do takiego przeglądu swojego życia, aby odnaleźć w nim sens, nadać znaczenie własnym doświadczeniom, zaakceptować rzeczywistość osoby starzejącej się. W literaturze niektórzy autorzy opisują zjawisko o nazwie „kidult” (kid-dziecko, adult-dorosły). Nazwą tą określa się osoby w starszym wieku, które nie akceptując swojej starości, nie zmieniają perspektywy myślenia o niej, a w zamian ukierunkowują swoje uczenie się na intensywne korzystanie z dóbr techniki, gadżetów mających status „młodzieżowych”, podążanie za modą. Aktywność taka w wielu przypadkach może nie być wynikiem rozpoznania własnych potrzeb przez osobę starszą, a być formą ucieczki od osobistych problemów, lęków egzystencjalnych (Młynarska 2008, Twardowska-Rajewska 2006). Zajęcia, na których zachęca się słuchaczy do poszukiwania wiedzy opartej na mądrości, mogłyby pomóc im odnaleźć zgodną ze swoją prawdziwą naturą, własną wizję dobrej starości. Podobnie jest w przypadku osób, które angażują się w narzucone im przez otoczenie społeczne role, związane z wykonywaniem obowiązków na rzecz rodziny. Można postawić hipotezę, że uczenie się osób starszych w obszarach im narzuconych prowadzi do poczucia niezadowolenia z własnego życia. Przypuszczalnie, jednym z głównych czynników mających związek z poczuciem harmonii z sobą i światem zewnętrznym osoby starszej jest podejmowanie przez nią działań mających na celu kreowanie własnego środowiska edukacyjnego zgodnego z własną, sformułowaną w oparciu o rzeczywiste potrzeby subiektywną definicją dobrego starzenia się. Pod pojęciem *kreowanie środowiska edukacyjnego* rozumiem zmienianie przez osobę starszą swojego otoczenia lub jej współpracę z elementami tego otoczenia (jednostkami, grupami, instytucjami) po to, aby osiągnąć cel jakim jest własne uczenie się.

Intencjonalne podejmowanie aktywności umysłowej. Rozważając zagadnienie intencjonalnego podejmowania uczenia się mającego na celu zdobywanie wiedzy intelektualnej (w znaczeniu jakie nadała temu pojęciu Ardel), interesujące mogą być sytuacje, w których jednostka z określonych powodów nie podejmuje uczenia się, ma trudności z uczeniem się tego, co było zaplanowane lub w których wynik uczenia się jest inny niż był zaplanowany. Podjęcie decyzji o uczeniu się przez osoby starsze jest często uwarunkowane czynnikami emocjonalnymi (Grotek, Kiliańska-Przybyło 2012). Badania pokazują, że człowiek w okresie późnej dorosłości ma tendencję do maksymalizowania pozytywnych emocji poprzez ograniczanie źródeł emocji negatywnych

(Seligmann i in. 2003, English, Carstensen 2014). Zdaniem Moniki Grotek i Grażyny Kiljańskiej-Przybyło (2012), które prowadziły badania nad uczeniem się języka obcego przez osoby w wieku senioralnym, negatywne emocje związane z uczeniem się mogą mieć związek z odczuwaniem strachu przed porażką, nieświadomym poleganiem na fałszywym stereotypie, że osoby starsze odnoszą porażki, podejmując próby nauczenia się języka. Czynniki afektywne mogą skutecznie blokować uczenie się. Trudności związane z uczeniem się mogą wynikać z postępujących wraz z wiekiem zmian fizycznych, takich jak pogarszanie się ostrości widzenia, słuchu, pojawianie się ograniczeń poznawczych w zakresie pamięci operacyjnej, uwagi, czy innych tzw. funkcji wykonawczych. Temat ten jest szczegółowo opracowany w podręcznikach z zakresu psychologii jak i andragogiki; postępy dokonanych w ostatnim czasie badań psychologicznych w obszarze badań nad ograniczeniami w funkcjonowaniu poznawczym, związanym ze starzeniem się są przedmiotem zbioru artykułów pod redakcją Randalla Engle i in. (2006). Przystawianie wiedzy w okresie późnej dorosłości może być utrudnione lub zniekształcone przez zachodzące wraz z wiekiem zmiany powodujące zmniejszoną wydolność psychofizyczną. Niektóre zagadnienia związane z zaburzeniami psychicznymi u osób w wieku podeszłym z perspektywy pedagoga zostały zaprezentowane przez Annę Gutowską (2016). Najbardziej typowym zaburzeniem z tej grupy są zespoły otępienne, w dalszej kolejności jeśli chodzi o częstotliwość występowania są na przykład zaburzenia nastroju i afektu (w tym: depresje), ponadto zaburzenia nerwicowe. Jeśli chodzi o przypadki, w których wynik uczenia się jest inny niż był zaplanowany, to zwykle mamy tu do czynienia z tak zwanym „wadliwym uczeniem się” (Illeris 2006, s. 108–109). Dotyczy ono sytuacji, gdy nowe informacje są asymilowane na błędnych podstawach. Taka sytuacja może mieć miejsce w przypadku, gdy w wyniku zaburzenia komunikacji lub niewystarczającej koncentracji jednostka nie zrozumie tego, co miało być przyswojone. Jeśli nieprawidłowość nie zostanie wykryta, pojedyncze nieporozumienie może prowadzić do nawarstwiania się błędów w uczeniu się.

Zakończenie. Zamieszczone wyżej zestawienie wybranych przypadków związanych z negatywnymi aspektami uczenia się w okresie późnej dorosłości pokazuje, że są one tak samo zajmujące jak przypadki „pozytywne”. Tytułem zakończenia przywołam cytát wypowiedzi Illerisa (2006, s. 107): „Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że psychologia uczenia się koncentruje się głównie na tym, co dzieje się w sytuacji, gdy ktoś próbuje się czegoś nauczyć. W przypadku edukacji i pedagogiki tak samo ważne jest to, co dzieje się wtedy, kiedy uczeń lub uczestnik procesu edukacyjnego nie uczy się niczego lub uczy się czegoś innego niż było zaplanowane”. Warto rozważyć to zagadnienie także w odniesieniu do starszych dorosłych.

Bibliografia

1. Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(72), s. 23–36.
2. Ardelit M. (2000), *Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life*, „Educational Gerontology”, 26(8), s. 771–789.
3. Brookfield S. (2000), *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, [w:] Field J., Leicester M. (red.), *Lifelong learning: Education Across the Lifespan*, Routledge, London, s. 89–101.
4. Bugajska B. (2005), *Tożsamość człowieka w starości: studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
5. Engle R.W., Sędek G., von Hecker U., McIntosh D.N. (red.), (2006). *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia*, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Enderström Y., Sanino A. (2012), *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, „Forum Oświatowe”, 1(46), s. 209–266.
7. English T., Carstensen L.L. (2014), *Selective narrowing of social networks across adulthood is associated with improved emotional experience in daily life*. “International journal of behavioral development”, 38(2), s. 195–202.
8. Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*, Norton, New York.
9. Field J. (2009), *Well-being and happiness*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
10. Formosa M. (2012), *Critical Geragogy: Situating Theory*, “Journal of Contemporary Educational Studies”, 5, s. 36–54.
11. Grotek M., Kiljańska-Przybyło G. (2012), *Rola czynników afektywnych w procesie nauki języka obcego przez osoby w wieku senioralnym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59), s. 111–126.
12. Gutowska A. (2016), *Zaburzenia psychiczne w starości – perspektywa pedagoga*, [w:] Halicka M., Halicki J., Kramkowska E. (red.), *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 65–80.
13. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
14. Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, Kogan Page, London.
15. Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59), s. 127–136.
16. Katz S. (2005), *Cultural aging: life course, lifestyle, and senior worlds*, Broadview Press, New York.
17. Kępiński A. (2000), *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
18. Kozerska A. (2016), *Model uczenia się w okresie późnej dorosłości*, „Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój”, 9, s. 81–95.
19. LeDoux J. (2002), *Synaptic self: How our brains become who we are*, Viking Penguin, New York.
20. Łuszczynska M. (2016), *Starość w kryzysie czy kryzys(y) starości? Społeczne znaczenie kryzysowej interpretacji starości*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*. Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 37–52.
21. Malec M. (2008), *Biograficzne uczenie się osób z nabytą niepełnosprawnością*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
22. Malec M. (2012), *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 13, s. 45–60.
23. Mezirow J. (1996), *Contemporary paradigms of learning*, „Adult Education Quarterly”, 3(46), s. 158–172.
24. Młynarska M. (2008), *Jakość podszerego wieku: jesień życia: między gerotranscendencją, postawą kidult i poświęceniem*, „Wspólne tematy”, 11/12, s. 20–28.

25. Muszyński M. (2016), *Przegląd wybranych stanowisk dotyczących teorii gerotranscendencji*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
26. Naughton D., Schied F. (2010), *Disturbing Outcomes: The Dark Side of Transformative Learning*, Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2010/papers/55>.
27. Oleś P. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość. Zmiana. Integracja*, PWN, Warszawa.
28. Piaget J. (1972), *Strukturalizm*. tłum. S. Cichowicz, PWN, Warszawa.
29. Pleskot-Makulska, K. (2007). *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 81–96.
30. Reykowski J. (1996), *O myśleniu ideologicznym*, „Studia Psychologiczne”, 34, s. 9–24.
31. Seligmann M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L. (2003), *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań.
32. Tornstam, L. (2011). *Maturing into gerotranscendence*, „Journal of Transpersonal Psychology”, 43(2), s. 166–180.
33. Twardowska-Rajewska, J. (2006), *Piękny umysł czy kidult*, [w:] Halicka M., Halicki J. (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 137–146.

dr Agnieszka KOZERSKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
a.kozerska@ajd.czyst.pl

Education of patients with diabetes – an element creating their health core competences

Edukacja pacjentów chorych na cukrzycę
elementem kształtującym ich kompetencje
zdrowotne

Key words: education, health competence, diabetes.

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencje zdrowotne, cukrzyca.

Streszczenie. Fachowa edukacja medyczna ma istotny wpływ na przebieg procesu leczenia pacjentów, zwłaszcza w przypadku chorób przewlekłych. Do tej grupy chorób należy cukrzyca. Ze względu na fakt, że co roku odnotowuje się stały wzrost zachorowań na tę jednostkę chorobową, uznawana jest ona za chorobę cywilizacyjną. Rzetelna wiedza o przyczynach cukrzycy, objawach i sposobie leczenia służy poprawie funkcjonowania pacjentów i daje lepsze rokowania na pomyślny proces terapeutyczny. Pozyskiwanie informacji o tematyce zdrowotnej, ich przetwarzanie i przekładanie na konkretne zachowania służące utrzymaniu zdrowia, zależne jest od poziomu kompetencji zdrowotnych prezentowanych przez pacjentów. Kompetencje zdrowotne są również niezwykle ważnym elementem w procesie podejmowania racjonalnych i świadomych decyzji w procesie leczenia.

Introduction. Diabetes mellitus is a metabolic, non-infectious disease that is considered to be an epidemic of the 21st century because of the range of disease. The number of people affected by this disease gradually increases in Poland. In 2000, approx. 1.3 million of diabetic patients were registered, while in 2010 the number of diabetic patients was estimated at 2–2.5 million (Szczyrba et al. 2010). At present, data from the National Health Fund and Coalition-Diabetes in Poland indicates that there are approximately 3.5 million of people affected by diabetes, of which about 1/3 (about 1 million) are undiagnosed. The number of people affected by diabetes is estimated to grow by 2.5% per year (<http://cukrzycapolska.pl/cukrzyca/statystyki/>).

Particularly fast growth concerns mainly adults with type 2 diabetes. The upward trend also applies to type 1 diabetes among children and adolescents. At present, the number of cases of type 1 diabetes in this age category is – 20–25 per 100 thousand of inhabitants per year, where in the 1990s the incidence rate for this type of diabetes was about 15 per 100 thousand of inhabitants per year (Niebieska Księga Cukrzycy).

Patients with diabetes suffer from this chronic disease for most of their lives. An important element of the therapeutic process in diabetes, especially after diagnosis, is the education of diabetics. The patients at each stage of the disease should be educated in such a way that the professional knowledge gained by them would give an opportunity for better treatment and coping with its symptoms, and thus to improve the quality of their lives.

In the therapeutic process of people with diabetes, a significant co-determinant of health is the patients' health core competencies. In literature, they are treated as the ability to obtain, process and use health information, and consequently to make informed decisions for health (Nielsen-Bohlman et al., 2004). According to some authors, a high level of health competencies, especially in the aspect of obtaining information about health, is necessary to protect from the risks resulting from the use of unreliable information about health care or ways of treatment (Niedźwiedzka 2013). This is particularly important in the current social reality, where the scale of creating and distributing materials propagating knowledge on health, in a manner devoid of substantive control, is enormous.

This article describes the role of education of patients suffering from diabetes, as a factor conditioning the increase of their health core competencies.

Therapeutic education of people with diabetes. An important element in the treatment process is the patient's education. It can be treated as a group of activities intentionally designed to improve health behaviors and / or the health status of the patient (Lorig 1991).

In current literature, it is often referred to the therapeutic education. This education focuses on human being, who is the recipient of interactions aimed at raising the awareness of patients and behavior related to health and disease, supporting self-education, motivating the patient to fight the disease. Its essential elements also include the work on the compliance of patients with medical prescriptions, such as the proper use of drugs and medicines, the use of curative treatments and rehabilitation, and the provision of information on healthcare organization and related services (Cylkowska-Nowak 2017). Generally, its aim is to change patient's behavior in that way that would be beneficial to health (Tatoń 2005, Tatoń and Bernas 2002).

In case of diabetic patients, education about diabetes is focused on activities promoting the increased knowledge and skills necessary for diabetes care, implementing lifestyle principles that enable the patients to cope with the disease and learning to cope with crises occurring at its various stages (Clement 1995, Lager et al. 2008). Education in diabetes, along with a strictly therapeutic process, is a key element of care for the patient and encourages diabetic patients to manage their illness. This education should be implemented along with the detection of the disease.

A particular importance is given to the education of sick children and adolescents who will have to deal with diabetes and its consequences throughout the rest of their lives. Educational programs dedicated to young patients should take into account their perceptual abilities, maturity, as well as adequately formulated guidelines for the treatment of certain symptoms. In particular, the effectiveness of insulin therapy depends on knowledge, skills, self-discipline as well as the motivation of the whole family (Hass et al. 2012, Martin et al. 2012, Lange et al. 2014).

Therapeutic education is a continuous process and should be repeated in order to consolidate the information received so far and to provide new information, consistent with the current state of scientific knowledge.

Today, the education is treated as one of the necessary elements in the treatment of chronic and terminal diseases. Its propagated model consists of a deliberate action, aimed at increasing level of competence of both, patients and their families, focused on the fight the disease and health threatening factors. A practical aspect of this kind of education is of particular importance (Uchmanowicz and Kubera-Jaroszewicz 2012).

Basic goals of education in diabetes are as follows: the acquisition by a patient a high level of knowledge, skills and psycho-emotional motivations that will enable the patient's communication with the doctor; creating and promoting health behaviors; strengthening the patient's psychological resistance, counteracting fear, fatigue, frustration, depression; education of a creative approach to difficulties associated with diabetes; strengthening the patient's contact and relationship with relatives and the environment as well as eliminating social discrimination; enabling important social tasks; achieving a good quality of life (Tatoń 2001).

In Poland, educational activities addressed to people with diabetes are usually carried out by diabetes care teams. They usually include a doctor, nurse and midwife, and in about 30% of the facilities, an additional qualified educator for diabetology, whose competencies and methods of specialization are described in *the Regulation of the Minister of Health of 20 July 2011 on qualifications required from employees on particular types of job positions in medical non-business entities* (Rozporządzenie Ministra Zdrowia 2011). Research has shown that better educational effects with respect to diabetic patients are reached by the educators, dieticians and nurses rather than doctors (Strojek 2014). Particular importance in this matter is attributed to the work of the family nurse, especially, in the implementation of the individualized educational process of diabetics. As a result of performing a daily professional role, the family nurse has knowledge about the patient's life and health situation and identifies the patients' educational and therapeutic needs, which allows for rapid and targeted intervention (Dębska et al. 2012).

In 1999, the European Diabetes Policy Group, comprising experts in the field of diabetology, emphasized that members of diabetes teams are responsible for preparing such diabetic patients so that they could lead a healthy lifestyle based on conscious choice, independence, knowledge and responsibility for themselves. The experts attributed to diabetes' educators a leading role in affecting the patients, which would result in motivating them to self-care (Boratyn-Dubiel and Chmiel 2010).

The propagated model of therapeutic education clearly stressed the need to understand and involve patients by themselves in this process. Their attitude to disease and treatment, as well as the therapeutic regime, determines the effectiveness of the antidiabetic therapy.

A positive change noticed in recent years among diabetics is the more frequent independent search for knowledge from various sources about the proper therapeutic treatment, and linking better treatment efficiency with lifestyle rather than with the quality of health care and services (Funell et al. 2011, Polikandrioti 2010). The more involvement in the treatment process and the more active approach in the battle for a better quality of life are, the greater the chance to participate in the therapeutic regime and the greater effects of treatment (Quinn et al. 2011).

To increase chances in reaching such goals one can include the patients' family members in the educational process, to whom should be dedicated programs with thematic scope adequate to the needs of diabetic patients, but also to the educational needs of caregivers and diabetics' families.

Research conducted on a nationwide sample of diabetics' families showed that the majority of them express openness to raise their competencies and to declare their expectations in the field of education in diabetes (74%). Among the expectations is the desire to raise the level of knowledge on issues related to the symptoms of diabetes mellitus, complications and prevention of acute complications, nutrition in diabetes, symptoms of hyperglycemia and hypoglycemia, as well as life threatening behaviors and behaviors promoting healthy lifestyle by diabetics (Adamczyk 2013).

It is worth noting that the participation of diabetics' family members in the diabetic therapeutic process fulfills the desired function only when they are appropriately educated. Lack of adequate education may result not only from lack of improvement of the psycho-somatic state of diabetic patients, but may even have negative implications. The required recommendation for diabetic patients is to provide professional education to their families / caregivers, which in turn may lead to improved effectiveness of treatment and significant reduction of complications associated with diabetes (Whitford et al. 2009).

Undoubtedly, various educational activities in diabetics and their families are the basic elements for improving their health literacy (Bik and Przewoźniak 2005, Woynarowska 2018, Nutbeam 2000).

The World Health Organization (WHO), by defining health literacy emphasizes the role of cognitive and social skills of individuals, who decide about their motivation and opportunities to access, understand and use information to maintain and promote health (World Health Organization 2013).

According to Nutbeam's concept, the scope of health competencies held by a patient can be divided into three levels:

1. Functional (basic) level – is defined as the ability to read medical information (forms, drug labels, tables) and to understand the content written and spoken by medical care professionals (doctor, nurse, pharmacist) necessary to comply with the recommendations and to perform self-care at home.

2. Interactive level – is a wide range of skills and competencies that people acquire in the process of socialization, which enable them to make conscious choices promoting health.
3. Critical level – is defined as the ability to undertake advanced activities in the field of disease prevention and health promotion. People with this level of competencies usually effectively manage their own and other diseases (e.g. family members) (Nutbeam 1999).

Based on this three-level division of health competencies, it can be assumed that people suffering from diabetes, who possess the first (functional) level will have the ability to understand medical recommendations and other information related to a medical condition such as medicine leaflets or research results. Another, interactive level will allow the patients with diabetes to actively participate in the treatment process by searching for additional information about their illness and by making informed health decisions (e.g., changing the existing lifestyle) to improve their health. The third, critical level of health competencies provides the ability of patients to interpret information about their illness, draw critical conclusions that constitute the foundation for further advanced actions in the area of promoting their health (Iwanowicz 2009).

The most desirable, giving the chance to achieve the best therapeutic effects is the critical level of health competencies. People suffering from a chronic disease, including diabetes should constantly and systematically control their health, follow medical recommendations, and take measures to improve their knowledge about the disease. Possession of competencies at the critical level enables the patients to participate more effectively in their treatment process by co-deciding about medical procedures and provides them with the possibility of more effective enforcement of their medical services.

The results of previous studies dealing with relationships between health literacy and health effects regarding patients suffering from diabetes have shown the existence of a positive correlation between glycemic control and health competencies. People with the ability to obtain information about their own disease and with proper reading and interpretation, achieved better therapeutic effects, and less likely they developed serious complications (Levin-Zamir 2001, Schillinger et al. 2004, Cavanaugh 2011).

In the 21st century, the chances of achieving a high level of health competencies have information societies, i.e. those that have databases (information) on health, with full access to them and the ability to use these databases by the public (Webster 2006). Presently both, the dynamic technological development and dissemination of the access to the Internet are the main sources of knowledge about health. There is no doubt that media create health competencies and influence the relationship with medical staff (Szymczuk et al. 2011).

Due to free access to information and by building the idea of e-Health, we have more favorable conditions for the development of health literacy (Olejniczak 2016). On the other hand, the multiplicity of sources of health information posted on the web and lack of control over their substantive content make that the recipients (generally, the patients) have a problem with their classification and choice of the most reliable

information. Therefore, it seems important to implement the idea of certifying sources of health information that will ensure high quality of propagated educational materials, supported by scientific research.

Conclusions. It should be emphasized that one of the aims of adult education should be „strengthening” through the development of health competencies. Among the main activities aimed at achieving this goal is health / therapeutic education. In the case of people with diabetes, the increase in the level of health literacy should result in a substantial change in lifestyle, increased ability to adhere to the recommended treatment model, as well as raising the level of knowledge and understanding of professional concepts and the ability to undertake health-oriented activities. An interactive and critical involvement in the state of one's health is a key element conditioning the improvement of health by the individuals.

Healthcare / therapeutic education of diabetic patients should be considered as an investment that in the future will bring tangible benefits, manifesting in improving the quality of life of diabetics, reducing the range of complications associated with this disease, reducing the economic costs resulting from the treatment process, absenteeism at work, sick leave, etc.

Its effective implementation is possible exclusively due to orderly, based on clearly defined rules of cooperation of medical staff and patients with diabetes. The proper communication of doctors, nurses and diabetes educators with patients is an important element to achieve the therapeutic goals.

References

1. Adamczyk A. (2013). *Oczekiwania środowiska rodziny/opiekunów pacjentów chorych na cukrzycę w zakresie edukacji w cukrzycy – w świetle badań ogólnopolskich*. *Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine*, 16(1): 58–66.
2. Bik B., Przewoźniak L. (2005). *Historia profesji promotora (edukatora) zdrowia*. W: Piątkowski W., Brodński W. [red.]. *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tycyn.
3. Boratyn-Dubiel L., Chmiel Z. (2010). *Znaczenie edukacji zdrowotnej dla pacjentów z cukrzycą*. *Zdrowie Publiczne*, 120(3): 316–323.
4. Cavanaugh K.L. (2011). *Health literacy in diabetes care: explanation, evidence and equipment*. *Diabetes Management* (London), 1(2): 191–199.
5. Clement S. (1995). *Diabetes self-management education*. *Diabetes Care*, 18: 1204–1214.
6. Cylkowska-Nowak M. 2017, *Edukacja zdrowotna w terapii chorób*. W: red. B. Woynarowska, *Edukacja Zdrowotna*, Warszawa, pp. 108–112.
7. Dębska G., Rogala-Pawelczyk G., Zięba E. (2012). *Projekt edukacji chorego z zespołem stopy cukrzycowej oparty na teorii Dorothy Orem*. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 2(1): 57–65.
8. Funell M.M., Brown T.L., Childs B.P., et al. (2011). *National standards for diabetes self-management education*. *Diabetes Care*, 34 (suppl. 1): 89–96.
9. Hass L., Maryniuk M., Beck J., et al. (2012). *Standard revision task force. National standards for diabetes self-management education and support*. *Diabetes Care*, 37(suppl. 1): 144–153.
10. <http://cukrzycapolska.pl/cukrzyca/statystyki/> [data dostępu 25.03.2018]
11. Iwanowicz E. (2009). *„Health literacy” jako jedno ze współczesnych wyzwań zdrowia publicznego*. *Medycyna Praktyczna*, 60(5): 427–437.

12. Lager G., Giordan A., Chambouleyron M., et al. (2008). *Therapeutic education. Part 2. Practice implication of 5 dimensional model*. *Medicine*, 4: 269–73.
13. Lange K., Swift P, Pankowska E., Danne T. (2014). *Diabetes education children and adolescents*. *Pediatric Diabetes*, 15 (Suppl. 20): 77–85.
14. Levin-Zamir D. (2001). *Health literacy in health systems: Perspectives on patient self-management in Israel*. *Health Promotion International*, 16: 87–94.
15. Lorig K. (1991). *Common sense patient education*, Ivanhoe, Victoria.
16. Martin D., Lange K., Sima A., et al. (2012). *On behalf of the SWEET group. Recommendations for age-appropriate education of children and adolescents with diabetes and their parents in the European Union*. *Pediatric Diabetes*, 13(Suppl. 16): 20–28.
17. Niebieska Księga Cukrzycy [http://cukrzyca.ippez.pl/cukrzyca2/wp-content/uploads/2017/08/blue_paper_raport_cukrzyca_to.pdf.pdf] [data dostępu 25.03.2018].
18. Niedźwiedzka B. (2013). *Zdrowotne kompetencje informacyjne jako ważna składowa kompetencji zdrowotnych*. *Zdrowie Publiczne*, 123(1): 98–103.
19. Nielsen-Bohlman L., Panzer A.M., Hamlin B., et al. (2004). *Health literacy: a prescription to end confusion*. Institute of Medicine of the National Academies. National Academies Press. Washington.
20. Nutbeam D. (1999). *Literacies across the lifespan: Health literacy*. *Literacy and Numeracy Studies*, 9: 47–55.
21. Nutbeam D. (2000). *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into 21st century*. *Health Promotion International*, 15: 259–267.
22. Olejniczak D. (2016). *Praktyczne wykorzystanie health literacy-alfabetyzmu zdrowotnego, jako narzędzia osiągnięcia celów zdrowotnych*. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(2): 238–243.
23. Polikandrioti M. (2010). *The role of education in diabetes mellitus type 2 management*. *Health Science Journal*, 4(4): 201–202.
24. Quinn Ch., Royak-Schaler R., Dan Lender D., et al. (2011), *Patient understanding of diabetes self-management: participatory decision-making in diabetes care*. *Journal of Diabetes Science and Technology*, 5(3): 723–730.
25. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami. *Dziennik Ustaw Nr 151 poz. 896*.
26. Schillinger D., Grumbach K., Piette J., et al. (2004). *Association of health literacy with diabetes outcomes*. *Journal of American Medical Association*, 288: 475–482.
27. Strojek K. (2014). *Diabetologia. Praktyczny poradnik*, TerMedia, Poznań.
28. Szczyrba S., Kozera G., Bieniaszewski L., Nyka W.M. (2010). *Neuropatia cukrzycowa – patogeneza, rozpoznawanie, zapobieganie, leczenie. Wybrane Problemy Kliniczne*. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 4(5): 339–355
29. Szymczuk E., Zajchowska J., Dominik A., et al. (2011). *Media jako źródło wiedzy o zdrowiu*, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17(4): 165–168.
30. Tatoń J. (2001). *Edukacja terapeutyczna osób z cukrzycą – fundament metodologiczny leczenia*. W: Tatoń J., Czech A. *Diabetologia*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
31. Tatoń J. (2005). *Edukacja i psychologia terapeutyczna – nowy kierunek ulepszania wyników leczenia i jakości życia przewlekłe chorych*, *Medycyna Metaboliczna*, 9: 3–6.
32. Tatoń J., Bernas M. (2002). *Pedagogika zdrowotna w cukrzycy*. *Medycyna Metaboliczna*, 6: 25–33.
33. Uchmanowicz I., Kubera-Jaroszewicz K. (2012). *Edukacja diabetologiczna. Standard opieki pielęgnacyjnej chorego na cukrzycę*. Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
34. Webster F. (2006). *Theories of the information society*, Wydawnictwo Taylor & Francis Group, New York.

35. Whitford D.L., McGee H., O'Sullivan B. (2009). *Will people with type 2 diabetes speak to family members about health risk?* *Diabetes Care*, 32: 251–253.
36. World Health Organization. The Solid Facts. Health Literacy 2013. [http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/190655/e96854.pdf] [dostęp: 2018.03.22].
37. Woynarowska B. (2018). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

dr hab. Magdalena FLOREK-LUSZCZKI

Institute of Rural Health, Lublin, Poland

Correspondence to: Prof. Magdalena Florek-Luszczki, Department of Medical Anthropology, Institute of Rural Health, Jaczewskiego 2, PL-20-950 Lublin, Poland. Tel: +48-81-718-45-32

prof. zw. dr hab. Jarogniew J. ŁUSZCZKI

Medical University, Lublin, Poland

prof. nadzw. dr hab. Stanisław LACHOWSKI

Maria Curie Skłodowska University, Lublin, Poland

prof. nadzw. dr hab. Monika SZPRINGER

The Jan Kochanowski University, Kielce, Poland

dr hab. Dorota ŻÓLKOWSKA

School of Medicine, University of California–Davis, Sacramento CA, USA

dr Jarosław CHMIELEWSKI

Institute of Environmental Protection – National Research Institute, Warsaw, Poland

Specjalne potrzeby edukacyjne i zatrudnienie osób niepełnosprawnych

Jolanta BOREK, Mikołaj OLSZEWSKI

Edukacyjne aspekty zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami

Educational aspects of employing people with disabilities

Słowa kluczowe: możliwości edukacyjne osób z niepełnosprawnościami, polski system kształcenia osób z niepełnosprawnościami, edukacja a możliwości zawodowe osób z niepełnosprawnościami.

Key words: educational opportunities for people with disabilities, the Polish system of education for people with disabilities, education and vocational opportunities of people with disabilities.

Abstract. Labor is a normalizing factor for the lives of people with disabilities. Unfortunately, a small percentage of the members of this community advantages from its benefits. Limited access to work is, among others, the result of low level of their education and mismatch of professional competences to the needs of the labor market, in particular local markets (Borek 2005, pp. 50–58). This justifies the need to equalize educational opportunities for people with disabilities. The aim of the study is to discuss the educational aspects of employment of people with disabilities: the Polish system of education of disabled people and challenges, functional problems and environmental conditions of people with various disabilities.

Wprowadzenie. Niepełnosprawność w ujęciu wąskim jest problemem osoby i jej rodziny; w szerszym całego społeczeństwa i państwa (Frąckiewicz 2003, s. 42–43, Kurzynowski 2003, s. 15–16), na którym spoczywa odpowiedzialność za wspieranie osób z niepełnosprawnościami.

Istotą niepełnosprawności jest zmniejszenie, w rezultacie i uszkodzenia struktur narządów, układów i funkcji, zdolności człowieka do działania, podejmowania ról

społecznych i uczestnictwa w życiu społecznym (*Towards a Common Language for Functioning Disability and Health ICF*, World Health Organization, Geneva 2002, s. 13).

Wśród ograniczeń najboleśniej odczuwanych przez osoby z niepełnosprawnościami w wieku produkcyjnym jest utrudniony dostęp do zatrudnienia, które stanowi przepustkę do społecznego włączenia i życiowej samodzielności. U podstaw zjawiska leży wiele czynników. Należy do nich, między innymi, niski poziom wykształcenia i niedostosowanie kwalifikacji zawodowych członków tej zbiorowości do potrzeb rynku pracy. Ponieważ cechy te nabywane są w procesie edukacji, wyrównywanie szans edukacyjnych jest jednym z kluczowych elementów wspierania procesu aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami.

Postawiona w niniejszym opracowaniu hipoteza zakłada, że warunkiem skutecznego wyrównywania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami, w kontekście wpływu edukacji na dostęp do zatrudnienia, jest uwzględnienie w systemie i programach kształcenia wyzwań stawianych przez ograniczenia funkcjonalne osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Opracowanie powstało w oparciu o przegląd literatury przedmiotu – wykorzystano metodę analizy źródeł wtórnych – raportów przygotowanych na zlecenie PFRON, danych Głównego Urzędu Statystycznego dotyczących funkcjonowania oświaty, szkolnictwa wyższego oraz rynku pracy osób z niepełnosprawnością. W opracowaniu dokonano przeglądu ograniczeń funkcjonalnych osób z różnymi niepełnosprawnościami uwarunkowań środowiskowych warunkujących szanse edukacyjne, a także analizy systemu kształcenia osób z niepełnosprawnością. Wykorzystując metodę analizy przyczynowo-skutkowej wyodrębniono główne problemy badawcze, ustalono związki zachodzące pomiędzy nimi oraz sformułowano wnioski.

Ograniczenia funkcjonalne osób z różnymi niepełnosprawnościami jako wyzwanie dla edukacji i pracy. Większość osób z niepełnosprawnościami charakteryzuje tylko częściowa utrata zdolności do pracy (Majewski 2007a, s. 12). Niezależnie od tego cechą znamioną zbiorowości niepełnosprawnych Polaków jest ich relatywnie niski, względem osób sprawnych, poziom wykształcenia, aktywności zawodowej i zatrudnienia. Sytuacja ta jest rezultatem oddziaływania wielu czynników określanych mianem barier. Należy do nich rodzaj i głębokość niepełnosprawności, które mocno różnicując ową zbiorowość (Boryczka 2006, s. 27) uzasadniają potrzebę uwzględniania specyfiki poszczególnych niepełnosprawności w procesie wyrównywania szans edukacyjno-zawodowych członków tej zbiorowości. Kryteria jakościowe określające skuteczność procesu edukacji winny więc uwzględniać zarówno aspekty dostosowania zakresu i metod kształcenia do jednostkowej specyfiki ich funkcjonowania, jak również potrzeb rynku pracy, który niestety jest wartością zmienną.

Uwzględniając głębokość ograniczeń funkcjonalnych (**stopień niepełnosprawności**) największe wyzwania w procesie wyrównywania szans edukacyjnych (i zawodowych) stawia niepełnosprawność „znaczną”. Jej istotę stanowi bowiem naruszenie sprawności w stopniu czyniącym osobę niezdolną do samodzielnej egzystencji (samoobsługa, poruszanie się i komunikacja). Oznacza to konieczność korzystania przez nią

stale lub długotrwale z pomocy i opieki innych osób w procesie pełnienia ról społecznych. W świetle kryteriów orzeczniczych, osoby niepełnosprawne w stopniu znacznym są też niezdolne do pracy lub zdolne do jej świadczenia w warunkach pracy chronionej (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (z późn. zm., art. 4, ust. 1). Relatywnie mniejszym wyzwaniem jest niepełnosprawność umiarkowana, w przypadku której proces pełnienia ról społecznych wymaga pomocy częściowej lub czasowej. Osoba uznawana jest za niezdolną do pracy lub zdolną do jej świadczenia w warunkach pracy chronionej (ibidem, art. 4, ust. 2). Znaczna lub umiarkowana niepełnosprawność osoby nie wyklucza możliwości jej zatrudnienia przez pracodawcę, który nie zapewnia warunków pracy chronionej, ale przystosuje stanowisko stosownie do potrzeb wynikających z niepełnosprawności pracownika lub zatrudnieni go w formie telepracy (ibidem, art. 4, ust. 5). Stosunkowo najmniejszym wyzwaniem jest niepełnosprawność lekka, w przypadku której występuje istotne obniżenie zdolności do wykonywania pracy (w porównaniu do zdolności wykazywanych przez osoby w pełni sprawne i o podobnych kwalifikacjach zawodowych), ale ograniczenia w pełnieniu ról społecznych można kompensować, wyposażając osobę w niezbędne przedmioty ortopedyczne, środki techniczne lub pomocnicze (ibidem, art. 4, ust. 2). Osoby do 16 roku z naruszoną sprawnością w stopniu, który uzasadnia „konieczność zapewnienia im całkowitej opieki lub pomocy w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych w sposób przewyższający wsparcie potrzebne osobie w danym wieku” w okresie dłuższym, niż 12 m-cy życia zaliczane są do niepełnosprawnych bez wskazania stopnia orzeczonej niepełnosprawności (ibidem, art. 4a, ust. 1). Stopień niepełnosprawności, jako kryterium wsparcia edukacyjnego ma zastosowanie głównie na poziomie edukacji akademickiej. Zarówno orzeczenia wydawane osobom przed, jak i po 16 roku życia nie zawierają natomiast szczegółowych wskazań edukacyjnych. Powinność ta leży w gestii poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Zakres i forma niezbędnego wsparcia jest też ściśle uzależniona od **przyczyn niepełnosprawności**, które w świetle kryteriów orzeczniczych zgrupowano w 12 kategoriach (Rozporządzenie Ministra, Gospodarki, Pracy i Polityki społecznej z dnia 15 lipca 2003 r., w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, z późn. zm., § 32, ust. 2; Dz. U. z 6 sierpnia 2015 r., poz. 1110). Do pierwszej zaliczane są osoby z tzw. *upośledzeniem umysłowym (01-U)*, noszącym wspólnie miano intelektualnego. Stanowią one zbiorowość mocno zróżnicowaną pod względem „szczególnych” potrzeb edukacyjno-zawodowych, istota których jest rezultatem złożonych interakcji zachodzących okresie rozwojowym jednostki pomiędzy opóźnieniem dojrzewania, rozwojem i regresem (Kirenko 2004, s. 173). Niepełnosprawność ma charakter globalny. Wpływając na różne płaszczyzny funkcjonowania jednostki różnicuje znacznie tempo dojrzewania i rozwoju psychoruchowego, jakość procesów orientacyjno-poznawczych, rozwój mowy i komunikowanie się, tempo uczenia się i nabywania sprawności oraz trwałość efektów, a także rozwój osobowości i społecznej dojrzałości członków tej zbiorowości. Możliwość postrzegania rzeczywistości jest w nich ograniczona. Trudności dotyczą też koncentracji uwagi, zdolności zapamiętywania, myślenia przyczynowo-skutkowego (ocena sytuacji i wnioskowanie), rozumie-

nia i interpretacji skomplikowanych zjawisk oraz sytuacji, a także podejmowania decyzji. Występuje nadpobudliwość, a nawet agresja lub wręcz przeciwnie – flegmatyzm. W strukturze specjalnych potrzeb edukacyjno-zawodowych należy też uwzględnić fakt, że stosunkowo często niepełnosprawności intelektualnej towarzyszą tzw. niepełnosprawności współlistniejące (np. uszkodzenia narządu ruchu, słuchu, wzroku, epilepsja czy autyzm) (Mrugalska 1996, s. 117–138).

Równie niehomogeniczną pod względem wyzwań edukacyjno-zawodowych jest zbiorowość osób z niepełnosprawnością powodowaną *chorobami psychicznymi (02-P)*. Przyczyny, objawy i specyfika funkcjonowania członków tej zbiorowości są złożone. Określając szczególne wyzwania edukacyjno-zawodowe, uwzględnić należy objawy w postaci rozpadu osobowości (dysfunkcje sfery umysłowej zaburzające procesy poznawcze i tok myślenia, a niejednokrotnie prowadzące do częściowej lub całkowitej utraty pamięci); zaburzenia sfery emocjonalnej (nastroju, zubożenie uczuciowe, fobie) oraz aktywności (nadpobudliwość, apatia). Problemów nastroczają patologiczne zmiany ośrodkowej regulacji rytmów biologicznych, emocji, nastroju i napędu psychoruchowego; naprzemiennie przeplatające się okresy depresji i manii czy brak samokrytycyzmu. Dochodzi do upośledzenia funkcji poznawczych. Występuje chwiejność emocjonalna, skłonność do autoagresji, agresji, brak empatii, egocentryzm i nierespektowanie norm społecznych, a także sugestywność i teatralność zachowań, podejrzliwość, nadwrażliwość i zazdrość, „dziwaczne” zachowania, emocjonalny chłód, słaba reaktywność oraz skłonności do fantazjowania. Objawy są zróżnicowane w zależności od specyfiki jednostki chorobowej/osobowości. Np. osobowości lękowej towarzyszy stałe napięcie, nieprzemijające uczucie niższości, zawstydzienia i niepewności oraz związana z tym skłonność do nadmiernego zrażania się oraz wycofywania z relacji i sytuacji. Anakastyczna objawia się z kolei nadmierną zasadniczością, skrupulatnością i sumiennością, czyli tzw. perfekcjonizmem, trudności adaptacyjnymi i decyzyjnymi. Z kolei osobowość zależna przejawia się w postaci problemów decyzyjnych, bezradności i nadmiernego uzależnienia od osób wspierających (Meder 1998, s. 145–162).

Odmienną specyfiką potrzeb charakteryzują się osoby z niepełnosprawnością powodowaną *zaburzeniami głosu, mowy i chorób słuchu (03-L)*. Największym wyzwaniem są uszkodzenia słuchu w stopniu znacznym i głębokim (głuchota lub głuchoniemota – cecha, której jest nie posługiwanie się mową dźwiękową) (Szczepankowski 1998, s. 67–70). Istotą wyzwań stanowi niezdolność dokładnego słyszenia. Ich źródłem, w przypadku uszkodzeń ucha wewnętrznego, jest też uszkodzenie narządu równowagi powodujące jej zaburzenia. Stosunkowo często wynikają też z ograniczonej sprawności intelektualnej, współtowarzyszącej jednostce zasadniczej.

W przypadku osób niepełnosprawnych z powodu *chorób narządu wzroku (04-O)* głównym wyznacznikiem niezbędnego wsparcia jest głębokość dysfunkcji oraz jej charakter (np. całkowity brak widzenia, uszkodzenia widzenia centralnego, obwodowego, stereoskopowego itd., niepełnosprawność ustabilizowana lub niestabilna). Ważny jest też moment życia, w którym niepełnosprawność wystąpiła oraz objawy współtowarzyszące, np. w postaci obniżenia sprawności motorycznej w zakresie czynności manipulacyjnych i lokomocyjnych (Majewski 2007b, s. 33). Wyzwania

dotyczą metod, form kształcenia, stosownego wyposażenia oraz optymalnego ukształtowania fizycznego środowiska edukacji.

Niepełnosprawność z powodu *upośledzenia narządu ruchu (05-R)* obejmuje ograniczenia powodowane niesprawnością kończyn górnych, dolnych lub kręgosłupa. Zalicza się do nich uszkodzenia i zniekształcenia w układach: kostnym mięśniowym, nerwowym (Moskalewicz 1998, s. 105). Szczególne potrzeby dotyczą też osób z wszelkiego rodzaju porażeniami, w tym dziecięcym porażeniem mózgowym oraz niedowładami jedno lub wielokończynowymi. Źródłem trudności, a tym samym potrzeb, są braki i deformacje kończyn oraz dysfunkcje stawów.

Różnicowane możliwości i potrzeby edukacyjne charakteryzują osoby *niepełnosprawne z powodu epilepsji (06-E)*, zwanej powszechnie padaczką. Jej cechą charakterystyczną są napady, zwykle drgawkowe, bywa z utratą przytomności lub bezdrgawkowe z zachowaniami atypowymi (przymglenie świadomości, wysuwanie języka, młaskanie, przetykanie czy pocieranie rąk itp.) (Donner 2011, s. 45–49; Glasscock, Yoo, Chen et al., 2010, s. 5167–5175). Stosunkowo często dochodzi do zmian osobowości (charakteropatia padaczkowa). Zarówno sama jednostka, jak również przyjmowane leki mogą też wpływać negatywnie na procesy poznawcze. Wyzwania dotyczą zapewnienia bezpieczeństwa na okoliczność wystąpienia objawów oraz uwzględnienia ograniczeń poznawczych w procesie edukacji.

Niepełnosprawność z powodu *chorób układu oddechowego i krążenia (07-S)* narzuca szczególne wyzwania w zakresie realizacji zajęć ruchowych (wymagających intensywnego ruchu i wysiłku fizycznego) oraz powodujących wysoki poziom stresu.

W przypadku osób niepełnosprawnością z powodu *chorób układu pokarmowego (08-T)* szczególne wyzwania dotyczą zapewnienia warunków umożliwiających regularne przyjmowanie leków i posiłków (Łuczak, Kurkus-Rozowska, Kamińska 2007, s. 23).

Szczególne potrzeby osób z niepełnosprawnością z powodu *chorób układu moczowo-płciowego (09-M)* dotyczą zapewnienia warunków (przerw i pomieszczeń) gwarantujących swobodne wykonywanie czynności niezbędnych dla prawidłowej realizacji procesu leczenia i rehabilitacji (np. zmiany pampersów, cewnikowania itp.).

Szczególne wyzwania edukacyjne względem osób z niepełnosprawnością powodowaną *chorobami neurologicznymi (10-N)*, tj. układu nerwowego (mózgu, rdzenia kręgowego, nerwów obwodowych) wynikają z występujących dysfunkcji psychoruchowych. Zalicza się do nich zaburzenia równowagi, koordynacji ruchowej, niedowłady kończyn, problemy w poruszaniu się, ograniczenie sprawności rąk; problemy czuciowe, zaburzenia mowy, zwieraczy czy też szybkie męczenie się aktywnością poznawczą (Johnson, Amtmann, Yorkston, Klasner, Kuehn 2004, s. 38–49).

Odmierna specyfika potrzeb występuje u osób z niepełnosprawnościami będącymi rezultatem występowania *schorzeń endokrynologicznych, metabolicznych, zaburzeń enzymatycznych, chorób zakaźnych odzwierzęcych, zeszpeceń i chorób układu krwiotwórczego (11-I)*. W przypadku tej zbiorowości ich wyznacznikiem są formy leczenia i przyjmowania leków (Łuczak, Kurkus-Rozowska, Kamińska 2007, s. 22–23).

Szczególne wyzwania przed systemem edukacji stawiają tzw. *całościowe zaburzenia rozwojowe (I2-C)*, równoznaczne występowaniu deficytów w zakresie relacji społecznych, komunikacji, zachowań stereotypowych i słabości fizycznej. Należy do nich m.in. całościowe zaburzenie rozwojowe ze spektrum autyzmu, które zgodnie z klasyfikacją chorób ICD-10 oznacza deficyty we wszystkich trzech sferach (<http://www.wszystkojasne.waw.pl/dzieci-calosciowymi-zaburzeniami-rozwoju-nie-maja-prawa-orzeczenia-potrzebie-ksztalcenia-specjalnego/> dostęp: 2018-03-29). Osoby z autyzmem stanowią niejednorodną grupę (*APA – American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-IV-TR] (Fourth Edition, Text Revision)*, Washington DC 2000). Szczególne potrzeby są rezultatem zaburzeń emocjonalno-poznawczych i trudności w komunikowaniu (niedorozwój mowy, brak umiejętności właściwej interpretacji przekazów pozawerbalnych, trudności w nawiązywaniu kontaktów wzrokowych, rozumieniu abstrakcyjnych wypowiedzi i nowych pojęć) (Matson, Benavidez, Compton, Paclawskij, Baglio 1996, s. 433–465). Zdolność kontrolowania zachowań oraz przestrzegania zasad życia społecznego jest trwale upośledzona (Goodman, Scott 2000, s. 64). Z powodu niemożności obiektywnej oceny i interpretacji zachowań oraz emocji innych osób, a także sygnałów płynących z otoczenia okazywanie uczuć i emocji miewa charakter nieadekwatny względem okoliczności (Mesibow, Handlan 1997, s. 309–322).

Uwarunkowania środowiskowe a szanse edukacyjne osób z niepełnosprawnością. Bardzo ważnym czynnikiem dla wyboru szkoły ucznia z niepełnosprawnością są rodzice oraz ich wykształcenie, gdyż jak wskazują badania osób z niepełnosprawnością zlecone przez PFRON wpływają oni zarówno na przebieg socjalizacji oraz biografię edukacyjną – wybór kierunku kształcenia i rodzaju placówki edukacyjnej (Kryńska, 2013, s. 76). Przy czym badania wykazały związek pomiędzy motywowaniem niepełnosprawnych osób do podnoszenia kwalifikacji zawodowych a poziomem wykształcenia i statusem zawodowym rodziców. Im wyższe jest wykształcenie i status zawodowy opiekunów osób niepełnosprawnych, tym większa skłonność do motywowania ich do podejmowania aktywności edukacyjnej (Badanie wpływu i kierunku wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych, Raport PFRON część 6 z 6, s. 91). Ponadto wykazany został związek pomiędzy rodzajem niepełnosprawności a postawami opiekunów. Badania wskazały, iż im wyższy poziom niepełnosprawności, tym większa skłonność do wspierania postaw biernych. Szczególnie widoczne jest to w przypadku osób niepełnosprawnych od urodzenia, gdzie nadopiekuńczość rodziców może przełożyć się na postawę roszczeniową oraz cedowanie odpowiedzialności za własny los na społeczeństwo. Przy czym bierność zawodowa może być rezultatem: nadopiekuńczości opiekunów, niepowodzeń szkolnych, jak również kapitału społecznego i kulturowego (Kryńska, Pater, 2013, s. 22). Negatywny wpływ na przebieg ścieżki edukacyjnej ma również niekorzystna sytuacja kulturowa i społeczna rodzin wychowujących dzieci z diagnozą lekkiej niepełnosprawności intelektualnej. Zaniedbaniom środowiskowym przypisuje się znaczący udział w powstawaniu niepełnosprawności intelektualnej (Parys, 2017, s. 13–14), innymi zaś przyczynami jej powstawania obok zaniedbań są: problemy społeczne rodziny oraz problemy uczniów

z nauką (Sadownik, 2011, s. 155). Podsumowując, wpływ rodziców, ich współpraca z placówką oświatową, zaangażowanie (bądź jego brak) w rozwój dzieci ma duże znaczenie przy kształtowaniu ścieżki edukacyjnej i funkcjonowania w dorosłym życiu w wymiarze społecznym i zawodowym.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Bez wątplenia kluczową rolę w procesie aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych odgrywa system edukacji, albowiem od jego efektywności, a także poziomu przystosowania do potrzeb i możliwości uczniów niepełnosprawnych oraz postaw i oczekiwań pracodawców zależy sytuacja osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy. E. Kryńska analizując liczne badania, wskazała na istnienie wielu barier utrudniających podejmowanie aktywności edukacyjnej osobom niepełnosprawnym na różnych poziomach kształcenia (od zawodowego do wyższego). Oferowane kierunki oraz możliwości kształcenia nie odpowiadają potrzebom współczesnego rynku pracy, a poziom kształcenia w zwykłych instytucjach edukacyjnych jest dość niski. Pracującym w nich nauczycielom brakuje również wiedzy i umiejętności pozwalających na efektywne kształcenie osób z różnymi dysfunkcjami. Osoby niepełnosprawne nadal stosunkowo często kształcą się w szkołach specjalnych i oferujących niską jakość nauczania (por. Kryńska, 2013, s. 83–84).

Tabela 1. Kształcenie specjalne uczniów z niepełnosprawnościami w gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych

Rok szkolny	Liczba i odsetek uczniów w gimnazjach ogólnodostępnych	Liczba i odsetek uczniów w gimnazjach specjalnych	Odsetek uczniów w ogólnodostępnych gimnazjach		
			w oddziałach ogólnodostępnych	w oddziałach integracyjnych	w oddziałach specjalnych
2010/2011	24,2 tys., 44,9%	29,8 tys., 55,1%	64,9%	29,4%	5,7%
2011/2012	23,0 tys., 44,5%	28,6 tys., 55,5%	62,1%	33,3%	4,5%
2012/2013	22,1 tys., 44,2%	27,9 tys., 55,8%	63,6%	32,4%	4,0%
2013/2014	22,0 tys., 45,5%	26,4 tys., 54,5%	65,0%	31,6%	3,4%
2014/2015	22,1 tys., 46,8%	25,1 tys., 53,2%	65,2%	31,8%	3,1%
2015/2016	23,1 tys., 48,9%	24,2 tys., 51,1%	66,0%	31,4%	2,5%
2016/2017	24,2 tys., 51,1%	23,2 tys., 48,9%	66,4%	31,3%	2,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, GUS, Warszawa 2011, s. 94–95, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012, s. 91–92, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013, s. 91–92, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014, s. 91–93, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, GUS, Warszawa 2015, s. 94–95, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, GUS, Warszawa 2016, s. 94.

Tabela 2. Kształcenie specjalne uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych oraz specjalnych

Rok szkolny	Liczba uczniów w ponadgimnazjalnych szkołach ogólnodostępnych i szkołach specjalnych		Liczba uczniów i odsetek uczniów w ponadgimnazjalnych szkołach ogólnodostępnych – rodzaj szkoły			Liczba uczniów w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych	Liczba i odsetek uczniów w ponadgimnazjalnych zasadniczych szkołach zawodowych, specjalnych szkołach zawodowych oraz przysposabiających do pracy		
	ST +SL	SO	LO	TECH	ZSZ	ZSZ, SZSZ, SSP	ZSZ	SZSZ	SSPP
2010/2011	2,8 tys.	6,8 tys.	3,0 tys. 44,1%	1,1 tys. 16,1%	1,8 tys. 26,4%	26,5 tys.	1,8 tys. 6,8%	14,9 tys. 56,2%	9,8 tys. 36,9%
2011/2012	3,1 tys.	6,7 tys.	3,0 tys. 44,7%	1,3 tys. 19,4%	1,9 tys. 28,3%	26,3 tys.	1,9 tys. 7,2%	14,1 tys. 53,6%	10,3 tys. 39,1%
2012/2013	1,9 tys.	7,6 tys.	3,2 tys. 42,1%	1,5 tys. 19,7%	2,4 tys. 31,5%	26,1 tys.	2,4 tys. 9,1%	13,5 tys. 51,7%	10,7 tys. 40,9%
2013/2014	2,0 tys.	8,0 tys.	3,3 tys. 42,1%	1,8 tys. 25,6%	2,6 tys. 32,3%	26,2 tys.	2,6 tys. 9,9%	12,7 tys., 48,3%	10,9 tys., 41,7%
2014/2015	2,1 tys.	8,9 tys.	3,5 tys. 39,6%	2,1 tys. 25,4%	3,1 tys. 35,0%	26,5 tys.	3,1 tys. 9,4%	12,9 tys., 48,9%	11,0 tys., 41,7%
2015/2016	2,1 tys.	9,9 tys.	3,8 tys. 38,7%	2,5 tys. 26,8%	3,4 tys. 34,5%	25,1 tys.	3,4 tys. 9,9%	11,9 tys., 47,2%	10,8 tys., 42,9%
2016/2017	2,1 tys.	10,7 tys.	4,0 tys. 33,4%	2,9 tys. 31,9%	3,6 tys. 33,8%	25,2 tys.	3,6 tys., 9,9%	10,9 tys., 45,5%	10,7 tys., 44,6%

ST – specjalne technikum, SL – specjalne liceum, SO – szkoła ogólnodostępna, LO – licea ogólnokształcące, TECH – technika, ZSZ – zasadnicze szkoły zawodowe (ogólnodostępne), SZSZ – specjalne zasadnicze szkoły zawodowe, SSPP specjalne szkoły przysposabiające do pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, GUS, Warszawa 2011, s. 95–102, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012, s. 93–99, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013, s. 92–98, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, GUS, Warszawa 2014, s. 93–100, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, GUS, Warszawa 2015, s. 95–100, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, GUS, Warszawa 2016, s. 95–100.

Analiza ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami w latach: 2010/2011–2015/2016 wskazuje, że nadal w Polsce brakuje włączającego modelu edukacji, według danych GUS w gimnazjach otwartych kształciło się mniej uczniów niż w gimnazjach specjalnych, dopiero od roku szkolnego 2016/2017 w gimnazjach ogólnodostępnych znalazło się ponad 50% uczniów z niepełnosprawnościami. Przy czym, począwszy od roku szkolnego 2012/2013 widoczny był stopniowy wzrost liczy-

by uczniów z niepełnosprawnościami w gimnazjach ogólnodostępnych – od 44,2% do 51% w roku szkolnym 2016/2017 (zob. tab. 1) oraz wzrost liczby uczniów w ogólnodostępnych ponadgimnazjalnych szkołach (od 7,6 tys. uczniów w roku szkolnym 2012/2013 do 10,7 tys. w roku szkolnym 2016/2017 – zob. tab. 2).

Jednakże na poziomie ponadgimnazjalnym w szkołach ogólnodostępnych (technikum oraz liceum) kształciło się w 2016/2017 21,5% młodzieży z niepełnosprawnościami, pozostała zaś młodzież kształciła się albo w ogólnodostępnych szkołach specjalnych albo specjalnych szkołach zawodowych bądź też w szkołach przyspasabiających do pracy. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) za rok szkolny 2015/2016, aż 75% uczniów zawodowych szkół specjalnych (8,8 tys. spośród 11,7 tys.) to młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Hołub, 2017, s. 30). Dane z tabeli 2 potwierdzają fakt, iż im wyższy etap edukacji, tym większy odsetek uczniów kształci się w szkołach specjalnych (zawodowych), częściej też uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przechodzą od kształcenia integracyjnego do kształcenia specjalnego (Grzyb, 2013, s. 119).

Nierozwiązanym problemem specjalnego szkolnictwa zawodowego jest nieprzystosowanie szkół specjalnych do potrzeb rynku pracy. Jak zauważa A. Węgrzynowicz z Polskiej Organizacji Pracodawców Osób Niepełnosprawnych (POPON), brakuje nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami, a osoby z niepełnosprawnością kształczone są w nieodpowiednich dla siebie zawodach, niedostosowanych do ich możliwości fizycznych czy intelektualnych, zauważalne jest też niedopasowanie kształcenia do potrzeb lokalnego rynku pracy (Hołub, 2017, s. 33). Pewne zmiany w kształceniu zawodowym wprowadziło w 2017 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, tworząc pięć nowych zawodów pomocniczych dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim – są to pracownicy pomocniczy: krawca, mechanika, ślusarza, stolarza oraz asystent fryzjera (od 2012 r. odbywa się już kształcenie pracowników pomocniczych obsługi hotelowej) (Rozporządzenie MEN z dn. 13.03.2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. poz. 622, s. 38–39). Wprowadzone zmiany należy uznać za korzystną zmianę, jednakże należałoby zadbać o absolwentów tychże szkół, uruchamiając instrumenty finansowe ułatwiające wejście na rynek pracy. Interesującym rozwiązaniem jest propozycja POPON – staże finansowane przez PFRON z koniecznością prolongaty umowy przez pracodawcę po zakończeniu stażu (lub zwrotem 75% otrzymanej kwoty w przypadku braku prolongaty) (por. Hołub, 2017, s. 33).

Nieco inaczej wygląda sytuacja uczniów z niepełnosprawnością umiarkowaną, znaczną lub niepełnosprawnościami sprzężonymi, którzy większości uczą się w specjalnych szkołach przyspasabiających do pracy (szkoły te działają od 2004 r.). Uczniowie tych szkół nie zdobywają kwalifikacji do wykonywania żadnego konkretnego zawodu. Uczą się raczej tego, że w ramach szeroko rozumianej pracy trzeba być punktualnym, umieć przygotować swój warsztat pracy, wykonywać sekwencje czynności od początku do końca. Szkoły dały młodzieży możliwość przedłużenia kształcenia powyżej 18 r.ż. (wcześniej kończyli naukę na etapie gimnazjum), a także możliwość uczestnictwa w zajęciach rozwijających uzdolnienia realizowane w oparciu o indywidualne programy nauczania (Zakrzewska-Manterys, 2012, s. 32–33). Niestety absol-

wenci szkół przysposabiających mają bardzo nikłe szanse na podjęcie zatrudnienia, w zależności od swoich możliwości i umiejętności mogą trafić do warsztatu terapii zajęciowej (ograniczony dostęp oraz długie oczekiwanie – nie mają statusu pracownika), zakładu aktywności zawodowej (barierą jest nierównomierne rozmieszczenie przestrzenne), zakładu pracy chronionej lub też pozostać w domu bez zatrudnienia, gdyż rynek pracy dla tych osób jest bardzo ograniczony.

Kształcenie osób z niepełnosprawnościami na poziomie wyższym. Szczególną rolę w procesie kształcenia osób z niepełnosprawnościami odgrywa szkolnictwo wyższe – uczelnie wyższe zobowiązane są do wspierania studiujących osób niepełnosprawnych zarówno w formie pomocy materialnej, jak i wsparcia ze strony pracowników uczelni (np. pełnomocnika rektora ds. osób niepełnosprawnych czy biur ds. osób niepełnosprawnych), w celu zapewnienia im udziału w życiu akademickim na równych zasadach. Duże znaczenie dla zwiększenia liczby studentów niepełnosprawnych (zob. tab. 3) miało zniesienie powszechnych egzaminów wstępnych na studia, jak również stopniowa modernizacja budynków uczelni, mająca na celu dostosowanie ich do potrzeb osób z niepełnosprawnością, także tworzenie systemu wsparcia materialnego czy to w formie specjalnych stypendiów, czy wsparcia finansowego w ramach programów PFRON: Aktywny samorząd (oraz poprzednich programów), a także wsparcia uzyskiwanego w ramach dotacji (od 2011 r.) przez uczelnie (zob. szerzej: Olszewski, 2015, s. 27–43, Garbat, Paszkowicz, 2015, s. 113–129).

Tabela 3. Liczba studentów ogółem oraz liczba studentów z niepełnosprawnością na polskich uczelniach w latach 2003–2017, wskaźnik studentów posiadających orzeczenie o niepełnosprawności pośród ogółu studentów polskich uczelni

Rok akademicki	Liczba studentów ogółem	Liczba studentów z niepełnosprawnościami	Odsetek studentów niepełnosprawnościami do studiujących ogółem w%
2003/2004	1 850 574	7 106	0,38
2004/2005	1 917 293	9 247	0,48
2005/2006	1 953 832	14 510	0,74
2006/2007	1 941 445	19 923	1,02
2007/2008	1 937 404	22 988	1,19
2008/2009	1 927 762	25 256	1,31
2009/2010	1 900 014	27 975	1,47
2010/2011	1 841 251	30 096	1,63
2011/2012	1 764 060	30 249	1,71
2012/2013	1 676 927	31 613	1,88
2013/2014	1 549 877	28 940	1,87
2014/2015	1 469 386	27 730	1,89
2015/2016	1 405 133	26 341	1,87
2016/2017	1 348 822	25 074	1,86

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2003–2016.

Ukończenie uczelni wyższej nie oznacza automatycznego wejścia na rynek pracy, gdyż drogi dostępu do rynku pracy są instytucjonalnie „przyblokowane”, co z kolei może powodować frustracje absolwentów pozostających bez pracy (Giermanowska, Raclaw, 2014, s. 24). Ponadto jak podkreśla E. Giermanowska, pozostawienie absolwentów szkół wyższych poza rynkiem pracy to znacząca strata kapitału ludzkiego i innowacyjnego, jaki mogą wnieść młodzi ludzie mający oprócz kwalifikacji zawodowych doświadczenia w pokonywaniu własnych dysfunkcji, ale także może unieemożliwiać przejście ze świadczeniobiorców do aktywnych zawodowo uczestników życia społecznego (por. Giermanowska, 2012, s. 46–47 oraz Garbat, 2013). Niemniej jednak absolwenci uczelni wyższych cechują się ponad czterokrotnie wyższym wskaźnikiem aktywności ekonomicznej od osób z wykształceniem gimnazjalnym i mają dużo większe szanse na rynku pracy. Znaczenie dla zatrudnienia ma również wybór kierunku studiów. Wśród studentów z niepełnosprawnościami (w 2016/2017) największym zainteresowaniem cieszyły się kierunki: biznes, administracja i prawo (5929), nauki społeczne (3465), kierunki techniczne, budownictwo i przemysł (3465), nauki humanistyczne (2688), kierunki związane z kształceniem (2581), zdrowie i opieka społeczna (2503) oraz technologie informacyjne (1563), (Szkoly wyższe i ich finanse, 2016, s. 155–156).

Podsumowanie. Analizy podjęte w niniejszym opracowaniu pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- zbiorowość Polaków z niepełnosprawnością charakteryzuje niższy, względem ogółu, poziom wykształcenia, aktywności zawodowej i zatrudnienia. Jest to, między innymi, rezultatem obniżonych zdolności funkcjonalnych członków tej zbiorowości, które pozostają w ścisłym związku z głębokością i przyczyną niepełnosprawności;
- wykształcenie (wiedza, umiejętności, kompetencje) i jego użyteczność w kontekście potrzeb rynku pracy kształtują szanse jednostki na: podejmowanie pracy, trwałą integrację z rynkiem jej świadczenia oraz rozwój i awans. Fakt ten podkreśla rangę edukacji w kształtowaniu szans zawodowych człowieka i uzasadnia potrzebę wyrównywania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnością. Ponieważ stopień i przyczyna niepełnosprawności determinują możliwości funkcjonalne członków tej zbiorowości, czynniki te winny być uwzględniane na etapie budowania instrumentarium wsparcia edukacyjnego (i zawodowego) osób z niepełnosprawnościami;
- rodzina uczniów z niepełnosprawnością odgrywa dwojaką rolę: albo czynnie uczestniczy w wyborze kierunku kształcenia i rodzaju placówki edukacyjnej, zwiększając szanse na zdobycie wykształcenia i podjęcie zatrudnienia, albo nie wspiera dziecka w procesie kształcenia, co skutkuje jego wykluczeniem z rynku pracy, bycie świadczeniobiorcą;
- większość uczniów z niepełnosprawnością kształcących się na poziomie ponadgimnazjalnym wybiera specjalne szkoły zawodowe, gdzie oferowane kształcenie zawodowe nie jest podporządkowane potrzebom rynku pracy, chociaż zauważalne są próby zmiany tego stanu rzeczy – wprowadzenie przez MEN nowych zawodów pomocniczych. Refleksji wymaga sytuacja absolwentów szkół przysposabiających

- do pracy, jej poprawa – np. poprzez zwiększenie dostępu do warsztatów terapii zajęciowej bądź zakładów aktywności zawodowej;
- z uwagi na to, że pozostawanie bez pracy powoduje utratę zdolności zawodowych nabytych w trakcie kształcenia zawodowego, niezbędnym elementem wsparcia wydaje się być finansowanie staży zawodowych niepełnosprawnych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych;
 - absolwenci uczelni wyższych, w zależności od ukończonego kierunku studiów mają zróżnicowane szanse na rynku pracy; uzasadnione z ekonomicznego i społecznego punktu widzenia byłoby wykorzystanie potencjału tkwiącego w tych osobach, jako rzecznikach zbiorowości osób z niepełnosprawnościami;
 - analizując oczekiwania pracodawców względem pracowników, w tym z niepełnosprawnością (Borek 2010, s. 153–188) oraz programy kształcenia charakteryzujące się relatywnie dużym udziałem teoretycznych form kształcenia wydaje się również, że skutecznym elementem wsparcia byłoby zwiększenie w nich udziału zajęć o charakterze praktycznym, które w swej istocie wpływają na rozwój umiejętności i kompetencji determinujących wydajność pracy.

Bibliografia

1. APA – American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-IV-TR]* (2000), Fourth Edition, Text Revision, Washington.
2. *Badanie wpływu i kierunku wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*, część 6 z 6 Raport końcowy, (2009), Pentor, PFRON, Warszawa.
3. Borek J. (2005), *Zróżnicowanie przestrzenne aktywności ekonomicznej niepełnosprawnych mieszkańców Polski*, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, nr 1, s. 50–58.
4. Borek J., *Dostęp osób niepełnosprawnych do otwartego rynku pracy najemnej w podregionie radomskim*, Politechnika Radomska im. K. Pułaskiego w Radomiu, Radom 2010 (niepublikowana rozprawa doktorska).
5. Boryczka M. (2006) *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, nr 1–2 (5–6).
6. Donner E.J. (2011) *Explaining the unexplained; Expecting the unexpected: where are we with sudden unexpected death in epilepsy*, *Epilepsy Currents*, 11.
7. Frąckiewicz L. (2003), *Niepełnosprawność a praca*, [w:] Kurzynowski A. i inni (red.), *Polskie doświadczenia w rehabilitacji zawodowej i zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*, KIG-R, Warszawa.
8. Garbat M. (2013), *Zatrudnienie chronione – ocena funkcjonowania systemu w warunkach rynku pracy w Polsce*, [w:] *Osoby z niepełnosprawnościami w polityce społecznej*, M. Garbat, M.A. Paszkowicz (red.), t. 1: Praca zawodowa, Wyd. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Zielona Góra.
9. Garbat M., Paszkowicz M.A. (2015), *Studenci z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach*, *Studia Oeconomica Posnaniensia*, vol. 3, no. 10.
10. Giermanowska E. (2012), *Bariery aktywności zawodowej młodzieży z niepełnosprawnościami w świetle badań*, *Polityka Społeczna*, nr 2.
11. Giermanowska E., Raclaw M. (2014) *Niepełnosprawni absolwenci szkół wyższych – nowy potencjał zawodowy czy narastający problem społeczny*, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica* 50.
12. Giermanowska E., Kumaniecka-Wiśniewska A., Raclaw M., Zakrzewska-Manterys E. (2015) *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*, Wyd. UW, Warszawa.

13. Giermanowska E. (red.) (2014), *Zatrudniając niepełnosprawnych. Dobre praktyki pracodawców w Polsce i innych krajach Europy*, Wyd. AGH, Kraków.
14. Glasscock E., Yoo J.W., Chen T.T. et al. (2010), *KvL1 potassium channel deficiency reveals brain-driven cardiac dysfunction as a candidate mechanism for sudden unexplained death in epilepsy*. *Journal of Neurosciences* nr 30.
15. Goodman R., Scott S. (2000), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wrocław.
16. Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
17. Hołub J. (2017), *Trudna droga od nauki do pracy*, Integracja, nr 1.
18. Johnson K.L., Amtmann D., Yorkston K.M., Klasner E.R., Kuehn C.M., (2004), *Medical, psychological, social, and programmatic barriers to employment for people with multiple sclerosis*, *Journal of Rehabilitation*, Jan-March.
19. Kirenko J. (2004), *Psychofizyczne i społeczne możliwości funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych jako służba społeczna*, Warszawa.
20. Kryńska E. (red.) (2013) *Wyniki dotychczasowych badań dotyczących aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Raport przygotowany w ramach projektu „Zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu”*, Wyd. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
21. Kryńska E., Pater K. (2013) *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu. Raport syntetyczny (projekt)*. Wyd. IPiSS, CBOS, PFRON, Warszawa.
22. Kurzynowski A. (2003), *Osoby niepełnosprawne w polityce społecznej państwa*, [w:] Kurzynowski A. i inni (red.), *Polskie doświadczenia w rehabilitacji zawodowej i zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*, KIG-R, Warszawa.
23. Łuczak A., Kurkus-Rozowska B., Kamińska J. (2007), *Poradnik dla asystenta zawodowego spółdzielni socjalnej*, Warszawa.
24. Majewski T. (2007a), *Jak zatrudniać osoby niepełnosprawne? Poradnik dla pracodawców*, KIG-R, Warszawa.
25. Majewski T. (2007b), *Jak zatrudniać osoby niewidome?* *Praca i Rehabilitacja Niepełnosprawnych*, nr 7–8.
26. Matson L.J., Benavidez D.A., Compton L.S., Paclawskij T., Baglio C. (1996), *Behavioral treatment of autistic person: A review of research from 1980 to the present*. *Research in Developmental Disabilities*, 17.
27. Meder J. (1998), *Osoby z zaburzeniami psychicznymi*, [w:] *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno metodyczne doradcy zawodowego*, Warszawa.
28. Mesibow G.B., Handlan S. (1997), *Adolescents and adults with autism*, [w:] Cohen D.J., Volkmar F.R. (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, New York.
29. Moskalewicz B. (1998), *Osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu z powodu chorób reumatycznych oraz amputacji kończyn*, [w:] Ostrowska A., Szczepankowska B. (red.), *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, nr 10.
30. Mrugalska K. (1996), *Orientacja zawodowa oraz poradnictwo i szkolenie zawodowe osób z upośledzeniem umysłowym*, *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, nr 4.
31. Olszewski M. (2015), *Wsparcie osób z niepełnosprawnością na uczelni wyższej*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, J. Borek, M. Olszewski (red.), Wyd. Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom.
32. *Oświata i Wychowanie*, dane z lat 2011–2016, (2011–2016), GUS, Warszawa.
33. Parys K. (2017), *Trajektoria życia osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 25.
34. *Rozporządzenie Ministra, Gospodarki, Pracy i Polityki społecznej z dnia 15 lipca 2003 r., w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności (z póź. zm.)*.
35. Sadownik A. (2011), *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
36. Szczepankowski B. (1998), *Osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] Szczepankowska B., Ostrowska A. (red.), *Zeszyt informacyjno-metodyczny*, nr 10, Warszawa 1998.
37. *Szkoły wyższe i ich finanse*, dane z lat 2009–2016, (2009–2015), GUS, Warszawa.

38. *Towards a Common Language for Functioning Disability and Health ICF*, (2002), World Health Organization, Geneva.
39. *Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (z późn. zm.)*.
40. Zakrzewska-Manterys E. (2012), *Szkoły Przystosabiające do pracy – zło konieczne czy nowoczesna forma edukacji z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*, *Trendy: internetowe czasopismo edukacyjne*, tom 3.

dr inż. Jolanta BOREK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu
j.borek@uthrad.pl

dr Mikołaj OLSZEWSKI

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu
m.olszewski@uthrad.pl

Sposoby poszukiwania pracy przez osoby niepełnosprawne

Ways of job seeking by the disabled

Słowa kluczowe: osoba niepełnosprawna, rynek pracy, metody poszukiwania zatrudnienia, oferty pracy, motywy poszukiwania pracy.

Key words: a disabled person, labour market, job seeking methods, job offers, motives for job seeking.

Abstract. The aim of the article is to show job search methods used by people with disabilities in the context of own research results. This study is a narrow part of the analyzes related to the issue of vocational activation of this group of people. The first part of the study contains a theoretical introduction, the second part presents respondents' answers to questions related to factors influencing the decision to search for employment, the preferred methods in this respect and the frequency of contact with the labour market. The results of the study showed that the factor influencing the decision to look for a job was primarily the desire to raise the material status, the need for greater independence and being among people, changing the current life-style and the need to improve skills and develop interests. It is worth noting that people with disabilities most often use less-effective job search methods and also have low activity in this area.

Wprowadzenie. Współczesny rynek pracy jest dla wszystkich poszukujących zatrudnienia wyzwaniem. Osoby niepełnosprawne chcące podjąć pracę napotykać wiele przeciwności. Zgodnie z zapisami prawnymi należą do grupy będącej „w szczególnej sytuacji na rynku pracy”¹. Często osoby te mają trudności w pozyskaniu ofert zatrudnienia oraz w dotarciu do instytucji pomocowych działających w zakresie aktywizacji zawodowej. Stykają się także z niechętnymi postawami pracodawców, wynikającymi ze stereotypowego postrzegania niepełnosprawności². Cechuje ich również niski po-

¹ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (tekst jednolity Dz. U. z 2013 roku poz. 674 z późn. zm.).

² Por. I.E. Gregorek, *Diagnoza sytuacji bezrobotnych osób niepełnosprawnych na radomskim rynku pracy*, (w:) *Instytucjonalne wsparcie osób bezrobotnych w świetle wybranych aspektów działalności Powiatowego Urzędu Pracy w Radomiu* (red. M. Mazur), Wydawnictwo IMD Printshop, Radom 2015, s. 171–199.

ziom aktywności zawodowej, czego przyczyną są bariery w dostępie do edukacji i możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego³, brakuje im także wiedzy dotyczącej mechanizmów współczesnego rynku pracy oraz sposobów poszukiwania zatrudnienia.

Obecnie należy wykazać się dużą wytrwałością i pomysłowością, aby zwrócić uwagę potencjalnego pracodawcy. Jest to trudne, gdyż w sytuacji deficytu miejsc pracy i rosnącej konkurencji, pozyskanie upragnionej posady wymaga sporego wysiłku, zastosowania różnych metod. Aby przekonać do siebie pracodawcę, należy poznać i zastosować w praktyce zasady redagowania dokumentów aplikacyjnych, a podczas rozmowy – reguły autoprezentacji. Przejście przez etap pierwszej selekcji nie jest zadaniem łatwym, ponieważ każda licząca się firma otrzymuje mnóstwo ofert od osób ubiegających się o zatrudnienie. Szukając pracy, należy zastosować wszelkie możliwe sposoby kontaktu z pracodawcą, zarówno aktywne, akcentujące inicjatywność kandydatów, jak i pasywne, obejmujące np. odpowiadanie na ogłoszenia oraz propozycje pozyskane z instytucji zajmujących się pośrednictwem w tym obszarze, a ponadto trzeba uzbroić się w cierpliwość i cały czas wierzyć we własne siły i ostateczny sukces.

Przedstawione w artykule wyniki badań ilustrują, jakie są motywy poszukiwania pracy przez osoby niepełnosprawne oraz z jakich metod korzystają, starając się znaleźć zatrudnienie.

Przegląd metod poszukiwania pracy. Wśród metod poszukiwania pracy wyróżniamy metody pasywne i aktywne. Pierwsze obejmują działania niewymagające od poszukujących zbyt wielkich wysiłków, nie są stresujące dla nich, drugie akcentują aktywność osoby szukającej zatrudnienia.

Pasywną metodą jest analizowanie i odpowiadanie na oferty pracodawców, które umieszczone są w mediach: prasie, internecie oraz korzystanie z pośrednictwa różnych instytucji np. urzędów pracy, organizacji pozarządowych, agencji pośrednictwa pracy. Najpopularniejszą, bo najbardziej dostępną formą szukania pracy są ogłoszenia w mediach. Zawierają one wymagania dotyczące kwalifikacji, doświadczenia zawodowego oraz oczekiwań względem potencjalnych kandydatów. Ważne, aby szybko reagować na pojawiającą się ofertę, bo jest ona dostępna dla szerokiego kręgu odbiorców⁴.

Odpowiadanie na ogłoszenia to powszechnie stosowana metoda poszukiwania pracy, ale bardzo mało efektywna ze względu na duży zasięg i sporą konkurencję wśród zainteresowanych osób. Ten sposób poszukiwania pracy może wiązać się również z pewnymi niebezpieczeństwami, związanymi z wyłudzeniem pieniędzy, polece-

³ Por. *Sytuacja osób niepełnosprawnych w województwie świętokrzyskim*, Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach, Kielce 2013.

⁴ Por. *Poradnik dla osób poszukujących pracy*, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzki Urząd Pracy w Łodzi, Łódź 2007.

niem dzwonięcia na płatne numery, dlatego ogłoszenia należy wnikliwie analizować, odrzucając podejrzane anonse⁵.

Współcześnie źródłem ofert pracy jest internet, szczególnie serwisy internetowe specjalizujące się w rekrutacjach. Propozycje zatrudnienia pojawiają się także na stronach poszczególnych firm. Wsparciem osób poszukujących pracy mogą okazać się agencje pośrednictwa pracy (stałej lub tymczasowej), agencje doradztwa personalnego prowadzone przez podmioty prywatne lub organizacje pozarządowe. Funkcjonują także biura pracy, których adresatem jest młodzież i absolwenci (np. Młodzieżowe Biura Pracy OHP czy Akademickie Biura Karier).

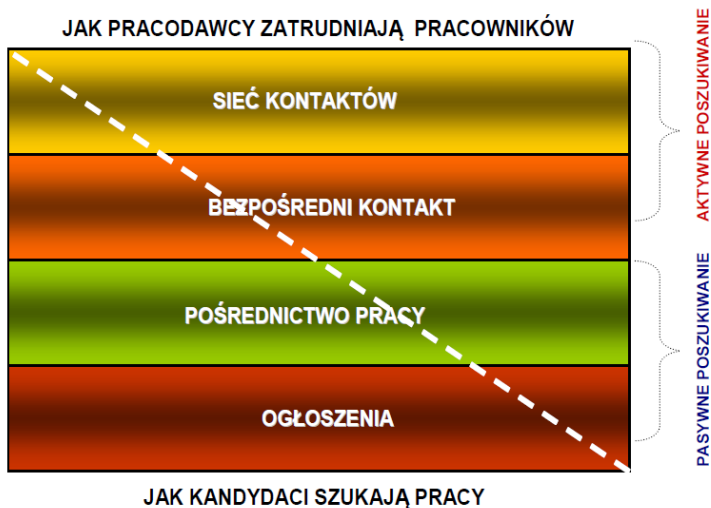
Aby zwiększyć skuteczność poszukiwania pracy, należy aktywnie włączyć się w ten proces. Najlepiej stosować wszelkie znane metody.

Do aktywnych sposobów poszukiwania zatrudnienia należy rozwijanie tzw. „sieci kontaktów osobistych”, wśród których mamy osoby z najbliższego otoczenia, znajomych, sąsiadów i przyjaciół pracujących w różnych firmach. Jest to bardzo skuteczna metoda, wiąże się z preferencjami pracodawców do szukania pracowników wśród zaufanych osób, gdyż często zanim pracodawca zamieści ogłoszenie, zasięgnie informacji od swoich współpracowników, czy nie znają kogoś odpowiedniego na dane stanowisko.

Aktywność w poszukiwaniu zatrudnienia wyrażać się może także poprzez zamieszczenie własnej oferty w mediach oraz rozsyłanie dokumentów aplikacyjnych do firm. Aby zwiększyć swoje szanse, należy również uczestniczyć w targach i giełdach pracy organizowanych cyklicznie przez podmioty rynku pracy czy organizacje pozarządowe. Można wtedy nawiązać kontakt z pracodawcami, poznać specyfikę danej firmy, zostawić swoje dokumenty. Targi pracy umożliwiają zapoznanie się z ofertą lokalnych pracodawców i pozwalają na zweryfikowanie swojej wiedzy, umiejętności oraz oczekiwań. Aby poznać specyfikę firmy, zdobyć pierwsze doświadczenia zawodowe, można także podjąć współpracę na zasadzie wolontariatu, który może otworzyć później drzwi do wymarzonej pracy.

Bardzo dobre efekty przynoszą osobiste wizyty u pracodawców i rozmowy kwalifikacyjne, podczas których kandydaci mogą się zaprezentować, nie tylko pod względem kwalifikacji i umiejętności, ale także cech osobowości, które obecnie bardzo liczą się w środowisku pracy. Poniżej (rys. 1) znajduje się zestawienie dotyczące metod aktywnych i pasywnych, z jakich korzystają kandydaci i pracodawcy. Sposób poszukiwania pracy przez kandydatów oraz sposób poszukiwania pracowników zdecydowanie się różni. Najczęstsze strategie poszukiwania pracy przez kandydatów są najmniej efektywne z punktu widzenia pracodawców, którzy korzystają z „sieci kontaktów” oraz pozyskują pracowników poprzez bezpośredni kontakt z nimi podczas rozmów wstępnych.

⁵ <http://www.regiopraca.pl/portal/porady/praca-za-granica/oferty-pracy-za-granica-jakie-zapisy-powinny-nas-zaniepokoić> [dostęp: 03.04.2018].



Rys. 1. Metody poszukiwania pracy

Źródło: Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu, Centrum Informacji Planowania Kariery Zawodowej, http://wup.torun.pl/wp-content/uploads/2012/12/2012.10.17_metody_poszukiwania_pracy_poradnik.pdf, s. 9 [dostęp: 14.01.2018].

Sposoby poszukiwania pracy przez osoby niepełnosprawne w świetle badań własnych. W tej części zaprezentowane zostały wyniki badań własnych, które stanowią wąski wycinek analiz dotyczących problematyki aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Główny problem badawczy został wyrażony w formie następujących pytań: *W jaki sposób osoby niepełnosprawne poszukują pracy? Z jakich metod poszukiwania pracy najczęściej korzystają? Jakie są motywy poszukiwania pracy i częstotliwość kontaktów z rynkiem pracy?*

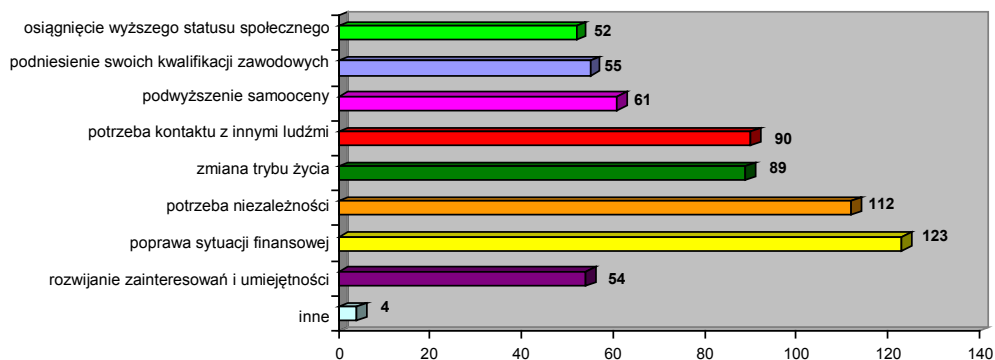
Grupę badawczą stanowiły osoby biorące udział w indywidualnych konsultacjach z doradcą zawodowym, wykazujące zainteresowanie rynkiem pracy, w badaniach wzięły udział ogółem 154 osoby niepełnosprawne z terenu: miasta Radom, powiatu radomskiego, kozienickiego, przysuskiego i szydlowieckiego, z czego większość 61% – stanowiły kobiety, zaś 39% – mężczyźni. Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta, a narzędziem badawczym autorski kwestionariusz ankiety.

Respondenci byli pełnoletni, potencjalnie zainteresowani wejściem lub powrotem na rynek pracy; w przedziale wieku 26–45 lat było 48,7% badanych, 46 kobiet (48,9%) i 29 mężczyzn (48,3%). Grupa osób młodych (18–25 lat) liczyła 23 osoby (14,9%), zaś ankietowanych w przedziale 46–65 lat – 56 czyli 36%. Większość uczestników mieszkała w mieście (67,5%) natomiast 32,5% – na terenach wiejskich.

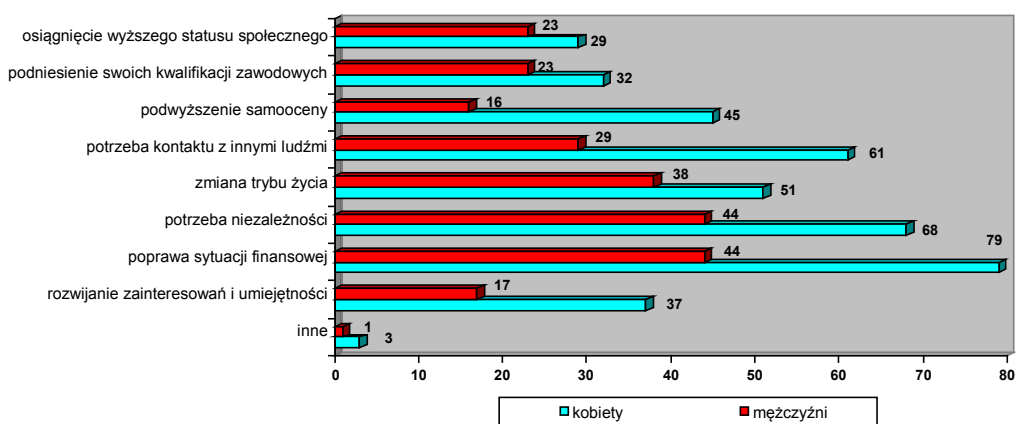
Wśród respondentów najwięcej osób (65,6%) posiadało orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności, 26,6% – orzeczenie o stopniu umiarkowanym, natomiast 7,8% orzeczenie o znacznym stopniu niepełnosprawności.

Duża grupa ankietowanych zgłaszała chęć poszukiwania pracy, jednak były to często tylko deklaracje, bo nie wszyscy byli gotowi na podjęcie pracy z różnych względów: zdrowotnych, rodzinnych, a także związanych z brakiem kwalifikacji, umiejętności, długim okresem pozostawania poza rynkiem pracy. Poniższe wykresy (rys. 2–4) ilustrują jakie czynniki są lub mogą się stać motywem w zakresie podejmowania decyzji o poszukiwaniu pracy przez osoby z niepełnosprawnością.

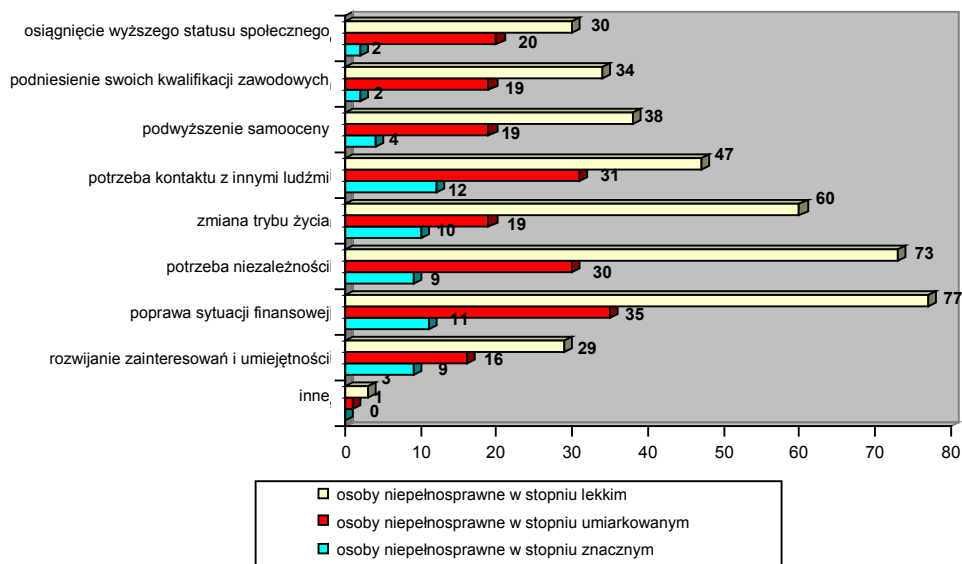
Na korzyści finansowe wskazała największa grupa ankietowanych – 123 osoby (rys. 2), na potrzebę niezależności – 112, na chęć nawiązania kontaktów z innymi – 90 ankietowanych, zmiany stylu życia oczekiwałoby 89 respondentów, 54 – akcentuje chęć rozwoju zainteresowań i umiejętności, natomiast 61 – chciałoby podwyższyć swoją samoocenę, podniesienie swoich kwalifikacji jest istotne dla 55 uczestników



Rys. 2. Czynniki wpływające na podjęcie decyzji o poszukiwaniu pracy (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)



Rys. 3. Czynniki wpływające na podjęcie decyzji o poszukiwaniu pracy w podziale na płeć (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

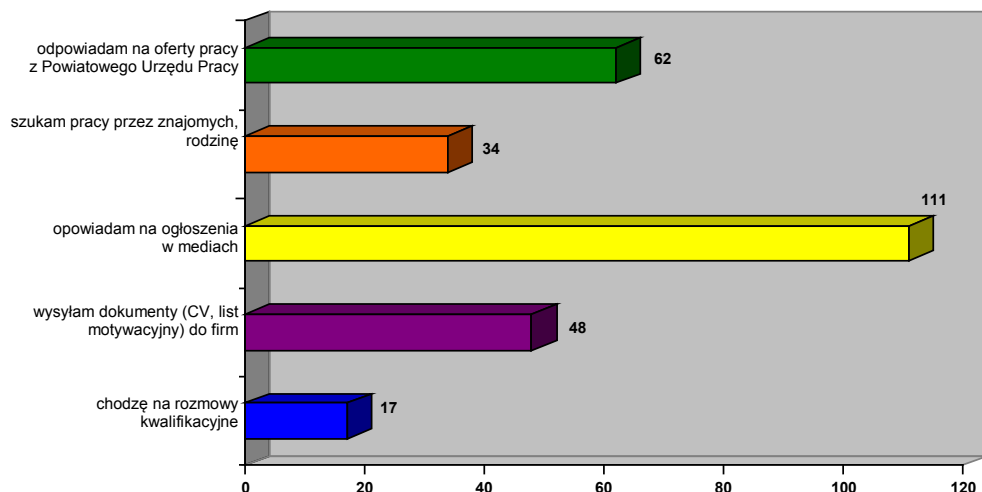


Rys. 4. Czynniki wpływające na podjęcie decyzji o poszukiwaniu pracy w podziale na stopień niepełnosprawności (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

badania, 52 myśli o osiągnięciu wyższej pozycji społecznej, 4 osoby wpisały w rubryce „inne”, że marzą, aby dzięki pracy przeprowadzić się do innego miasta. Czynnikaми ważnymi dla kobiet (rys. 3) są przede wszystkim korzyści finansowe, pragnienie usamodzielnienia się, poczucie niezależności, chęć nawiązania kontaktów z innymi ludźmi, dla mężczyzn zaś na równi istotne okazują się finanse oraz potrzeba uniezależnienia się, a także w następnej kolejności: zmiana trybu życia. Dla osób niepełnosprawnych w stopniu lekkim ważna jest poprawa sytuacji finansowej, uniezależnienie się oraz urozmaicenie życia poprzez „wyjście z domu”. Najwięcej osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym akcentuje również finanse, a następnie: potrzebę kontaktów z innymi oraz chęć usamodzielnienia się. Dla wszystkich osób niepełnosprawnych w stopniu znacznym bardzo ważne okazały się kontakty z ludźmi oraz kolejno: finanse i zmiana trybu życia (rys. 4).

Preferowane metody poszukiwania pracy (rys. 5) to zgodnie z wynikami badań: odpowiadanie na ogłoszenia w mediach (111 wskazań) oraz na oferty z Powiatowego Urzędu Pracy (62 wskazania), dokumenty aplikacyjne do firm wysyła 48 respondentów, poprzez sieć znajomych szuka pracy 34 osoby, najmniejsza grupa ankietowanych korzysta z bezpośrednich kontaktów z pracodawcami, uczestnicząc w rozmowach wstępnych. Zarówno w populacji kobiet jak i mężczyzn (rys. 6) najbardziej popularną metodą jest odpowiadanie na ogłoszenia w mediach (71 wskazań kobiet i 40 wskazań mężczyzn) oraz poszukiwanie poprzez instytucjonalnych pośredników (37 wskazań kobiet i 25 wskazań mężczyzn), wysyłanie dokumentów aplikacyjnych bezpośrednio do firm (33 wskazania kobiet i 15 wskazań mężczyzn).

Z wykresów (rys. 5, 6, 7) wynika również, że przeważają pasywne metody poszukiwania pracy, w postaci korzystania z ogłoszeń w mediach oraz ofert powiatowych urzędów pracy.



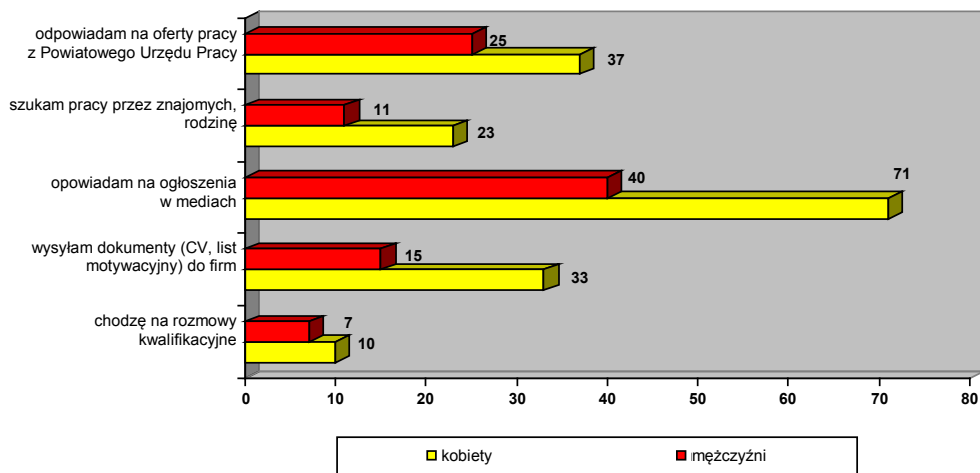
Rys. 5. Sposoby poszukiwania pracy (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

Osoby niepełnosprawne w stopniu lekkim (rys. 7) zaznaczyły, że przede wszystkim korzystają z ogłoszeń w mediach (64 wskazania), 38 osób odpowiada na ogłoszenia pozyskane z urzędu pracy, a 33 respondentów wysłała dokumenty aplikacyjne do firm; 36 osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym zaznaczyło, że przede wszystkim korzystają z ogłoszeń w mediach, 20 respondentów odpowiada na ogłoszenia pozyskane z Powiatowego Urzędu Pracy, a 15 osób szuka przez „sieć kontaktów”; 11 osób poszukujących pracy ze znacznym stopniem niepełnosprawności zaznaczyło, że przede wszystkim korzystają z ogłoszeń w mediach, 4 odpowiada na ogłoszenia z urzędu pracy oraz 4 wysyła dokumenty aplikacyjne do firm.

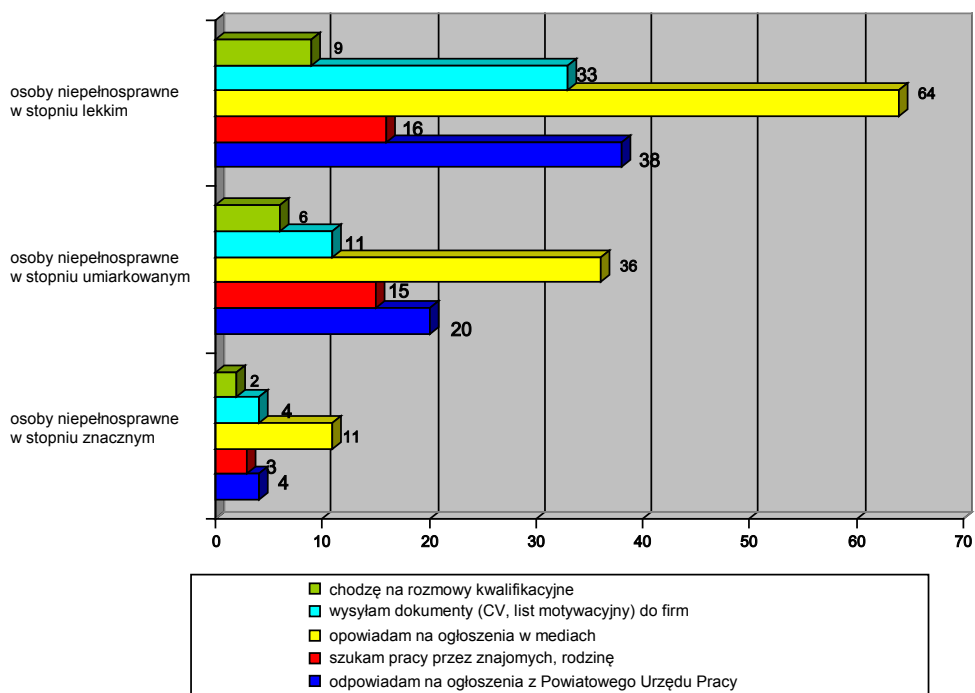
Ankietowani określili także swój sposób poszukiwania pracy (rys. 8–10), biorąc pod uwagę częstotliwość działań w tym zakresie.

Prawie 60% badanych deklarujących chęć podjęcia pracy poszukuje jej niezbyt aktywnie (rys. 8 i 9), sprawdzając oferty kilka razy w miesiącu, 42 respondentów – 27,3% (30 kobiet i 12 mężczyzn) poszukuje dość aktywnie (przez co najmniej 2 dni w tygodniu), 21 osób – 13,6% (14 kobiet i 7 mężczyzn) szuka aktywnie (codziennie).

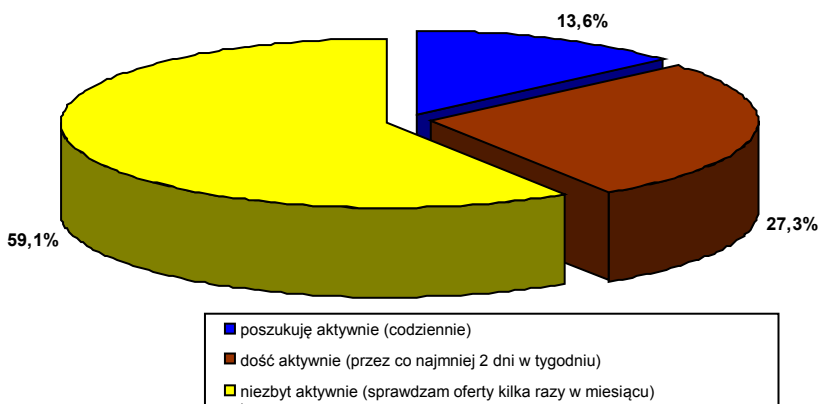
Biorąc pod uwagę stopnie niepełnosprawności (rys. 10) – 60 osób niepełnosprawnych w stopniu lekkim, 20 osoby w stopniu umiarkowanym i 11 osób w stopniu znacznym poszukuje zatrudnienia niezbyt aktywnie, sprawdzając oferty kilka razy



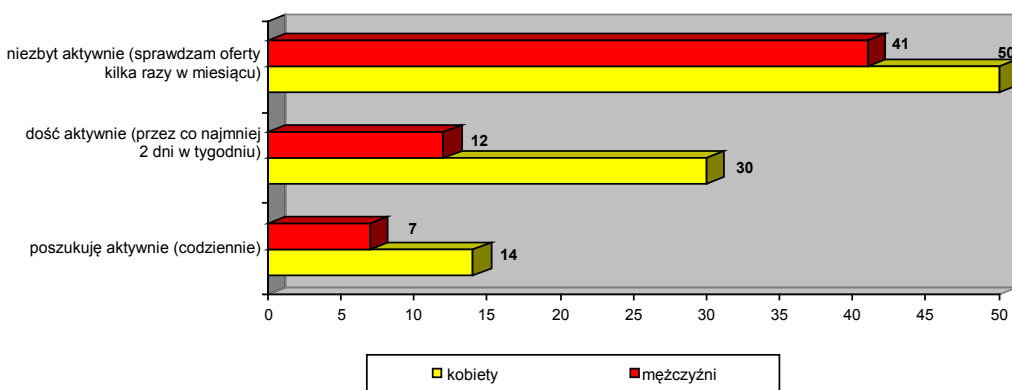
Rys. 6. Sposoby poszukiwania pracy przez respondentów w podziale na płeć (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)



Rys. 7. Sposoby poszukiwania pracy przez respondentów w podziale na stopień niepełnosprawności (wyniki nie sumują się, bo respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

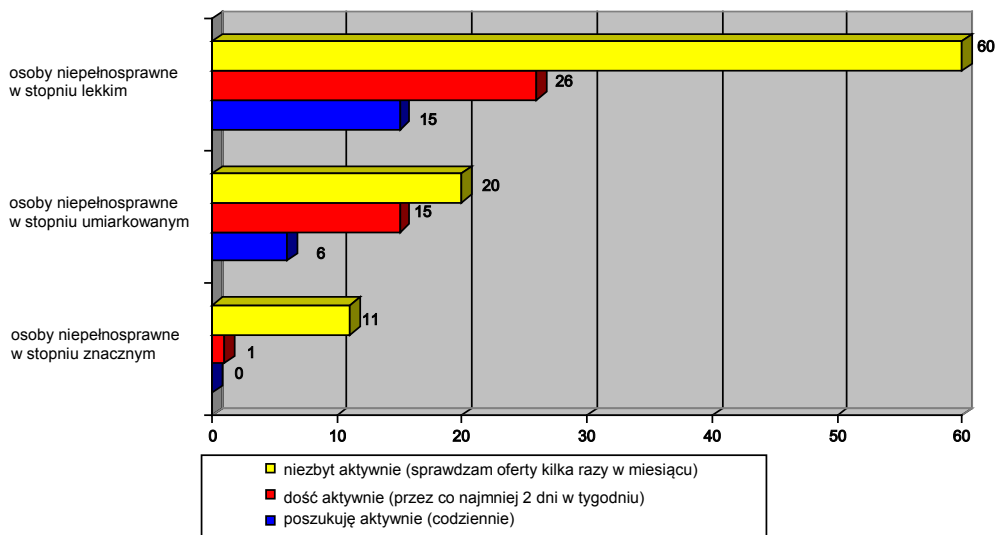


Rys. 8. Częstotliwość poszukiwania pracy przez respondentów



Rys. 9. Częstotliwość poszukiwania pracy przez respondentów w podziale na płeć

w miesiącu; 26 osób niepełnosprawnych w stopniu lekkim, 15 osób w stopniu umiarkowanym i 1 osoba w stopniu znacznym, poszukuje dość aktywnie (przez co najmniej 2 dni w tygodniu); 15 osób niepełnosprawnych w stopniu lekkim i 6 osób w stopniu umiarkowanym szuka aktywnie (codziennie), nikt ze stopniem znacznym nie zaznaczył tej odpowiedzi. Niska efektywność poszukiwania pracy wiąże się z niezbyt aktywnym, niesystematycznym poszukiwaniem pracy.



Rys. 10. Częstotliwość poszukiwania pracy przez respondentów w podziale na stopień niepełnosprawności

Podsumowanie. Badania pokazały, że czynnikiem wpływającym na podjęcie decyzji o poszukiwaniu pracy była przede wszystkim chęć poprawy sytuacji materialnej, potrzeba niezależności oraz chęć nawiązania kontaktów z innymi, zmiana stylu życia oraz chęć rozwoju zainteresowań i umiejętności.

Najczęściej osoby niepełnosprawne odpowiadają na ogłoszenia w mediach oraz na oferty z powiatowych urzędów pracy, wysyłają dokumenty aplikacyjne do firm, stosunkowo mało osób korzysta z „informacji szeptanej” – znajomości oraz uczestniczy w rozmowach kwalifikacyjnych, metodach uznawanych za najbardziej efektywne w procesie poszukiwania pracy, świadczy to o małej aktywności osób niepełnosprawnych, wybierających mniej stresujące, jednak mniej skuteczne sposoby znalezienia zatrudnienia.

Problemem jest również niska aktywność w zakresie poszukiwania pracy: ponad połowa osób deklarujących chęć podjęcia pracy poszukuje zatrudnienia niezbyt czynnie, sprawdzając oferty kilka razy w miesiącu, 27,3% poszukuje dość aktywnie (przez co najmniej 2 dni w tygodniu), jedynie 13,6%, respondentów szuka aktywnie (codziennie). Niezbyt aktywne, niesystematyczne poszukiwanie pracy skutkuje niską efektywnością znalezienia zatrudnienia. Pogłębione analizy wskazują na potrzebę permanentnego wspierania grupy osób niepełnosprawnych chcących podjąć pracę, pod względem edukacji na temat rynku pracy, metod poszukiwania pracy, pomocy psychologicznej i doradczej w zakresie motywacji, podnoszenia samooceny i wiary we własne możliwości, przy uwzględnieniu dostępu do oferty umożliwiającej podnoszenie kwalifikacji i aktualizację dotychczasowych umiejętności.

Bibliografia

1. Barczyński A., Frydrychiewicz E., *Niepelnosprawność a praca*, „Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych”, 2005, nr 1.
2. Dryżałkowska G., Żuraw H. (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
3. Gregorek E., *Diagnoza sytuacji bezrobotnych osób niepełnosprawnych na radomskim rynku pracy*, [w:] *Instytucjonalne wsparcie osób bezrobotnych w świetle wybranych aspektów działalności Powiatowego Urzędu Pracy w Radomiu* (red. M. Mazur), Wydawnictwo IMD Printshop, Radom 2015, s. 171–199.
4. Kirenko J., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami*, Wydawnictwo WSUPIZ, Ryki 2002.
5. Kurzynowski A., *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, KIGR, Warszawa 2005.
6. Migas A., *Praca zawodowa a osoby niepełnosprawne*, „Pedagogika Pracy”, 2006, nr 49, s. 37–44.
7. Mazur M., *Sposoby aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pomoc społeczna wobec wybranych kategorii podopiecznych*, red. naukowa Gołębiowski A., Basak A.M., Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2012, s. 89–106.
8. *Poradnik dla osób poszukujących pracy* Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzki Urząd Pracy w Łodzi, Łódź 2007.
9. *Sytuacja osób niepełnosprawnych w województwie świętokrzyskim*, Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach, Kielce 2013.
10. *Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* (Dz. U. nr 97, poz. 123).
11. *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (tekst jednolity Dz. U. z 2013 roku, poz. 674 z późn. zm.).

dr Monika MAZUR-MITROWSKA

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu
Zespół Szkół Budowlanych w Radomiu
monika.mazur2@wp.pl

Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu akademickim

Special educational needs in academic education

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia.

Key words: special educational needs (SEN), higher education, quality of education.

Abstract. Universities strive to ensure all students have equal opportunities for education and their possibility of participating fully in life of the academic community, due to a disability, is not anyhow limited or diminished. Therefore, adaptation of didactic methods and study environments to the expectations of the students with special educational needs has become a necessity. Among many amenities, one can enlist the following: the possibility of preparing materials in several alternative forms of writing, changing the examination and receiving credits procedures as well as adapting the organization of the examination session. Moreover, dedicated support centres emerge. Their duty is to assist students with various types and degrees of disability as well as counselling students in situations of life crisis who need help and consulting from specialists. This article introduces types of special educational needs, their history as well as forms and methods of working with people with SEN.

Wprowadzenie. Dostosowanie metod dydaktycznych i warunków organizacyjnych do oczekiwań studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) stało się koniecznością, nie tylko w ramach najczęściej stosowanego w dydaktyce szkoły wyższej paradygmatu konstruktywistycznego, ale i w innych modelach kształcenia akademickiego.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na problem wiążący się z potrzebą dostrzeżenia osób ze specjalną sytuacją edukacyjną w przestrzeni szkolnictwa wyższego oraz zwiększenie świadomości nauczycieli akademickich dotyczącej konieczności dobierania (i nabywania) metod i form pracy w związku z różnymi możliwościami (także ograniczeniami) studentów¹.

Od wielu lat, jako dydaktyk akademicki oraz wykładowca na studiach doktoranckich, mam okazję przyglądać się potrzebom z zakresu metodyki szkoły wyższej oraz,

¹ W pewnym stopniu uczelnie wyszły naprzeciw oczekiwaniom studentów, wprowadzając przedmioty z bloku tzw. kompetencji miękkich, oferujące m.in. wsparcie w procesie studiowania (uczenia się) i rozwoju.

przy okazji pracy na studiach logopedycznych, zagadnieniom specjalnych potrzeb edukacyjnych na różnych etapach kształcenia².

Warto zauważyć, że mimo iż literatura przedmiotu poświęcona dydaktyce akademickiej jest dość spora³, to stan badań nad specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie wyższym wciąż przedstawia się skąpo. Najczęściej omawiane są problemy studentów z niepełnosprawnościami⁴, dość rzadko natomiast podejmowane są inne kwestie (z wyjątkiem kształcenia w ramach coachingu, mentoringu, tutoring⁵, co ostatnimi czasy stało się dość popularne). Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przyczyni się do wzrostu zainteresowania badaniami nad SPE w ramach dydaktyki akademickiej.

Jakość kształcenia. Uczelnie dążą do tego, aby każdy student miał jednakowe szanse i nie był ograniczany w możliwości pełnego uczestniczenia w życiu społeczności akademickiej z powodu niepełnosprawności⁶ lub trudności w uczeniu się będących wynikiem życiowych komplikacji. Centra wsparcia⁷ (ich nazwy mogą różnić się

² Zob. M. Bolińska, *Pozornie bez barie r. Student z niepełnosprawnością a uczelniana rzeczywistość*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 47–61.

³ Por. prace z ostatnich lat, m.in.: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004. *Dylematy szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008. *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A. Katusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008. F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009. *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, red. U. Schrade, Warszawa 2010. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym: metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Warszawa 2010. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

⁴ Por. np. prace Janiny Filek. Zob. m.in. J. Filek, *Rozważania wokół form wsparcia studentów niepełnosprawnych*, w: *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 15–31.

⁵ Por. np. *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.

⁶ W 2015 r. GUS podał, że tzw. młodzi niepełnosprawni w wieku 15–24 lata stanowią ok. 5 procent populacji. Jednak przy kryterium do 29 roku życia dane te ulegają podwojeniu. Trzeba też pamiętać, że osoby z niepełnosprawnością (także w przestrzeni akademickiej) są grupą wewnątrznie zróżnicowaną. Cytuję za: M. Duda, *Etyczne wyzwania w pracy ze studentami niepełnosprawnymi – perspektywa nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 33–34.

⁷ Por. Uchwała Senatu UJK Nr 45/2010 – w sprawie wyrażenia zgody na utworzenie ogólnouczelnianej jednostki organizacyjnej Uniwersyteckie Centrum Wsparcia i Rehabilitacji. Zarządzenie Rektora Nr 2/2011 – w sprawie utworzenia jednostki ogólnouczelnianej Uniwersyteckie Centrum Wsparcia i Rehabilitacji. Zarządzenie Rektora Nr 90/2011 – w sprawie wprowadzenia Regulaminu przyznawania usług asystencji oraz usług specjalistycznych studentom i doktorantom niepełnosprawnym. W październiku 2012 r. wszedł w życie Regulamin Studiów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (Uchwała Senatu Nr 15/2012 z dnia 29.03.2012 r. / Załącznik nr 1 do Regulaminu Studiów. Uchwała Senatu Nr 15/2012 /§7 ust. 4 ww. Regulaminu), w którym określono sposoby zapewnienia studentowi niepełnosprawnemu lub przewlekle choremu uczestnictwa w społeczności akademickiej (szczegółowe zasady wprowadzania i stosowania rozwiązań alternatywnych wobec studentów niepełnosprawnych stanowią załącznik nr 1 do Regulaminu oraz odrębne przepisy obowiązujące w Uczelni).

w zależności od uczelni, ale zakres i formy pomocy zwykle są zbliżone) wspomagają: studentów z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, ale też osoby, których niezdolność do pełnego udziału w zajęciach spowodowana jest nagłą chorobą lub utratą sprawności z powodu wypadku; studentów potrzebujących pomocy i konsultacji specjalistów w sytuacjach kryzysu życiowego. Okazuje się ponadto, że często kłopoty (np. emocjonalne, społeczne) mają również osoby uzdolnione (szczególne uzdolnienia⁸ także należą do SPE).

Od wielu lat można zaobserwować w Polsce również tendencję do wdrażania nowoczesnych metod nauczania jako odpowiedź na oczekiwania związane z upowszechnianiem kształcenia polisensorycznego, opartego na praktycznym wymiarze i możliwości samodzielnego uczenia się, w którym nauczyciel akademicki staje się mentorem. Kształcenia, które zwłaszcza w przypadku osób ze SPE, ma niebagatelne znaczenie. Rozwiązania tego typu, a także stale wzbogacana oferta nowatorskich metod i środków dydaktycznych powodują, że wykładowcy powinni ciągle się dokształcać i szybko reagować na pojawiające się możliwości i technologie. A z tym bywa różnie. Szczególnie młodzi dydaktycy, bez przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i doświadczenia w pracy nauczyciela akademickiego, potrzebują wsparcia i szkoleń. Jest to zarówno wskaźnik, jak i składowa tzw. jakości kształcenia.

Uczelnie, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym, mają do wykonania misję wiążącą się z odkrywaniem i przekazywaniem prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, co wpisuje się w narodowy system edukacji i nauki. Kształcenie staje się więc jednym z dwóch podstawowych zadań jednostek akademickich. Po pierwsze łączy się z potrzebą prowadzenia badań, po drugie z koniecznością dbania o jakość kształcenia jako istotną kategorią współczesnej edukacji akademickiej. Na jakość kształcenia składają się rozmaite czynniki. W literaturze przedmiotu wyróżnia dwa podzbiory tych uwarunkowań, tj. wewnętrzne i zewnętrzne (Kwiatkowska-Kowal 2008). Te pierwsze związane są z placówką edukacyjną i procesem dydaktycznym w niej realizowanym, te drugie dotyczą funkcjonowania absolwentów danej jednostki na rynku pracy (Kwiatkowski 2001). Za SPE powinny nadążać także przepisy prawa (zwłaszcza tzw. Ustawa 2.0).

Wypada odnotować jeszcze, że obowiązujący obecnie w Polsce system prawny jest multicentryczny. Oznacza to, że obowiązują zarówno przepisy unijne, jak i krajowe. Mają charakter ogólny i szczegółowy. Do przepisów unijnych ogólnych zaliczane są: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), która weszła w skład Międzynarodowej Karty Praw Człowieka (w Polsce od 1977), Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1950, w Polsce od 1993). Unijne szczegółowe akty to m.in. Deklaracja Praw Dziecka ONZ (1959), Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo (1971), Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (1975), Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” (1990), Deklaracja z Salamanki dot. SPE (1994). Wśród polskich norm na plan pierwszy wysuwa się Konstytucja RP, a następnie ustawa o szkolnictwie wyższym (również prawo oświatowe i stan-

⁸ Por. W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012. Zob. także R.E. Bernacka, *Trzeba pomóc uczniom zdolnym i uzdolnionym!* „Charaktery 2009”, nr 2, s. 107–115.

dardy kształcenia nauczycieli), rozporządzenia, uchwały, zarządzenia i załączniki do nich.

Definiowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych w piśmiennictwie światowym zadomowiło się dopiero w latach 70. XX wieku m.in. za sprawą *The Warnock Report*. W 1978 roku w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Report komisja, pod patronatem Mary Warnock, przygotowała analizę, w której określony został odsetek dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem *The Warnock Report* było zdefiniowanie populacji uczniów wymagających kształcenia specjalnego. Tak się jednak nie stało, głównie za sprawą niejasnej, mało precyzyjnej definicji pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”, które często, również w dokumentach formalno-prawnych, niesłusznie jest traktowane synonimicznie względem pojęć „niepełnosprawność” czy „trudności w uczeniu się” (Chrzanowska 2015). Raport przyczynił się jednak do tego, że w latach 80. XX wieku m.in. w Wielkiej Brytanii opublikowano ustawy oświatowe, które zapewniały dzieciom właściwe warunki kształcenia, dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. W Polsce pierwszą formalną próbę zdefiniowania specjalnych potrzeb edukacyjnych podjęto pod koniec lat 90. XX wieku.

Termin SPE został upowszechniony w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku. Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, a dowód stanowią nowelizowane akty wykonawcze ustaw oświatowych. Gwarantują one dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” używa się często w celu określenia edukacji osób z niepełnosprawnością w szkolnictwie ogólnodostępnym. Tymczasem pojęcie to odnosi się do wszystkich osób, których potrzeby wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych osób ujawniających trudności w uczeniu się (Chrzanowska 2015). Wśród potrzeb specjalnych wskazuje się na potrzeby techniczne oraz psychospołeczne. Pierwsze dotyczą infrastruktury placówki, w której odbywa się edukacja, co wymaga zarówno dostępności budynku i sal dydaktycznych, jak i zapewnienia możliwości korzystania z innych niż typowe środków dydaktycznych i pomocy edukacyjnych. Drugi typ, czyli specjalne potrzeby psychospołeczne, odnoszą się raczej już do samego procesu dydaktycznego, przebiegu zajęć edukacyjnych i zwykle odczytywane są jako potrzeby wiążące się np. z korzystaniem ze wsparcia drugiej osoby (np. asystenta). Termin specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) wprowadzono po to, by wskazać potrzeby, których zaspokojenie umożliwi posiadającym je osobom efektywne uczenie się. Trzeba zaznaczyć, że są one w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej, w tym specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz zrozumienia i pomocy ze strony nauczających.

Ewolucja w poglądach i postawach dotyczących respektowania rozmaitych sytuacji trudnych w szeroko rozumianym procesie dydaktycznym przebiegała w trzech zasadniczych etapach: od segregacji przez zrozumienie aż po włączenie (Thompson

2013). Obecny w dydaktyce na różnych szczeblach model edukacji włączającej zdaje się potwierdzać tę tezę. Równy dostęp do edukacji gwarantuje Konstytucja RP. Czytelne kryteria ogólnie dotyczące SPE zostały jednak wprowadzone tylko na niższych szczeblach edukacji. W szkolnictwie wyższym zasadniczo działają przepisy wewnętrzne.

Jak już zostało zaznaczone, przez lata wiązano specjalne potrzeby edukacyjne z niepełnosprawnościami. Obowiązywały trzy podstawowe modele: medyczny, skoncentrowany na potrzebach oraz społeczny (Woźniak 2008). Jednakże SPE posiadają zdecydowanie szerszy zakres i zasięg, o czym za chwilę.

Modele edukacji związane ze specjalnymi potrzebami życiowymi. Zarys historii. Historia głębszego zainteresowania specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sięga XIX wieku⁹. Początkowo specjalne potrzeby utożsamiano z niepełnosprawnościami. Przez prawie sto lat (1870–1944, a właściwie do 1970 r.) obowiązywał tzw. medyczny model niepełnosprawności¹⁰ (segregacja). W 1921 roku w Wielkiej Brytanii wyodrębniono pięć kategorii osób z tzw. wadami. Zaliczono tu osoby niewidome, głuche, upośledzone umysłowo, upośledzone fizycznie oraz epileptyków (Clough i Corbett 2000).

Stopniowo struktura kształcenia i podejście do osób z niepełnosprawnością ulegały zmianom. W drugiej połowie XX wieku wypracowany został model niepełnosprawności skoncentrowany na potrzebach (1971–1989). Zakładał on odejście od segregacji oraz uwzględnienie indywidualnych potrzeb. Dzięki m.in. raportowi Mary Warnock odrzucono dotychczasowe kategorie niepełnosprawności i zastąpiono je katalogiem specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wprowadzono pięcioetapowy model ich rozpoznawania i oceny. Przełomowym okazał się rok 2001, ponieważ wtedy w Wielkiej Brytanii uchwalony został zakaz dyskryminacji w przestrzeni edukacji, czyli zabroniono dyskryminowania osób z niepełnosprawnością na wszystkich etapach kształcenia (*Special Educational Needs and Disability Act*).

W Polsce szczególne potrzeby osób z niepełnosprawnością zostały uwzględnione w ustawie oświatowej z 1991 roku¹¹, ale specjalne potrzeby edukacyjne zaakcentowano dopiero w pismach urzędowych w 1998 roku. Powstał wtedy dokument *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, lecz wdrażanie przepisów regulujących funkcjonowanie w szkołach uczniów ze SPE trwało jeszcze jakiś czas. W ciągu następnych dekad wydano rozporządzenia określające charakter, wymiar i formy pomocy dla osób ze SPE, m.in. w 2010 roku pojawiło się rozporządzenie MEN (z 17 listopada) w sprawie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w którym wyróżniono grupy specjalnych potrzeb. Kolejne uregulowania przyniósł rok 2013 i roz-

⁹ Zob. M. Olivier, *The politics of disablement: a sociological approach*, London 1990.

¹⁰ Por. D. Goodley, *Disability studies. An interdisciplinary introduction*, London 2011. Zob. także D.D. Smith, *Special education: teaching in an age of opportunity*, Boston 2001.

¹¹ Zob. E. Dyduch, *Uwarunkowania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, red. J. Wyczesany, Gdańsk 2014, s. 40.

porządzenie z 30 kwietnia 2013, a następnie rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 roku.

W 2006 roku Polska przyjęła również *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych*. W artykule 24 *Konwencji* czytamy, że osoby z niepełnosprawnością powinny mieć dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami, zatem ich potrzeby należy uwzględniać na każdym etapie edukacyjnym, także w przestrzeni andragogiki rozumianej jako dział pedagogiki zajmujący się problemami kształcenia, samokształcenia i wychowania dorastającej młodzieży i dorosłych (Kupisiewicz Kupisiewicz 2009).

Obowiązujące obecnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje, z czego mogą wynikać specjalne potrzeby edukacyjne (trzeba mieć na względzie fakt, że SPE mogą pojawić się na każdym etapie edukacji). Wymienia się dwanaście grup sytuacji. SPE wynikać mogą w szczególności z: z niepełnosprawności (np. intelektualnej, ruchowej, narządu wzroku i słuchu), z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, z zaburzeń zachowania lub emocji, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu i kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Oferta akademicka. Od lat stale rośnie w Polsce zainteresowanie sytuacją osób z niepełnosprawnością, w ramach edukacji na różnych szczeblach. Sprzyjają temu zarówno dyrektywy unijne, jak i rosnąca świadomość kadry akademickiej. Zmiany obejmują również studentów oraz kandydatów na studia. Stopniowo budowane jest przekonanie, że niepełnosprawność czy inne trudności nie muszą być ograniczeniem, także w dostępie do nauki na uczelni. Szkoły wyższe starają się otwierać na potrzeby wszystkich chętnych. Działają m.in. Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, ale wypełnianie dokumentacji przez np. potencjalnego asystenta osoby niepełnosprawnej potrafi skutecznie zniechęcić do podejmowania współpracy. Całkiem sprawnie za to funkcjonuje infrastruktura (np. podjazdy, windy, toalety, parkingi).

Osoby z niepełnosprawnością mają równy dostęp do oferty dydaktycznej uczelni (m.in. asystent osoby niepełnosprawnej, stypendium specjalne, możliwość wypożyczenia potrzebnego sprzętu, np. dyktafonów). Również pracownicy naukowo-dydaktyczni i administracyjni uczelni mogą brać udział w konsultacjach w zakresie wspierania studentów niepełnosprawnych i z trudnościami w realizacji zajęć (i studiów). Na razie jednak zainteresowanie szkoleniami w tym zakresie jest niske.

Paradygmaty szkolnictwa wyższego a SPE. Spośród czterech paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej (behawiorystyczny, konstruktywistyczny, humanistyczny, krytyczno-emancypacyjny; Sajdak 2013) wybór nurtu konstruktywistycznego stanowi uzasadnienie dla rozpoznawania i stosowania indywidualnych wzorów i stylów uczenia się. W ramach podejścia wiążącego się z poznawczą koncepcją człowieka ważne znaczenie przypisuje się środowisku społecznemu oraz roli nauczyciela, który uważany jest za istotny „składnik” środowiska jako partner społeczny w negocjowaniu znaczeń, aranżujący tzw. edukacyjne okazje. Pojmowanie konstruktywizmu jako teorii uczenia się oraz procesu, a nie instrukcji dydaktycznego działania czy zamkniętej koncepcji nauczania, powoduje, że jego powszechność w akademickiej dydaktyce oraz przydatność w pracy ze studentami ze SPE wydaje się być zrozumiała.

Również paradygmat humanistyczny staje się modelem angażującym zarówno studenta, jak i wykładowcę w proces interakcji. W ramach tej koncepcji uwzględnia się obszary, które wymagają zindywidualizowanego podejścia (głównie chodzi o kształtowanie kompetencji intra- i interpersonalnych). Zadaniem zajęć (przede wszystkim treningów i warsztatów) jest pogłębianie wiedzy studenta o samym sobie, rozwój kompetencji osobistych i zawodowych, umiejętności porozumiewania się z innymi. Drugim z obszarów zastosowania modelu humanistycznego jest tzw. akademicki tutoring (nazywany też niedyrektywnym coachingiem) jako forma objęcia opieką naukową indywidualnie kreowanej ścieżki rozwojowej (edukacyjnej) studenta, gdzie nauczyciel akademicki staje się doradcą, opiekunem, facylitatorem, który wspiera i ułatwia samodzielne studiowanie. W przypadku pracy z osobami ze SPE ma to szczególne znaczenie. Wpływa bowiem zarówno na adekwatny dobór metod nauczania do potrzeb studenta, jak i przyczynia się do uwzględnienia indywidualnych możliwości rozwoju.

Wnioski i postulaty. Środowisko akademickie dostrzega osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich możliwości i oczekiwania. Świadczy o tym stosowanie rozmaitych udogodnień w procesie studiowania (m.in. indywidualizacja nauczania, rozwijanie potencjału, racjonalność rozwiązań, utrzymanie standardu akademickiego, rozwiązania najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć, równe prawa i obowiązki). Oferta dydaktyczna dotyczy uwzględniania zarówno specjalnych potrzeb technicznych, jak i zaspokajania specjalnych potrzeb psychospołecznych.

Uczelnie wyższe honorują zasady ogólne związane z wyrównaniem szans ukończenia danego poziomu studiów przez studentów z niepełnosprawnością czy trudnościami przy zachowaniu zasady niezmnieszenia wymagań merytorycznych. Wśród udogodnień pojawiają się m.in. możliwość przygotowania materiałów w alternatywnych formach zapisu, zmiany w trybie zdawania egzaminów i uzyskiwania zaliczeń czy zmiany organizacji sesji egzaminacyjnej. Udogodnienia w sposobie uczestniczenia w zajęciach dotyczą np. zwiększenia dopuszczalnej absencji, indywidualnego trybu i warunków odbywania zajęć z uwzględnieniem dodatkowych zajęć i konsultacji, zmian form sprawdzania wiedzy, korzystania z pomocy osób trzecich, dodatkowych godzin zajęć i konsultacji z zajęć sprawiających trudności (np. konkretne przedmioty), zastosowania dodatkowych urządzeń (np. rejestrujących dźwięk), alternatywnych

form zapisu treści z zajęć (np. druk o zmienionej wielkości czcionki, zapis elektroniczny, nagranie audio, brajl), technologii wspomagających nauczanie. Zmiany trybu zdawania egzaminów i uzyskiwania zaliczeń polegają m.in. na wydłużeniu czasu trwania egzaminu/zaliczenia, zastosowaniu urządzeń technicznych (np. komputery, urządzenia brajlowskie, klawiatury alternatywne, oprogramowanie udźwiękawiające), modyfikacji formy egzaminu z ustnej na pisemną lub odwrotnie (w zależności od potrzeb), zastosowaniu w trakcie egzaminu alternatywnej formy zapisu, obecności osób trzecich (np. lektora, tłumacza języka migowego, stenotypisty).

Inkluzja wyrastająca ze społecznego modelu niepełnosprawności, choroby i zaburzeń powoduje, że to nie student z trudnościami ma dostosować się do reguł szkoły ogólnodostępnej, lecz to jednostka edukacyjna i środowisko mają usunąć bariery utrudniające funkcjonowanie zdrowotne, psychiczne i społeczne. Oznacza to, że pojawienie się w sali dydaktycznej osoby ze specjalnymi potrzebami (np. z ubytkiem słuchu, z trudnościami motorycznymi, z astmą czy cukrzycą, z zespołem Aspergera¹², z wybitnymi zdolnościami) nie powinno stanowić zaskoczenia.

Niemniej w szkolnictwie wyższym nadal brakuje jasnych i wystarczających regulacji prawnych, które w konkretny sposób określałyby sytuację osób z różnymi trudnościami (tak jak zostało to zapisane w aktach prawnych na wcześniejszych szczeblach edukacji) oraz zakres kompetencji nauczycieli. A problem istnieje, ponieważ na studiach wyższych pojawia się coraz więcej osób rekrutujących się ze szkół, w których respektowano i zabezpieczano ich potrzeby edukacyjne i rozwojowe. Oczywiście student jako osoba dorosła powinien zadbać o swoją sytuację interpersonalno-organizacyjną (np. złożyć stosowny wniosek do Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, do dziekana danego wydziału), jednak w praktyce bywa różnie.

Działający na uczelniach pełnomocnicy (lub rzecznicy) ds. osób z niepełnosprawnością oraz funkcjonujące centra wsparcia to wciąż za mało. Potrzebne są gruntowne szkolenia dla nauczycieli akademickich i sprawnie działająca sieć przepisów wewnętrznych. Doraźne warsztaty są bardzo przydatne, ale równie ważna powinna być profilaktyka, edukacja uprzedzająca, dzięki której nauczyciel akademicki zostanie wyposażony w konkretne narzędzia i umiejętności niezbędne w pracy z osobami ze SPE.

Bibliografia

1. Chrzanowska I., *Specjalne potrzeby edukacyjne – między pedagogiką a pedagogiką specjalną*, [w]: tejże, *Pedagogika specjalna*, Kraków 2015.
2. Clough P., Corbett J., *Theories of inclusive education: A student's guide*, London 2000.
3. *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość*, UNESCO, Hiszpania, Salamanka 7–10 czerwca 1994 roku.
4. Gibson S., Blanford S., *Managing special educational needs: A practical guide form primary and secondary schools*, London 2005.

¹² Zespół Aspergera zaliczany jest do tzw. spektrum autyzmu (całościowych zaburzeń rozwoju). Por. E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny. Symptomy. Terapia*, Gdańsk 2010. Zob. również A. Kominek, *Rain Man w codziennej komunikacji*, Kraków [b.r.].

5. Goodley D., *Disability studies. An interdisciplinary introduction*, London 2011.
6. Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1997.
7. Janowski A., *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki*, Warszawa 2002.
8. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Poz. 1169.
9. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
10. Kwiatkowska-Kowal B., *Jakość kształcenia jako podstawowy problem szkoły wyższej*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008.
11. Kwiatkowski S.M., *Uwarunkowania jakości kształcenia*, w: *Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych*, red. M. Piotrowski, A. Kierejczyk, Radom 2001.
12. Masierak-Baran A., *Różne oblicza integracji*, „Rewalidacja” 2010, nr 1.
13. MEN, *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
14. Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
15. Olivier M., *The politics of disablement: a sociological approach*, London 1990.
16. Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
17. Szulc T., *Prawo o jakości szkolnictwa wyższego*, „Forum Akademickie” 2005, nr 12.
18. Smith D.D., *Special education: teaching in an age of opportunity*, Boston 2001.
19. *The Warnock Report: Social Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
20. Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, przeł. J. Bartosik, Warszawa 2013.
21. Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010.
22. Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa 2008.

dr hab. Marta BOLIŃSKA, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

25-406 Kielce, Świętokrzyska 15 G

Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce i na Litwie

Preparing teachers for inclusive education in Poland and Lithuania

Key words: teacher, inclusive education, school reform.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja włączająca, reforma szkoły.

Streszczenie. Celem artykułu jest dokonanie analizy porównawczej wypowiedzi nauczycieli polskich i litewskich odnośnie wdrażania w szkole ogólnodostępnej założeń edukacji włączającej. Z przeprowadzonej analizy wynika, że zarówno polscy, jak litewscy respondenci wskazują na niewystarczający zakres zmian wprowadzonych na poziomie szkoły, co utrudnia im realizację idei inkluzji. Nauczyciele rozumieją potrzebę dostosowania pracy na lekcji do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazują na propozycje rozwiązań. Najczęściej stosują strategie wspólnego programu nauczania i kooperacyjnych metod pracy. Mają trudności w konstruowaniu indywidualnego programu nauczania i zastosowania specjalistycznych metod pracy. Zauważalna jest potrzeba specjalistycznego wsparcia i współpracy, a także ciągłego doskonalenia zawodowego.

Introduction. The idea of inclusive education in recent years has become more and more significant in educational theory and practice, both Polish and Lithuanian. Its first premises appeared in international politics with the adoption in 1994 of the Declaration of Salamanca (UNESCO, 1994), which called for the implementation of the idea of ‘education for all’, for reducing the phenomenon of social exclusion and marginalization of students particularly exposed to it. According to the declaration, every child, regardless of his ability, but taking into account his individual characteristics, interests, abilities and learning needs should be provided with the opportunity of receiving education in the setting of school integration. Special educational needs of students should be satisfied in the so called regular schools, which requires the design of a new school model, one prepared to work with students with diverse needs and abilities. These assumptions are close to the idea of inclusive education, even though the authors of the declaration signed back in the 90s used the term: integrative education.

In Poland and Lithuania, regulations regarding the specific objectives of inclusive education emerged in the similar period. An Education System Act was published in Poland in 1991 year, which legalized a possibility for every pupil to not only learn at a general school but also to obtain necessary individual assistance. The Law on Education of the Republic of Lithuania, which stipulated the right for pupils with disabilities to learn at mainstream schools and obtain necessary assistance, was passed in the same year – 1991 in Lithuania.

The effectiveness of their implementation depends largely on the local environment and the school, and, in particular, the preparation of teachers as its chief implementers.

Adopting the debate on practical assumptions of inclusive education as the theoretical backdrop, this article presents the results of research conducted in both countries on the preparation of public schools and especially teachers, for its implementation. The research is limited to selected studies conducted after 2010, on a wider group of respondents and the common areas of research carried out in Poland and Lithuania.

Historical and legal outline of inclusive education in Poland and Lithuania.

In Polish educational policy, public kindergartens and schools, as one of the forms of education for students holding a statement that qualifies them for special education, are listed in the *Regulations of the Minister of National Education of 2010* (Dz. U. [Journal of Laws] No. 228, item. 1490), and 2017 (Dz. U. [Journal of Laws] item. 1578). They postulated that students with disabilities, to ensure their integration with non-disabled peers, at every stage of their education attended their district school, i.,e. educational institution closest to their place of residence. According to the latest *Regulation of the Minister of Education of 9th August 2017*, para. 5. a mainstream school should generally provide the student with a disability “implementation of the recommendations contained in the a statement that qualifies them for special education; conditions for learning, specialized equipment and teaching aids, appropriate because of the individual and educational developmental needs and of psychophysical abilities of students; specializes classes (...); the integration of pupils with peer community including students without disabilities” (*Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017*, para. 5).

On the 11th of March, 1990, when independence from the Soviet regime was reinstated in Lithuania, fundamental changes began in the education system. They were particularly significant in the education of people with disabilities. On the 20th of August, 1991, the Supreme Council of the Republic of Lithuania, the Reconstituent Seimas, adopted the Law on Education of the Republic of Lithuania No. I-1489 (1991). It established the fundamental National School idea and emphasized that education in Lithuania would be based on humanistic cultural values of the people and the world, principles of democracy as well as universally acknowledged human rights and freedoms. The first law governing the inclusive system of education in Lithuania was the Law on Education of the Republic of Lithuania of 1991 (Galkiene, 2017, p. 64).

The first document that standardized the education of pupils with special educational needs in general schools was the Decision by the College of the Lithuanian Ministry of Culture and Education, published in 1993. It states that students with special educational needs “in mainstream institutions may be educated in a mainstream group or class, following the mainstream curriculum, but with special methods applied or following a modified mainstream curriculum or an alternative curriculum or individual educational plan”. These provisions were legitimized by law in 1998 with the publication of the Law on Special Education of the Republic of Lithuania No. VIII-969 (1998).

Another measure adopted in 1998 pointed to the need of the student and his parents to be ensured adequate pedagogical, psychological and social support, and the resulting regulation indicated the need to equip the student environment with appropriate technical and teaching aids.

The Law on Special Education of the Republic of Lithuania, which, on the one hand, standardized the process of inclusive education in the country, on the other hand, created an inevitable legal collision. Education in Lithuania was regulated by two laws: general education was the subject of the Law on Education of the Republic of Lithuania, and special needs education was that of the Law on Special Education of the Republic of Lithuania. The legal problem was solved when in 2011 a Law Amending the Law on Education of the Republic of Lithuania No. XI 1281 was adopted, integrating, amending, or broadening the main principles of the education of persons with special needs as well as their implementing provisions set out in the Law on Special Education of the Republic of Lithuania (Galkiene, 2017, p. 71).

According to the newest *Republic of Lithuania Law on Education* (2011) special needs education is provided by all compulsory and comprehensive educational programmes. In order to meet the needs of all children, these programmes have to be changed or adapted, and if needed, new special educational programmes can be developed. Moreover, additional assistance has to be provided. The most recent Lithuanian government documents defining the strategies of educational activities indicate various forms of educational support. 17th *Government Programme 2017–2020* and *Government’s Implementation Plan 2017* provided measures for developing inclusive education until the year 2020. Key priority directions from the new Government’s Implementation Plan to ensure inclusive education aims at strengthening the system for providing educational assistance, developing the competence of teachers and other specialists participating in the education process to enable them to work with different groups of learners with special educational needs and to ensure inclusive education while providing education and education assistance services close to a learner’s area of residence (FPIES – Lithuania Country Report, 2018, pp. 47–49).

It can be stated that the educational policy regarding inclusive education in Poland and Lithuania contains the same key tasks, namely, the education of students with special needs in their living environment, and adapting the didactic and educational process to their individual abilities and needs by properly prepared teachers supported by a team of specialists. In the next subsection I will draw attention

to the extent to which these provisions are consistent with the idea of inclusive education.

Preparing the school for accepting students with disabilities, as a condition for the implementation of inclusive education. The practical dimension of inclusive education mainly concerns its understanding as a reform of the entire school system. G. Szumski (2010) states that the reform of the school can be analyzed in two dimensions – in the vertical and horizontal plane. The vertical plane is created through the functional integration of a special and public education system into a unified school system, thus leading to the development of a qualitatively new education system.

The other, horizontal, approach to this reform assumes that all organizational levels of the school system are taken into consideration, starting with the central level through the policy of local school authorities to individual educational institutions. As G. Szumski (2010, p. 32) explains, “what happens at the school level and at the higher organizational levels is of key importance for the implementation of the principles of inclusive education”. What is particularly important here is the regional level, where the placement of pupils from a given region in particular places is considered, in accordance with the provisions of education law and the activities of education politicians. In the concept of inclusive education, it is a school that is supported to provide all students with appropriate conditions for effective education, and not individual students who receive individual educational support. The management of resources necessary to support a student with special educational needs takes place, therefore, at the level of a school or school district, not through individual assistance granted to pupils with a statement that qualifies them for special education.

In integrative education, the responsibility for adapting to school conditions and requirements rests with the assimilating individual who, as a result of the adaptation process, should “fit” into the school environment (N. Frederickson, T. Cline, 2002, p. 105). It is the students who are expected to adapt to more or less immutable school structures (C. Nilholm, 2006, p. 436). Integration is therefore about making only a limited number of additional adjustments at school for the needs of individual pupils with special educational needs. School as a system changes only to a small extent (N. Frederickson, T. Cline, 2002, p. 65).

From the assumptions of inclusive education, it is clear that it is the role of the school to assess each child’s ability and adapt to the diverse needs and abilities of individual students (C. Nilholm, 2006, p. 436), forming a network of educational support (A. Zamkowska, 2016). Supporters of educational inclusion assume that the obligation of change rests with the school, and the entire school community is involved in the process of adjustment, an important part of which is the teachers who have daily, direct contact with the student. These changes concern the adaptation of programs, methods, teaching aids and procedures to better suit the needs of individual students. The educational offer structured in this way is rich and diverse, which is why implementing the inclusive education philosophy can stimulate the creation of an

environment conducive to the acquisition of rich educational experiences by all students (N. Frederickson, T. Cline, 2002, p. 65).

Preparing the school for inclusive education in the opinion of Polish teachers. From a number of studies¹ regarding the conditions for the effectiveness of inclusive education in Poland, conducted among teachers, I selected only those that meet the publication criterion after 2010, and were carried out on a larger research group and concern teachers' preparation for working in an inclusive class.

The first research project called "Education Involving Education in Dialogue" was carried out by Danuta Al-Khamisy (2013) in 2010. Its purpose was to determine to what extent the current level of inclusive education, at the pre-school and primary education level, is going towards an inclusive dialogical education considered from the point of view of the dialogue-based model of education, i.e. TO GET TO KNOW EACH OTHER – TO UNDERSTAND – TO BE TOGETHER. Quantitative and qualitative research covered 394 kindergarten and primary school teachers. Particular attention has been paid to their practical preparation for working with students with special needs as part of inclusive education involving the adaptation of education to the individual abilities, needs and interests of these students.

The survey shows that the majority of teachers (62.7%) declared lack of competence in the construction of individual educational programs for the student. Only 33.4% of the respondents are of the opinion that they possess such competences. Perhaps it was for this reason that only 42.73% of respondents chose to construct an individual program as a strategy for working with a student. Most of the respondents were in favor of implementing a joint program in the classroom for all students, and as far as working with a child with disability is concerned, for additional work consisting in alleviating its deficiencies. In addition, the research results clearly indicate that the respondents prefer to implement common goals and a cooperative strategy (50.7%), which guarantees interaction between students. The least-chosen (5.5%) was the co-existential strategy, in which each student concentrates on his or her tasks. Teachers' declarations, therefore, indicate that they prefer the assumptions of education that includes the pupil with special educational needs to the inclusive class, through the implementation of common goals, a common curriculum and the use of cooperation strategies.

The second project was carried out by **Krystyna Barłóg** (2013) in 2012 using the interview method, and it was conducted among 90 teachers of the Podkarpackie Province working with students with special educational needs. Its purpose was to define forms of support provided by teachers for effective education and development of students with disabilities at the first stage of education in a mainstream school setting. Although the respondents, surveyed by K. Barłóg (2013, p. 206), adapt

¹ A broader review of Polish research on determinants of the effectiveness of inclusive education has been made by B. Cytowska (2016, pp. 189–213); see also A., Zamkowska (2009) as well as Z. Gajdzica (2012, pp. 155–163).

teachers' curricula and teaching aids to the individual needs and abilities of students with disabilities, they admit that the scope of these activities is often insufficient.

Most of them (69.3%) developed a program tailored to the individual needs and abilities of a student with special educational needs, and only one – Individual educational and therapeutic program for a student with disability. Just over half (56.1%) used the same didactic aids as for the able-bodied students, and the rest prepared individually tailored didactic aids for students. Similarly to the previously analysed research, teachers preferred the approach of jointly teaching students with and without special educational needs based on a common, adapted program and the same didactic aids. However, they considered that the scope of these adjustments was insufficient. They also emphasized that the conditions of the school are insufficient to satisfy the special needs of students (K. Barłóg, 2013, p. 206). Most of the schools did not run specialist classes for students with autism or cerebral palsy. The majority (91.7%) of respondents confirmed the presence of architectural barriers in schools (no driveways, lifts, specialist equipment). The lack of appropriate adjustments may therefore result both from the lack of teachers' competence and the appropriate support of teachers from the side of the school as an institution.

The third, the latest project implemented by **Marta Uberman and Aleksandra Mach** (2016, pp. 173–174) presents an optimistic picture of the state of teachers' preparation for inclusive education. The authors examined the competences of 103 teachers employed in 19 Polish schools. Just over half of them (56%) worked in rural schools, while every third respondent was employed in cities of up to 20,000 residents. The global result of the sense of professional competence obtained by teachers of early school education indicates that 75% of respondents assess their preparation as average. It can therefore be concluded that the surveyed teachers are fully aware of the fact that their knowledge and skills are insufficient to undertake effective work with a disabled student. A low level of competence, a sense of lack of knowledge and skills allowing pedagogical work with a student with disabilities is acknowledged by 10% of teachers. Only 15% of respondents rated their competences as sufficient to undertake effective didactic and educational work and rehabilitation with a student with a disability attending a public school.

A detailed analysis of the results obtained showed that the praxeological competences were rated the highest – 44% of the surveyed teachers described them as high, and 42% as average. The teachers found that they had no difficulty in interpreting a specialist diagnosis included, for example, in statements or opinions issued by psychological and pedagogical counseling centers or identifying developmental and educational difficulties of a child with disability or adherence to the principles of rehabilitation work. They are good at analyzing the strengths and weaknesses of students with disabilities. The respondents adjust the curriculum to the needs and abilities of students with disabilities who require it. They do not declare problems in creating or adapting teaching aids. They define special educational needs and prepare the environment to satisfy them. As a rule, they predict the effects of didactic and educational activities implemented by them, they monitor the achievements of a student with disability and give an opinion on the effectiveness of

the support provided to him. On the other hand, they assess as inadequate their preparation for the use of specialist methods used in work with a student with disabilities (eg sign language, Braille, alternative communication methods) and the ability to design creative integral thematic units using the solutions of special needs didactics. Most teachers present, however, their readiness to work with a student with a disability.

Preparing the school for inclusive education in the opinion of Lithuanian teachers. The research of Lithuanian teachers was conducted by Alvyra Galkienė (2017) among teachers of general schools from various regions of Lithuania, including town and village schools (N = 355). All of respondents educate students with special educational needs in general classrooms. More than half of participating teachers are from schools in small towns and villages (N = 202 = 57%), the remaining 153 (43%) come from towns and cities. The research aimed to answer the following question: Which aspects of inclusive education do Lithuanian teachers apply in their teaching practice? The research has been conducted as a qualitative study. The answers of research participants have been analysed through the method of content analysis (White, March, 2006).

Teachers from Lithuania show that they are positive about the assumptions of inclusive education. The analysis of responses of the surveyed teachers shows they are in favour of inclusive education. The majority of sampled teachers (60%) believe in the efficiency of this education model and point out its successful application in Lithuanian schools. Teachers identify values and organisation of inclusive education as one of the most important factors leading to a democratic community. In their opinion, if education is based on the ideas of inclusive education, it ensures every family's right to educate their children in a local community school, encourages equal participation of all students in school activities; and improves pedagogical interaction which leads to the successful education of all students. Another share of teachers (23%) are also positive about the system of inclusive education and its global implementation provided that certain conditions are met to guarantee its higher efficiency. The least number of surveyed teachers (17%) have considerable doubts regarding the success of inclusive education and are in favour of sending students with special educational needs to separate specialised schools.

Respondents showed competence in understanding the needs of students with special educational needs and how to adjust the school-class environment to them. Teachers understood the need of adjusting the curriculum to the diverse needs of students, but expected to provide appropriate methodological materials for students and for teachers in the form of, for example, textbooks tailored to the diverse needs of students. They were aware of the need of creating a proper space in the classroom that would allow the use of diverse forms of education, including working in small groups, or individual work. However, it is difficult to deal with, having to manage the class of not fewer than 30 students.

Teachers had a knowledge of necessary adjustments but experienced difficulties in their implementation, resulting mainly from the lack of systemic solutions: lack of

additional funds, e.g. additional staff, oversized classes (not fewer than 30 students) and lack of diversity of available educational solutions, especially those offered to pupils with challenging behavior and significant disability, which adversely affects the well-being of other students. Teachers also pointed to the lack of architectural adjustments in school buildings that would allow access to all students, such as ramps, entrances from the building, stairs. They also pointed to the need to reformulate the criteria for assessing teacher performance based on the number of high grades acquired by students in order to include the number of students with special educational needs reaching their maximum ability level.

Lithuanian teachers suggested abandoning a rigid class-lesson system in favor of flexible adjustment of working time to the pupils' abilities, so that students learning faster could deepen their knowledge, and slower learners had more time to achieve success. It also requires changes in the assessment system so that it is more adapted to the individual students' abilities and gives them the possibility of school success.

Referring to the direct work with the pupil, the teachers especially emphasize the need for support from specialists, in particular the need to employ special educators and psychologists in the school. The help of an additional person in the classroom, in the form of even a teacher assistant, would, in their opinion, be an appropriate help in class work. Research shows that it is the most clearly articulated need of teachers, especially when working with a student with emotional and behavioral disorders.

Conclusion. The comparative analysis of the statements of Polish and Lithuanian teachers on the practical preparation of the school and teachers for the implementation of inclusive education presented in this article indicated some similarities. The similarities are clearly visible in the assumptions of inclusive education, based on international legal documents. They point to the need of providing education to pupils with special educational needs, in the nearest district school, that would be adjusted to their abilities, needs and teaching abilities. The main burden of these adjustments lies with the school, but the respondents say that the state of these changes, both in Poland and Lithuania, is not satisfactory, as evidenced by the lack of elimination of architectural barriers, too many classes, lack of specialist support. These limitations make it difficult to implement some adjustments the competent teachers would like to apply.

Teachers make the adaptations therefore mainly on the class level. They adapt the teaching process using mainly common elements such as a common curriculum, the same didactic aids, and co-founding strategies based on student cooperation. Most of them have difficulties in constructing an Individual Education and Therapeutic Plan or the use of specialized working methods. Hence the postulate of support from the special pedagogue seems to be strongly justified.

Other postulates of Lithuanian teachers, also worth analyzing, concern, for example, the arrangement of the classroom space so as to ensure both group work and individual student support; providing specialist help in working with a student with emotional and/or behavioral disorders or teacher assessment not based on the achievements of talented students, but optimal performance of students with special

educational needs. The effectiveness of inclusive education requires, therefore, further changes, not only those related to school reform, but also, as postulated by Zenon Gajdzica (2011), continuous improvement of teachers, their appropriate preparation during studies and continuous professional improvement. It would be important to create a forum for exchanging experiences on the school premises, and on this basis to develop methodological solutions, which is well illustrated by the statement of one of the Lithuanian teachers: "... examples of successfully implemented inclusive education should be used for the purpose of methodologies." The surveyed teachers also indicate the necessity of ongoing support for a teacher working with a disabled student by specialists employed at school and external institutions. The theoretical assumptions of inclusion in the collision with the realities of Polish and Lithuanian schools indicate the need for a flexible arrangement of school reality, including the bottom-up voices of teachers. The implementation of an inclusive education is, in fact, a continuous process which calls for not only a change in school, but also the further preparation of teachers responsible for it.

Bibliography

1. *Act of Special Educational Provision for Children with Special Educational Needs in Mainstream Educational Institutions* (1993).
2. Al-Khamisy D. (2010), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
3. Barłóg K. (2013), *Edukacja ogólnodostępna szansą zaspokajania specjalnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych* [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
4. Cytowska B. (2016), *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, No 22/1.
5. *Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, tłum. T. Gałkowski, maszynopis. UNESCO 1994.
6. *Financing Policies for Inclusive Education Systems. Country Report: Lithuania* retrieved 30.06.2018 from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/FPIES/Country Reports/FPIES%20Lithuania%20Country%20Report.pdf>.
7. Frederickson N., Cline T. (2002), *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a textbook*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
8. Galkiene A. (2017), *Comparative analysis of legal basis of inclusive education in four European countries*. Inclusion in socio-educational frames: inclusive school cases in four European countries, [in:] A. Galkiene (ed.) *The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences*, Vilnius.
9. Galkiene, A (2017), *Transformation of Legal Basis of the Lithuanian Education System Towards Inclusive Education*. Inclusion in socio-educational frames: inclusive school cases in four European countries, [in:] A. Galkiene (ed.) *The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences*, Vilnius.
10. Galkiene A. (2017), *A Necessary Upgrade of Inclusive Education: Experiences of Lithuanian Teachers and Parents of Students Experiencing Educational Failure*, [in:] *Towards Research-based Education: an Edited Collection of Research Studies*, D. Jakavonytė-Staškuvienė, E. Sakadolskienė (ed.), Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius.
11. *Lietuvos Respublikos Vyriausybės, nutarimas Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės Programos įgyvendinimo plano patvirtinimo*, 2017.03.13, Nr 167, Vilnius.

12. Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [in:] Z. Gajdzica (ed.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec.
13. Gajdzica Z. (2012), *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swojej pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie – wyniki badań podłużnych*, „Ruch Pedagogiczny”, No 4.
14. Galkiene A. (2017), *A necessary upgrade of inclusive education: experiences of Lithuanian teachers and parents of students experiencing educational failure*, [in:] Jakavonytė-Staškuvienė D., Sakadolskienė E. (ed.), *Towards Research-Based Education: an Edited Collection of Research Studies*, The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius.
15. Lietuvos Respublikos Vyriausybė, nutarimas DĖL lietuvos respublikos VYRIAUSYBĖS PROGRAMOS ĮGYVENDINIMO PLANO patvirtinimo, 2017 m. kovo 13 d. Nr. 167, Vilnius.
16. Nilholm C. (2006), *Special education, inclusion and democracy*, “European Journal of Special Needs Education”, No 21(4).
17. Powers S. (1996), *Inclusion is an attitude not a place: Part 1*, “Journal of British Association of Teachers of the Deaf”, No 20(2).
18. *Republic of Lithuania Law on Education, 02.07.1998, No. VIII-854.*
19. *Republic of Lithuania Law on Education, 17.03.2011, No. XI-1281.*
20. *Republic of Lithuania Law on Education, 25.06.1991, No. I-1489.*
21. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).
22. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. poz. 1578).
23. Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wyd. APS, Warszawa.
24. Uberman M., Mach A. (2016), *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, Vol. XXXV, Issue 3.
25. White, M. D., Marsh, E. E. (2006), *Content Analysis: A Flexible Methodology. Library Trends*, No 55(1).
26. Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wyd. UTH, Radom.
27. Zamkowska A. (2016), *Szkoła siecią wsparcia i elementem sieci wsparcia*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, No 22/1.

dr hab. Anna ZAMKOWSKA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu
a.zamkowska@uthrad.pl

assoc. prof. dr. Alvyra GALKIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences
alvyra.galkiene@leu.lt

Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych

A teacher of a student with a disability
– the development of professional competences

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, nauczyciel wspomagający, kompetencje zawodowe nauczyciela, uczeń z niepełnosprawnością.

Key words: special education teacher, supporting teacher, teacher's professional competence, student with a disability.

Abstract. Being a teacher is a responsibility for a young person, for one's education and preparation for handling in adult life. In order to meet the tasks of the teacher, a person must have appropriate qualifications and professional competences. The situation of being a teacher of a student with a disability is of particular importance, when, next to the expectations of teachers in general, the specific ones resulting from being a special education teacher, a teacher supporting the student, come into play. The article gives a theoretical reflection on the teacher's competence and discusses the results from research on the opinions and experiences of students with disabilities about possibilities and limitations of continuous improvement of professional role of teachers, which appears to be a necessity in a modern school.

Wprowadzenie. Praca stanowi wartość w życiu człowieka, dla wielu jest celem i sensem życia, powołaniem i przeznaczeniem. Żyjemy w czasach, kiedy posiadanie dobrej pracy stało się nie tylko marzeniem, ale przede wszystkim dążeniem. Myślenie o satysfakcjonującej aktywności zawodowej pojawia się już na etapie kształcenia, zdobycia odpowiadającego aspiracjom zawodu. Moment zatrudnienia z jednej strony jest ukoronowaniem poniesionych dotychczas wysiłków, z drugiej – stanowi punkt wyjścia na ścieżce kariery zawodowej, osiągnięcia sukcesu osobistego i zawodowego, zapewnienia sobie wysokiej jakości życia. By w pełni realizować się w roli zawodowej, sprostać wymaganiom tej roli i oczekiwaniom pracodawcy, ważne jest ustawiczne doskonalenie kompetencji zawodowych. „Chcesz być dobry, musisz chcieć się doskonalić” (Orman 2017, nr 36, s. 36) – to nie slogan reklamowy, to realny wymiar dzisiejszych czasów, w których doskonalenie zawodowe stało się wymogiem, „pewną tendencją, może modą albo stylem życia” (Orman 2017, nr 36, s. 16). Każdy zawód

wymaga od osoby go wykonującej stałego doskonalenia kompetencji dla dobra własnego i innych ludzi. Niewątpliwie nauczycielska profesja jawi się jako ta szczególnie ważna z uwagi na odpowiedzialność nauczyciela za ucznia. Obdarzamy zaufaniem nauczyciela, wierząc, że posiada odpowiednie kompetencje zawodowe, które sprawią, że wychowanie i nauczanie dziecka przysłużą się jego rozwojowi i dobrej przyszłości.

Zmieniająca się rzeczywistość nakazuje każdemu podążanie za nią. Nauczycielowi przychodzi zmierzyć się z: „nowymi kontekstami współczesnego życia (...), towarzyszącymi im przeobrażeniami (...), realizacją nowych zadań wynikających z reformy edukacji. Bycie nauczycielem w tych czasach nie jest więc sprawą łatwą” (Kwiatkowska-Góralczyk 2018, nr 4, s. 13). Nauczyciel wobec zachodzących zmian i nakazów roli zawodowej „skazany” jest na ustawiczny rozwój swych kompetencji zawodowych. Ciągłe doskonalenie się nauczyciela pozwala bowiem na podążanie za uczniem, na wysoki poziom jego nauczania i udzielanej mu pomocy. Służy też budowaniu poczucia bezpieczeństwa nauczyciela w swej pracy, poczucia bycia kompetentnym, pewnym i odważnym w działaniu. Jak podkreśla H. Kwiatkowska: „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą” (Kwiatkowska 2008, s. 205). Natomiast I. Chrzanowska twierdzi, że „z uwagi na ciągły rozwój badań naukowych nie należy oczekiwać, że studia wyższe dadzą wiedzę i kompetencje kompletne i niewymagające uzupełniania czy aktualizacji” (Chrzanowska 2015, s. 578–579).

Ramy teoretyczne. Z uwagi na znaczenie zawodu nauczyciela, przepisy prawne regulują kwestie dotyczące zarówno standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131), jak i szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575). Ustawodawca dostrzegając znaczenie nauczycielskiej profesji wymaga, by nauczyciel był odpowiednio przygotowany do swej pracy.

Ustawodawca ma także świadomość zróżnicowania populacji uczniów, co skutkuje koniecznością troski o zapewnienie uczniom odpowiednich warunków opieki, wychowania, nauczania i pomocy, co znajduje wyraz w odpowiednich aktach prawnych, szczególnie w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity, Dz. U. z 2016 r., poz. 1943, ze zm.) i odpowiednich rozporządzeniach, m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 1017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

Analiza aktów prawnych i aktualnej rzeczywistości oświatowej ukazuje obraz możliwości kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. System kształcenia specjalnego (kształcenie specjalne segregacyjne – szkoły specjalne, kształcenie specjalne integracyjne – klasy integracyjne i edukacja włączająca) stanowi integralną część systemu oświaty. Jednak z uwagi na możliwości i ograniczenia w funkcjonowaniu tych

uczniów, z uwagi na ich swoiste cechy i specjalne potrzeby edukacyjne konieczne jest stworzenie im odpowiednich warunków (materialno-bytowych, dydaktyczno-wychowawczych i psychospołecznych) realizacji tego kształcenia w rzeczywistości szkolnej (Lipińska-Lokś 2017, s. 186–189). Nauczycielowi przypisano znaczącą rolę, m.in. organizatora i realizatora tych warunków: „Głównym zadaniem nauczyciela – wychowawcy w specjalnych placówkach dla dzieci z niepełnosprawnością jest przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim stworzenie środowiska, sytuacji i atmosfery temu sprzyjających” (Apanel 2017, s. 406). By móc tę rolę w pełni realizować, wymaga się od nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej (specjalności: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopädagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza, resocjalizacja i socjoterapia). Dzięki realizacji w trakcie edukacji odpowiednich treści zdobywa kompetencje świadczące o jego przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym specjalnym, kompetencjach z zakresu dydaktyki specjalnej i kompetencjach opiekuńczo-

-wychowawczych kształtowanych w trakcie praktyki. Realizacja tzw. modułu 5 przygotowuje do nauczania w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 131). Kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej wymagane są od nauczycieli „przedmiotowców” chcących podjąć zatrudnienie w szkolnictwie specjalnym segregacyjnym oraz od nauczycieli zatrudnionych dodatkowo w formach kształcenia uczniów z niepełnosprawnością o charakterze integracyjnym, których zadaniem jest współorganizowanie kształcenia uczniów niepełnosprawnych (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578). Mowa tu o tzw. nauczycielu wspomagającym, wspierającym. Jego szczegółowe zadania i zakres czynności są ściśle określone, dominują kwestie związane ze współpracą, wspólnym działaniem i wsparciem innych nauczycieli w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością (por. Zamkowska, Snopek 2017, s. 97).

Nie tylko wymagane kompetencje nauczyciela znalazły swe miejsce w aktach prawnych. Bogactwo treści dotyczących kompetencji odnaleźć można w literaturze, szczególnie pedagogicznej, pedeutologicznej. Pojęcie kompetencji wiązane jest z bliskoźnacznym pojęciem kwalifikacji, które określa się jako „zasób wiedzy, umiejętności wymagany do wykonywania jakiegoś zawodu lub zajmowania jakiegoś stanowiska” (Dunaj, za: Koć-Seniuch 2001, s. 111). Kompetencje z kolei rozumiane są często jako „swoisty koktajl właściwy każdej jednostce składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu (...), postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowaniu do ryzyka” (Delors, za: Koć-Seniuch 2001, s. 111).

Bez względu na sposób definiowania pojęć, kompetencje zawsze łączą się z profesjonalizmem człowieka, z jego wyuczonym i wykonywanym zawodem.

W przypadku nauczycielskiej profesji warto za J. Bąbką dokonać pewnego rozróżnienia kwalifikacji zawodowych i kompetencji. Autor traktuje kwalifikacje jako wykształcenie, przygotowanie do wykonywania zawodu, kompetencje natomiast jako wiedzę i umiejętności warunkujące działanie i w tym działaniu się przejawiające. Podkreśla jednocześnie uprawnienie do takiego działania danej osoby. Dodatkowo

twierdzi, że „można mieć kwalifikacje potwierdzone dyplomem, ale nie mieć kompetencji, czyli tak naprawdę nie być dobrym specjalistą w swojej dziedzinie” (Bąbka 2001, s. 95).

Przypisując roli pedagoga specjalnego swoistą wyjątkowość, także i jego osobie i posiadanym kompetencjom nadaje się specyficzny charakter. W. Dykcik potwierdza ten sposób myślenia: „Zawód pedagoga specjalnego wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką różnorodności podmiotu jego humanistycznych oddziaływań. (...) W swojej psychicznej kondycji pedagog powinien wykazać się wyjątkowymi dyspozycjami osobowościowymi oraz w pełni profesjonalnymi kompetencjami metodycznymi (...)” (Dykcik 2010, s. 143). D. Apanel wskazuje także na ważne cechy, tym razem kandydata na studia na kierunku pedagogika specjalna, które w czasie studiów będą wzmacniane, bo w pracy zawodowej nauczyciele ucznia z niepełnosprawnością okażą się niezbędne: wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, otwartość i szacunek dla innych (Apanel 2017, s. 408). Podobne stanowisko przyjął W. Okoń, który zwracał uwagę na szczególne cechy pedagoga, takie jak: „dusza” nauczyciela – przejawiająca się w bezinteresownym działaniu na rzecz innych, „talent” nauczyciela – rozumiany jako niesprecyzowane zdolności wrodzone oraz umiejętności doskonałe w trakcie doświadczenia, „osobowość” nauczyciela – cechująca się wysokim poziomem moralności i zdolnością oddziaływania na wychowanka oraz „posłannictwo do zawodu” (Okoń 1962, s. 10–12). Wiele upłynęło czasu, jednak rozważania na temat cech pedagoga są wciąż aktualne. Wskazuje się na cechy osobowości decydujące o sposobie zachowania i o sposobie wykonywania pracy. Wciąż wśród cech pedagoga specjalnego cenione są: jego gotowość do pomagania innym, doradzania w sytuacjach trudnych czy służenia wsparciem, a także dążenie do wyznaczonego sobie celu, sumienność, ekstrawersja i ugodowość (Kucharczyk, Olempska 2008, s. 41, 46).

Nie sposób jednoznaczny określić, jakie kompetencje powinien posiadać pedagog specjalny. M. Grzegorzewska – prekursorka pedagogiki specjalnej – przypisywała pedagogowi specjalnemu rolę przyjaciela, opiekuna, powiernika i terapeuty i dostrzegała w nim służące wypełnianiu tych ról kompetencje. A. Maciarz – pedagog specjalny, orędowniczka integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnością – postulowała o to, by nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością posiadał m.in. odpowiednią wiedzę, odpowiedni zasób umiejętności, pozytywną postawę wobec dzieci, wrażliwość na ich potrzeby i skłonność do zaspokajania tych potrzeb (Maciarz, za: Zamkowska 2008, s. 80). Także A. Zamkowska w swoisty sposób spogląda na kompetencje nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, upatrując w ich możliwości wsparcia ucznia (Zamkowska 2009, s. 208–225). Wśród pożądanych, wręcz koniecznych kompetencji nauczyciela wspomagającego autorka wymienia: kompetencje pragmatyczne, współdziałania, komunikacyjne, kreatywne, informatyczno-medialne, diagnostyczne, wychowawczydydaktyczne, interpersonalne i innowacyjne. Wyróżnienie tych kompetencji pozwoliło autorce na skonstruowanie projektu kompetencji w zakresie współpracy nauczyciela wspomagającego z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością. I znowu potwierdziło się, że wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne wyznaczają jakość pracy nauczyciela, wzbudzają zaufanie rodziców i ich otwartość na współpracę (Zamkowska 2017, nr 3, s. 98–100; s. 104).

Z kolei J. Bąbka stworzył wręcz model kompetencji nauczyciela realizującego edukację integracyjną, wyróżniając kompetencje specyficzne i niespecyficzne. U podłoża kompetencji specyficznych leżą swoiste właściwości wychowania i nauczania uczniów z niepełnosprawnością w formach integracyjnych kształcenia specjalnego. Wśród tych kompetencji znalazły się: wiedza z zakresu pedagogii specjalnej, kompetencje diagnostyczne i wychowawczo-dydaktyczne. Natomiast kompetencje niespecyficznych należy upatrywać w umiejętnościach interpersonalnych i innowacyjnych. Ich posiadanie będzie warunkowało skuteczność pracy każdego nauczyciela (Bąbka 2001, s. 95–107).

Docenienie znaczenia kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego skutkuje propozycją wręcz sześciu paradygmatów pedeutologicznych charakteryzujących jego osobowość: paradygmat człowieczeństwa (bycie człowiekiem dobrym, życzliwym, kochającym, wydobywanie z wychowanka pełni jego człowieczeństwa), paradygmat autorytetu wyzwającego (bycie autorytetem dla podopiecznego w pełnym znaczeniu tego słowa), paradygmat pomocy pomagającemu (nie tylko potrzebującemu potrzebna jest pomoc, ale i temu, który pomagając innemu, sam potrzebuje wsparcia). Kolejne paradygmaty w pełni odpowiadają potrzebie rozwoju kompetencji zawodowych: paradygmat odpowiedzialności (za ucznia, za proces jego edukacji, wychowania i rehabilitacji), paradygmat samokształcenia (zakładający ciągłe dokształcanie zawodowe i doskonalenie etyczne oraz twórcza, refleksyjna postawa, gotowość do innowacji dydaktycznych, a także aktualizowanie i pogłębianie wiedzy) i paradygmat samoaktualizacji (przejawiający się w działaniach kreatywnych nauczyciela, jego krytycznym korzystaniu z wiedzy, modyfikowaniu swej sprawności i wzmacnianiu własnych kompetencji) (Szczupał 2008, s. 114–115). Na znaczenie samoaktualizacji zwraca się szczególną uwagę, upatruje się w niej najwyższej potrzeby w hierarchii Masłowa i solidnego fundamentu wysokiej jakości pracy pedagoga specjalnego (Palak, Papuda-Dolińska 2014).

Zaprezentowane treści pozwoliły na ukazanie podłoża teoretycznego zrealizowanych badań, ukazały znaczenie kompetencji zawodowych nauczyciela i jednoznacznie wskazały na konieczność ustawicznego ich rozwoju.

Założenia metodologiczne. Przedmiotem badań uczyniono opinie i doświadczenia nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością w obszarze konieczności ustawicznego rozwoju własnych kompetencji zawodowych.

W badaniach odwołano się do dotychczasowych decyzji i działań oraz aktualnych opinii nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do różnych form kształcenia specjalnego (szkoły specjalnej, klasy integracyjnej). Łącznie badaniami objęto 12 nauczycieli (6 pedagogów specjalnych uczących w szkole specjalnej, 6 nauczycieli wspomagających uczących w klasach integracyjnych; wśród badanych znalazło 11 kobiet i 1 mężczyzna; wiek badanych mieścił się w granicach 28–50 lat; wszyscy badani nauczyciele posiadali wykształcenie wyższe magisterskie i legitymowali się kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli zatrudnionych na danym stanowisku w danym typie placówki oświatowej; grupa osób badanych charakteryzowała się zróżnicowaną sytuacją rodzinną; badani byli mieszkańcami Zielonej Góry i najbliż-

szych okolic). Badania miały miejsce w latach 2016–2018 w szkołach na terenie Zielonej Góry.

Zrealizowane badania miały charakter badań jakościowych. Zastosowano w nich metodę indywidualnych przypadków i technikę wywiadu. Przedstawione wyniki stanowią tylko fragment szerszych badań dotyczących uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców oraz nauczycieli.

Analiza i interpretacja wyników badań. Zrealizowane badania ukazały złożony problem kompetencji zawodowych nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością. Już na ich początku wyłonił się zróżnicowany obraz opinii nauczycieli dotyczących samego pojęcia kompetencji zawodowych. Najczęściej nauczyciele utożsamiali kompetencje z kwalifikacjami, nadając im tylko i wyłącznie charakter formalny. Nauczyciele ci deklarowali posiadanie kompetencji wynikające z ukończenia studiów wyższych potwierdzonych dyplomem magistra. Częściej takie deklaracje składali pedagodzy specjalni zatrudnieni w szkole specjalnej. Nie brak i takich nauczycieli, dla których kompetencje i kwalifikacje nie oznaczają tego samego. W kwalifikacjach nauczyciele ci lokują spełnianie warunków formalnych umożliwiających podjęcie pracy na danym stanowisku w danym typie placówki oświatowej, co możliwe jest dzięki posiadaniu odpowiedniego wykształcenia: *Skończyłam oligofrenopedagogikę, to dało odpowiednie kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, do pracy w szkole specjalnej (...)*. Kompetencje badani ujmują szerzej: *Kompetencje to nie tylko kwalifikacje potwierdzone dyplomem, to też to wszystko, co właśnie decyduje o tym, że nauczyciel jest no właśnie kompetentny do bycia nauczycielem – wie, potrafi – tak w praktyce potwierdza swoje kwalifikacje (...)* *Tak, to jakim jest człowiekiem, jego cechy też są ważne – nie każdy przecież nadaje się na nauczyciela ☺*. W wypowiedziach badanych nie pojawiły się encyklopedyczne definicje pojęć, odnaleźć natomiast można raczej potoczne czy wręcz intuicyjne rozumienie pojęć, co zastanawia, ale nie zubaża myślenia o istocie problemu kompetencji zawodowych.

Już bowiem na tym etapie badania wyłoniła się istotna kwestia źródła kompetencji zawodowych nauczyciela. Niewątpliwie wszyscy badani wiążą posiadanie kompetencji z wykształceniem kierunkowym. Dla nich kompetentny nauczyciel to nauczyciel wykształcony: *Wykształcenie to podstawa – odpowiednie wykształcenie. (...) Dziś licencjat to podstawa (...)* *Lepiej mieć mgr przed nazwiskiem, (...) lepiej studia na uniwersytecie, (...) podyplomówka jest też ok. przecież (...)*. Inna nauczycielka dodaje jednak: *Studia studiami, ale praca w szkole to zderzenie z rzeczywistością (...)*. *Egzaminy zdawałam, to chyba wiedzę miałam, ale wiedza to nie wszystko, trzeba ją jeszcze umieć zastosować w praktyce. (...) Tak studia dają umiejętności, bo i przedmioty praktyczne i praktyki, ale to tak wycinkowo, czasowo (...) dopiero w codziennej pracy wychodzi, co się wie i potrafi. (...) w pracy dopiero tak naprawdę zdobywa się umiejętności, doskonalili się (...) cały czas, tak chyba do emerytury. (...) Sama praktyka potem nie wystarczy, znów potrzebne, by ktoś przekazał wiedzę (...)*. Niech dopełnieniem opinii na temat źródeł kompetencji będzie wypowiedź kolejnego pedagoga specjalnego: *(...) jeszcze pamiętam – wiedzieć, rozumieć, potrafić – to nam mówili o nauczycielu kompetentnym, a potem dodawali: tego można się nauczyć, udoskonalić, ale kompe-*

tencji osobowościowych nie da się ot tak zdobyć, można je wydobyć, rozwinąć, ale najpierw trzeba je mieć (...) Co konkretnie? Pewne cechy, predyspozycje. Obserwuję niektóre koleżanki i myślę, że tu też chodzi o pewne nastawienie do siebie, do ludzi, do świata, o pewien styl życia, o to by być autentycznym w tym wszystkim. Cenna jest ta wypowiedź nauczycielki z najdłuższym stażem pracy. W jej wypowiedzi wybrzmiały i słowa o nauczycielu spolegliwym, o wiecznym głodzie poznawczym i ciągłej gotowości do zmian.

Nauczycielka ta podobnie jak większość badanych oceniła swe kompetencje na wysokim poziomie, podkreślając jednocześnie: (...) i nawet mam tego potwierdzenie w opiniach rodziców moich uczniów, no i dyrekcja zadowolona ze mnie (...) ostatnio usłyszałam, że moje myślenie o urlopie zdrowotnym nie jest na miejscu, zabraknie najlepszego nauczyciela w szkole 😊. Kilku innych nauczycieli ocenia swe kompetencje na poziomie zadawalającym, przeciętnym, wskazując jednocześnie na fakt troski o kompetencje, ich rozwój: *Wciąż się uczę. (...) Teraz też – myślami jestem już przy dniu jutrzejszym, mam zajęcia w ODN (...).* Nie brak jednak i nauczycieli, którzy ubolewają nad swymi niskimi kompetencjami, o których przekonują się najczęściej w sytuacji dla siebie nowej czy zaskakującej. Przykładem zderzenia z nowym jest sytuacja Anny² – nauczyciela wspomagającego: *Myślałam, że jestem kompetentna w tym co robię, ale tylko do czasu. (...) Pojawienie się Mateusza³ było dla mnie szokiem, nie radziłam sobie z nim, po nocach spać nie mogłam, myślałam, że to koniec mojej pracy w integracji (...).* Z kolei Joanna – oligofrenopedagog ze szkoły specjalnej twierdzi: *Mimo tylu lat pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie, wciąż uważam, że moje kompetencje nie są jeszcze wysokie. Nieraz wręcz uważam, że są niskie. (...) Pamiętam, kiedy usłyszałam pierwszy raz o dobrej metodzie Warnkego. My tej terapii nie mieliśmy (...), ja nic o niej nie wiedziałam. (...) Dzisiaj prowadzę zajęcia indywidualne z uczniami. Zdobylam nowe kompetencje z pożytkiem i dla siebie, i dla uczniów. Z wypowiedzi badanych jednoznacznie wybrzmiewa, że kompetencje się zdobywa, rozwija, te dane w toku zdobywania wykształcenia są podstawą, dobre i wystarczające na początku drogi zawodowej, ale potem życie się toczy, pojawiają się nowe sytuacje, człowiek chce sobie radzić, więc szuka, kształci się, doskonalą w zawodzie (...) to taki zawód! (...).*

W wypowiedziach wszystkich badanych jednoznacznie wybrzmiewa także znaczenie kompetencji zawodowych w pracy nauczyciela. Niektórzy badani podkreślają w ogóle miejsce nauczyciela w edukacji, w wychowaniu w życiu młodego człowieka, dostrzegając jego znaczącą, wręcz decydującą rolę, szczególnie w sytuacji, gdy rodzina ucznia zawodzi, nie wypełnia w pełni swych funkcji: *Zdaję sobie sprawę, że jestem ważna, że mam wpływ (...); Nieraz czuję się jak matka tego dziecka, a może nawet jestem dla niego większym oparciem (...).* Nauczyciel ze szkoły specjalnej, który jako pierwszy ukończył wychowanie fizyczne z uśmiechem na twarzy mówi: *Ja to mam moc (...), gwizdek i robią wszystko, co chcę (...).* *Staram się, bo te dzieciaki naśladują*

² Imiona badanych osób i innych, które zaistniały w wypowiedziach badanych, zostały zmienione w trosce o ich anonimowość.

³ Mateusz to pierwszy uczeń z autyzmem, z którym przyszło pracować nauczycielowi wspomagającemu w klasie integracyjnej kilka lat temu.

mnie (...). Nauczyciele wspominają przy okazji swych nauczycieli, których z perspektywy czasu oceniają najczęściej jako wysoce kompetentnych, mimo że nie są pewni poziomu ich wykształcenia: *Nie wiem, czy miała studia, jako dziecko nie interesowało mnie to, była na pewno po SN, bo nas zabrała kiedyś na wycieczkę (...). Była wspaniałym człowiekiem, miła, uśmiechnięta, biegłam do niej ze wszystkim i z radością, i ze smutkiem (...).*

Badani są świadomi swego znaczenia dla uczniów, są także pewni swej odpowiedzialności zawodowej, która wręcz każe im – jak to sami określają – w sposób *ciągły, permanentny, nieustanny, ustawiczny, wieczny się dokształcać, doskonalić, poszerzać horyzonty, dostosowywać się do nowego i nadążać za zmianami.*

W odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów rozwoju swych kompetencji badani udzielają licznych i różnorodnych odpowiedzi, które można właściwie pogrupować:

- a) (...) *muszę rozwijać kompetencje zawodowe (...)* – takie zdanie wypowiedziała młoda nauczycielka ucząca w klasie integracyjnej, wskazująca na zdobywanie stopnia awansu zawodowego i bycie na cenzurowanym ze względu na krótki okres zatrudnienia. Inna nauczycielka ze szkoły specjalnej odczuwa wręcz przymus zapisania się na kolejny kurs doskonalący z uwagi na niepewność swej sytuacji zawodowej i dużą konkurencyjność na rynku pracy. Przymus, ale wewnętrzny odczuwa także kolejna badana: *Lubię wciąż poznawać coś nowego, (...) dokształty to już chyba moje uzależnienie (...)* I w pracy to jest plus, i ... tak sobie wypełniam czas wolny (...);
- b) (...) *chcę się dokształcać, rozwijać (...)* – to najczęstsza deklaracja badanych, które: *chcą, bo muszą, jednocześnie *posiadają wewnętrzną zgodę* na konieczność dostosowania się do istniejących oświatowych realiów; *chcą, bo *chcą dobrze wypełniać obowiązki i być dobrym nauczycielem*, a w doskonaleniu zawodowym dostrzegają liczne możliwości ku temu; *chcą, bo *pragną, odczuwają potrzebę, chcą korzystać ze swych praw* czy wreszcie *traktują to jako naturalną kolej rzeczy*. I ta motywacja jawi się jako najbardziej efektywna i wartościowa. Wskazuje na pewną dojrzałość zawodową nauczyciela. Świadczy o pełnym wejściu w rolę nauczyciela, gdzie dostrzega się prawa i obowiązki oraz naturalność funkcjonowania w roli, której istotą jest dbałość o samoaktualizację. Nie sposób pominąć także wątku wzrostu atrakcyjności wysoce kompetentnego nauczyciela na rynku pracy, dostępności zatrudnienia i stosunkowo wysokiego uposażenia.

Nauczyciele podczas badania dzielili się refleksjami na temat swych początków w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Kilku z nich wskazało, że zostanie nauczycielem dziecka z niepełnosprawnością to był ich świadomy wybór. Skończyli pedagogikę specjalną, surdopedagogikę, oligofrenopedagogikę, pedagogikę terapeutyczną, pedagogikę resocjalizacyjną, bo zawsze chcieli pracować z dzieckiem *sprawnym inaczej, trudnym*, traktując to jako wyzwanie lub potrzebę wewnętrzną. Inni przyznali się do tego, że zostali nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością *tak trochę z przypadku*. Krystyna mówi: (...) *kiedy skończyłam nauczanie początkowe, szukałam pracy, (...) koleżanka powiedziała mi o miejscu w szkole specjalnej, (...) zaczęłam od razu dyplomówkę z oligo, no i pracuję tu (...)* chyba nie myślałam wcześniej o byciu pedago-

*giem specjalnym (...). Karolina z kolei wskazuje na los, który sprawił, że (...) od kóregoś pięknego wrzeźnia moja klasa miała być integracyjną, dla mnie było zawsze mało godzin (...). Dyrektor zaproponował (...). Pomyślałam wóz albo przewóz. (...) Początki były trudne, straszne (...) ja nigdy wcześniej nie miałam do czynienia z dzieckiem niepełnosprawnym (...). Uczęszczałam na kurs kwalifikacyjny, miałam wsparcie finansowe, czytałam, pytałam doświadczonych koleżanek (...). Dzisiaj? (...) to jest to, co chcę robić już zawsze, (...) wciąż doskonale się zawodowo (...). Inna rozmówczyni, ze łzami w oczach, przyznaje, że bliska jest rezygnacji z pracy, została nauczycielem wspomagającym, bo miała albo ten wybór albo straciłaby pracę: *Skończyłam studia z pedagogiki specjalnej, właściwie by sprostać oczekiwaniom matki – pedagoga specjalnego, ale to było nieporozumienie, wiedziałam, że nie chcę pracować z upośledzonymi, bałam się, nie miałam podejścia (...). Skończyłam też matematykę (...), trafiłam do szkoły (...) i nagle okazało się, że nie ma dla mnie etatu, no chyba że jako wspomagający, przecież mam odpowiednie kwalifikacje (...) czarna rozpacz (...) próbuję (...), ale....**

Ta ostatnia wypowiedź dobitnie dowodzi konieczności posiadania odpowiednich predyspozycji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, pozytywnej postawy do ucznia, akceptacji jego niepełnosprawności i miejsca w społeczeństwie, u podstaw którego leży integracja społeczna i normalizacja warunków życia tej kategorii osób. Wydaje się także, że dla bycia kompetentnym nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością ważna jest także postawa nauczyciela do szkolnictwa specjalnego segregacyjnego – do szkół specjalnych, do uczniów tych szkół i nauczycieli tam uczących: *Myślę, że gotowość do rozwoju zawodowego ma związek z nastawieniem do miejsca pracy. (...) Ja przekonana jestem do tego, że szkoła specjalna to nie gorsza szkoła dla gorszych uczniów (...), a jeśli ktoś myśli, że i nauczyciel specjalny to taki wybrakowany, to... proszę pokazać mi drugiego normalnego z normalnej szkoły z takimi kompetencjami, z takim doświadczeniem w pracy z takimi wyjątkowymi uczniami (...).*

Wypowiedź tej nauczycielki, czy też kilku innych, bez względu na ich miejsce pracy, ukazuje specyfikę pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Jest się nauczycielem, posiada się kwalifikacje pedagogiczne, zna się dydaktykę i metodyki, *ale tu na to wszystko nakłada się specyfikę tego nauczania w przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (...) i już nic nie jest tak normalne (...) dodatkowe kompetencje są potrzebne.* Większość badanych także wyraża opinię, że bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to więcej niż bycie nauczycielem, właśnie ze względu na specyfikę rozwoju ucznia i metody pracy z nim. Nauczyciele dodają, że pedagog specjalny, nauczyciel wspomagający *pewnie przeciętnie więcej ma na swoim koncie kursów, podyplomówek, warsztatów (...), częściej wraca do nauki, by rozwijać się zawodowo i jest to dla niego czymś bardziej naturalnym (...).* Uzasadniając swą opinię Anna twierdzi, że jest tak z powodu, jak to określa, rozwoju cywilizacji i pedagogiki specjalnej *wciąż pojawiają się nowe problemy dzieci, więcej wiemy o tych, które już są (...), lepiej sobie radzimy.* W podążaniu za zmianami upatruje głównej przyczyny dążenia do swego rozwoju zawodowego. Zapytana o dorobek w obszarze ustawicznego doskonalenia kompetencji zawodowych, chwilę milczy, bo jak się okazuje, nie może doliczyć się pomniejszych form doskonalenia. Pewnie wylicza natomiast dwa

kierunki studiów magisterskich, dwa podyplomowych, kurs kwalifikacyjny. Podobnie jest w przypadku większości pozostałych badanych, nieliczni bowiem poprzestali na tych tylko formach, które umożliwiły zdobycie kwalifikacji i wymaganych do zatrudnienia kompetencji. Dla większości udział w popularnie zwanych doksztaltach wpisał się na stałe w rolę zawodową, a troska o ciągły rozwój kompetencji zawodowych stała się wręcz stylem życia. Nie dziwi więc powtarzająca się w wypowiedziach badanych deklaracja pomysłu na nowy doksztalt. Dodać należy, że pięć badanych nauczycielek aktualnie uczestniczy w formach rozwijających kompetencje zawodowe, trzy z nich w ciągu ostatniego pół roku takie formy zrealizowało, a dwie kolejne w ciągu najbliższych trzech miesięcy zaczną się doskonalić. Sytuacja napawa optymizmem, pozwala na myślenie o poprawie sytuacji uczniów z niepełnosprawnością, szczególnie w szkolnictwie ogólnodostępnym, gdzie często wskazuje się na brak odpowiedniej liczby specjalistów do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Badani poproszeni o ocenę form służących doskonaleniu zawodowemu, wyrażali różne opinie (np.: *światna podyplomówka, przeciętny doksztalt, te warsztaty to pomyłka*). Swą ocenę uzasadniali, wskazując na jakość oferty, jej program, poziom realizacji, kompetencje prowadzących, przydatność w pracy zawodowej. Wskazywali na mocne strony i na słabe strony formy, w której uczestniczyli, nie ukrywali jednocześnie, że na ocenę wpływ miała motywacja ich uczestnictwa: *Chciałam się czegoś nauczyć (...) dużo teorii, mało rozwiązań praktycznych, (...) tego mi zabrakło (...); Potrzebowałam papierka do awansu, papierek był (...) kiedyś się douczę; Te zajęcia w pełni spełniły moje oczekiwania, a nawet coś więcej mi dały (...) może zmienię pracę (...)*.

Badania jednoznacznie ukazały dążenie pedagogów specjalnych i nauczycieli wspomagających do rozwoju kompetencji zawodowych o charakterze: specyficznym i niespecyficznym. Ustawicznie podejmują działania zmierzające do podwyższenia poziomu swych kompetencji pragmatycznych. Ważne jest dla nich posiadanie kompetencji współdziałania, interpersonalnych, komunikacyjnych, diagnostycznych i wychowawczo-dydaktycznych. Nie zapominają także o kompetencjach kreatywnych i innowacyjnych, a doskonalenie kompetencji informatyczno-medialnych traktują jako codzienną aktywność. Wszystkie te kompetencje odpowiadają obszarom aktywności zawodowej nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością.

Badani nauczyciele potrzebują wzbogacania wiedzy i umiejętności, które pomogą im poradzić sobie z sytuacjami trudnymi w pracy wynikającymi z: presji czasu na zrealizowanie zadań, uciążliwości fizycznych (np. hałasu), utrudnionej niepełnosprawnością ucznia realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej, trudnych zachowań uczniów, obciążenia psychicznego pracą, braku poczucia wsparcia społecznego.

Badani nauczyciele uczniów z niepełnosprawnością zapytani zostali także o możliwości i ograniczenia w ustawicznym rozwoju kompetencji zawodowych. Częściej nauczyciele wskazywali niestety na ograniczenia. Upatrywali ich głównie w czynniku czasu i w kwestiach finansowych: *Rozwój kosztuje i to wcale nie mało* – stwierdziła pedagoga specjalna. *Czas ogranicza człowieka w rozwoju – niestety chciałabym a nie mogę, bo i praca, i dzieci, no i mąż coraz częściej niezadowolony, wiecznie mnie nie ma, a on ma tyle dodatkowych obowiązków (...)* – to słowa innego nauczyciela. Wśród

ograniczeń własnego rozwoju kompetencji zawodowych badane wskazały także indywidualne ograniczenia wynikające ze stanu zdrowia i chronicznego zmęczenia. Jedną z badanych nauczycielek edukacji integracyjnej wskazała na obiektywne ograniczenia wynikające z doboru uczniów z niepełnosprawnością do klasy integracyjnej: *Jeden wspomagający i piątka uczniów z różnym rodzajem niepełnosprawności (...) nie jestem panią od wszystkiego, życia zabraknie, by zdobyć kompetencje do pracy z każdym dzieckiem (...). Albo mam znać się dobrze na czymś, albo pobieżnie na wszystkim, (...) a gdzie w tym dobro dziecka?*

Badane osoby poproszone o wskazanie możliwości rozwoju kompetencji zawodowych, czy też o wskazanie możliwości, jakie dają doskonalenie zawodowe, chętniej wypowiadały się w tym drugim obszarze, wskazując na dobrą sytuację zawodową, dobre samopoczucie w pracy z uczniem, na dobrą współpracę z innymi nauczycielami w szkole i rodzicami uczniów oraz na zadowolenie z siebie. W rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciele dostrzegają zaspokojenie swoich potrzeb i wyższą jakość swojego życia osobistego i zawodowego.

Deklarują, że rozwój kompetencji zawodowych ułatwiają: przekonanie o wartości samorozwoju, zaangażowanie zawodowe, wsparcie w środowisku szkolnym, wsparcie rodziny, miejsce zamieszkania i dostępność ofert doskonalenia zawodowego. Badani podkreślają także znaczenie umiejętności dokonywania wyborów i znalezienia złotego środka w swych działaniach. Twierdzą, że tylko wtedy jest szansa na homeostazę wewnętrzną i zewnętrzną.

Podsumowanie i rekomendacje. Badani postrzegają konieczność ustawicznego rozwoju kompetencji zawodowych jako coś naturalnego w pełnieniu roli nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością. Dostrzegają problemy z tej konieczności wynikające, starają się jednak traktować je jako swoiste wyzwanie, któremu są w stanie sprostać, co ukazały zrealizowane badania. Bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to ciągle pogłębianie wiedzy, doskonalenie umiejętności, poszukiwanie nowych metod pracy z uczniem, by wpierać jego rozwój, by mógł on osiągnąć życiowy sukces na miarę swych możliwości. Bycie nauczycielem ucznia z niepełnosprawnością to także stałe „oswajanie” jego rodzica, odnajdowanie w nim sprzymierzeńca we współpracy dla dobra dziecka – dobra jednakowo rozumianego. Bycie nauczycielem ucznia wyjątkowego to wreszcie postrzeganie siebie jako wyjątkowego nauczyciela.

Aby nauczyciel mógł stawić czoła konieczności nieustannego posiadania wysokich kompetencji zawodowych ważne jest, by:

- a) w obszarze rozwiązań systemowych – *w pełni doprecyzować unormowania prawne kwalifikacji nauczycieli, co uczyni zapisy aktów prawnych jednoznacznymi i pozwoli nauczycielom na poczucie bezpieczeństwa w swej sytuacji zawodowej; *pozwolić przepisom prawnym na obowiązywanie przez dłuższy czas, co pozwoli na stabilizację (nie stagnację) sytuacji i nauczyciela, i ucznia; *zbudować/rozbudować system wsparcia (finansowego, merytorycznego, metodycznego i psychicznego) nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, co szczególnie potrzebne jest nauczycielom uczącym w formach integracyjnych kształce-

nia specjalnego, którzy „zaskoczeni” zostali obecnością ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie czują się kompetentnymi w pracy z nim;

- b) w obszarze działalności szkoły – ważne jest poczucie nauczyciela, że w kwestii rozwoju kompetencji zawodowych nie jest pozostawiony sam sobie. Troska o atmosferę szkoły, o dobre wzajemne relacje nauczycieli mogą mieć wpływ na samopoczucie nauczyciela, na jego motywację do pracy, do doskonalenia siebie i swego warsztatu. Dobrze zaprojektowane i zrealizowane rady pedagogiczne szkoleniowe czy też zajęcia warsztatowe prowadzone przez specjalistów na zaproszenie szkoły mogą być doraźną pomocą w rozwiązywaniu sytuacji trudnych w szkole, jednocześnie wzbogacając wiedzę i umiejętności nauczycieli;
- c) w obszarze działań indywidualnych nauczycieli – cenne jest zdobycie umiejętności odpowiedniego motywowania siebie do działania; ważne jest ukształtowanie optymistycznej postawy życiowej; konieczne jest efektywne radzenie sobie ze stresem i umiejętny relaks; ogromne znaczenie ma dobra organizacja pracy, ustalenie hierarchii zadań, celów i stawianie sobie realnych wymagań; punktem wyjścia powinna być autorefleksja pedagogiczna dotycząca własnej osobowości i działalności pedagogicznej.

Należy mieć tylko nadzieję, że poczynione wskazania znajdą możliwość realizacji, co wpłynie na aktywność nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością, na rozwój jego kompetencji zawodowych, podnoszących poziom profesjonalizmu i zwiększających poczucie własnej skuteczności.

Bibliografia

1. Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, wyd. III, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
2. Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
3. Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
4. Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 5-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2010.
5. Koć-Seniuch G., *Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, B. Dymara (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 111–119.
6. Kucharczyk I., Olempska M., *Osobowościowe predyspozycje do zawodu pedagoga specjalnego studentów pedagogiki specjalnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 41–46.
7. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa 2008.
8. Kwiatkowska-Góralczyk M., *Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 4, s. 13–21.
9. Lipińska-Lokś J., *Rola nauczyciela wczesnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością*, [w:] *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 185–202.
10. Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, wyd. II, PZWS, Warszawa 1962.

11. Orman A., *Doskonalenie zawodowe staje się wymogiem dzisiejszych czasów*, „Gazeta Wrocławska”, 2017, nr 36, s. 16.
12. Palak Z., Papuda-Dolińska B., *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, Pedagogia – Psychologia, 2014, vol. XXVII, 2, s. 9–27.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).
15. Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciel (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).
16. Szczupał B., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje kształcenia i wychowania młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 112–122.
17. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity, Dz. U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm.).
18. Zamkowska A., *Kompetencje nauczyciela wymagane w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w procesie edukacji inkluzyjnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 79–88.
19. Zamkowska A., Snopek M., *Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 3, s. 95–105.
20. Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Politechnika Radomska, Wydawnictwo, Radom 2009.

dr Jolanta LIPIŃSKA-LOKŚ

Uniwersytet Zielonogórski

J.Lipinska-Loks@ipp.uz.zgora.pl

Innowacje w kształceniu i edukacja dla rynku pracy

Barbara BOROWSKA

Preferences of the youth and their determining factors. A research report

Preferencje młodzieży i czynniki je determinujące.
Raport z badań

Key words: youth preferences, value-oriented education, free time, reading choices, literary inspirations.

Słowa kluczowe: preferencje młodzieży, edukacja zorientowana na wartości, czas wolny, wybór lektury, inspiracje literackie.

Streszczenie. Jednym z głównych czynników determinujących zainteresowania ludzi młodych w zakresie kultury jest czas wolny, który w wielu przypadkach jest wykorzystywany w sposób nieplanowany i chaotyczny, podczas gdy czytanie i pisanie nadal są głównymi czynnikami wpływającymi na kompetencję komunikacyjną i nadal stanowią podstawę edukacji. To obieg tekstu pisanego, a nie drukowanego, gwarantuje ciągłość kultury i cywilizacji. Artkuł prezentuje część wyników szeroko zakrojonych badań poświęconych zaangażowaniu młodzieży w kulturę, prowadzonych w dziewięciu szkołach średnich w Radomiu i okolicach, na łącznej próbie badawczej 455 uczniów z 18 klas.

Introduction. We use the notion of axiology quite often because we live for values and it is values we constantly need. Discovery or attribution of values is based on the process of evaluation, which is an indispensable element of human life and the key aspect of being human. We may ask, then, what is values education? The most condensed yet the most profound definition was offered by Pope Saint John Paul II, who said that values education consisted in shaping one's own humanity: „Education

consists in fact in enabling man to become more man, to «be» more and not just to «have» more and consequently, through everything he «has», everything he «possesses», to «be» man more fully. For this purpose man must be able to «be more» not only «with others», but also «for others»¹.

The article presents reflections concerning a current and alarming phenomena, namely the crisis of values, decline of customs, alienation of the individual, the necessity of demonstrating the special role of the Polish language in the promotion of universal values and humanistic ideals among school students in the context of axiological Polish language education. Interest in the questions just indicated stems from the fact that values pertain to the fundamental principles of human existence. We treat them as a particularly important element of reality which imparts sense on human desires, hopes and expectations.

Reading interests of secondary students from Radom and its vicinity.

Transformations and changes which took place in Poland at the end of the 20th century have been contributing to the enlargement of the domain of freedom. In the modern times, there are no forbidden books, magazines, films; there are no restrictions on cultural, educational or political activity. However, we need to be able to use such freedom wisely because not every book or magazine is genuinely beneficial.

Modern-day popular reading, being a cultural phenomenon, is developing along two distinct paths. On the one hand, we have a small and exclusive group of individuals whose intellectual framework is based on the knowledge of the literary canon, while the community of reading interests is a symbolic brand whereby the members can affiliate themselves with that community. In this sense, elite groups of readers have been present in all historical periods. Nowadays, this trend has not profoundly changed, and the former aristocracy and court circles have been supplanted by intellectuals, scholars and artists. On the other hand, we can speak of a more extensive and heterogeneous type of readership. It comprises various social strata, determined by traditions, education, professional qualifications, material status, etc. It is in this group that we notice inclinations and readiness to take advantage of the new forms of communication, mainly electronic ones.

To avoid theorising it would be instructive to view the issue of values and reading aspirations of young people in the light of empirical research involving a sample of 455 respondents recruited from among secondary students of the city of Radom and its vicinity conducted at the end of the first decade of this century².

Non-fiction writing scored the highest, chosen mostly by the girls. The books entitled *Zoo Station: The Story of Christiane F.*, which is a series of interviews with Christiane Felscherinow (5%), and *Pamiętnik narkomanki* by Barbara Rosiek (4%),

¹ John Paul II, Address to UNESCO, delivered in Paris on June 2, 1980; the English text published in *L'Osservatore Romano*, English Weekly Edition, 1980, June 23, 9–12, accessed February 8, 2018, <http://inters.org/John-Paul-II-UNESCO-Culture>.

² B. Borowska, *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne* (Lublin 2013).

which were written over twenty years ago, still had relevancy and were popular among teenage girls at the beginning of the 21st century. The problem of drug and sex addiction is also addressed in the novel *Junk* by Melvin Burgess; the book was indicated by 2% of the respondents. Published in late 20th century, it reflects a great deal of interest in this subject, especially among teenage girls. These books enjoyed the greatest popularity among Warsaw secondary students. Grażyna Straus wrote: „Popularity rankings were filled with «authentic» stories: experiences of drug addicts as told by themselves, confessions of sports stars, the fate of an American woman who married an Iranian, or the biography of a pop idol...”³.

For the young people residing in the studied region, *Harry Potter* by J.K. Rowling, classified as fantasy, ranked third as one of the most popular books, both with boys and girls (4%). Also in the same genre, the students indicated two other books, *The Lord of the Rings* by J.R.R. Tolkien (3%) and *Boży bojownicy* by A. Sapkowski (1%), as they enjoyed the greatest popularity among the surveyed boys. The *Harry Potter* books were screened, which may have contributed to the huge success of the books. Alternatively, their popularity may be due to a large-scale promotional campaign, commented on by S. Siekierski like this: „The translation and publication of the *Harry Potter* novel were accompanied by a very intensive media campaign, as well as by information about the hugely successful publication and screening in the West. This further increased the interest of the youth in the books”⁴.

The sense of reading community among secondary students was also perceptible in the case of Paulo Coelho's books. As many as three of his novels were found in the ranking: *The Alchemist* (4%), *Eleven Minutes* (3%) and *Veronica Decides to Die* (1%). I believe that Coelho owes his success to many factors. Above all, he uses simple, clear and intelligible language, accessible to anyone. His literature is not artistically sophisticated, therefore his books enjoy a wide readership, mainly young people.

Children and youth literature was shown to have special significance to the respondents, especially girls. Among the most widely-read books we find such titles as: *Oscar and the Lady in Pink* by Eric E. Schmitt (3%), *Jezioro osobliwości* and *Zapałka na zakręcie* by Krystyna Siesicka (2%), *Ann of the Green Gables* by Lucy Maud Montgomery (1%), and *Sophie's World* by Jostein Gaarder (1%). The popularity of books written by Siesicka and Montgomery has not decreased with the last few generations. Books written by these authors were also enjoyed by Warsaw secondary students. Grażyna Straus wrote: „Although various mechanisms often overlap and blend with one another, the mechanisms pertaining to tradition seem the strongest, that is the school-based reading heritage”⁵. The popularity of Gaarder's writing was also addressed by Dominique Simonnet in his article entitled „A date with philosophy”. He wrote: „Gaarder encourages young readers to reach for the roots and this is undoubtedly his great merit. In this unpretentious book, he managed to achieve what

³ G. Straus, *Czytanie książek u progu liceum* (Warsaw 2002), 135.

⁴ S. Siekierski, *Książka we współczesnej kulturze polskiej* (Pułtusk 2006), 265–266.

⁵ G. Straus, *Czytanie...*, 121.

educators rarely did: inspire self-reflection and reaction to everyday routine, as well as encourage people to be surprised”⁶.

The girls taking part in the opinion poll demonstrated a great deal of interest in social dramas and romantic literature, such as: *Bridget Jones's Diary* by Helen Fielding (2%), *Nigdy w życiu* by Katarzyna Grochola (2%), and *Samotność w sieci* by Janusz Wiśniewski (1%). The discovery and realisation of one's own feelings with the help of literary characters and the experience of love, the only and dream love which moves to tears, are all reasons for which girls are eager to read this kind of literature.

The only title which appeared on the list of the most widely-read action and crime books among the surveyed students was the best-selling *The Da Vinci Code* by Dan Brown (3%).

A look at the results of research conducted in 2000–2001 by the Book and Readership Institute of the National Library of Poland reveals that among the most popular titles were those indicated by my respondents: *Harry Potter* by J. K. Rowling (3%), *The Name of the Rose* by U. Eco (1%), *Nigdy w życiu* by K. Grochola (1%), *Samotność w sieci* by J. Wiśniewski (1%), and the best-selling title *Da Vinci Code* by D. Brown (6%)⁷.

The reading tastes manifested by the surveyed community of secondary students varied radically with respect to their different backgrounds. The youths attending Radom secondary schools, mainly the girls, would read non-fiction (*Zoo Station: The Story of Christiane F.* and *Pamiętniki narkomanki*). The thriller and crime book *Da Vinci Code* proved hugely successful with both the boys and girls.

In contrast, students from the towns surrounding the city of Radom preferred dramas and romantic books. These were read solely by girls. The most popular ones were: *Bridget Jones' Diary* and *Nigdy w życiu*. The students of the countryside secondary schools would reach for fantasy titles, with *Harry Potter* and *The Lord of the Rings* taking the lead. These students were also interested in *belles lettres* and novels written by P. Coelho, and non-fiction.

Their replies suggest that the secondary school youth, not being fully mature readers, will frequently reach for titles that are in vogue at the moment. Film adaptations of the best-sellers were an important factor for the popularity of particular books and authors. The girls would read biographies, dramas and romantic novels. The boys, in contrast, preferred science-fiction or thrillers. Thrillers and dramas satisfy the need for intimate experiences, coping with volatile moods or better insight in self. No wonder, then, that these books turned out to be interesting items of popular literature in the researched group.

Apart from the family and social life as well as the mass media, school education, including the content of Polish lessons, is an important factor in the building of the appropriate hierarchy of values. In the process of learning, the student finds answers to many questions that bother her, building her own moral stance. Literature is a vehicle

⁶ D. Simonnet, *Randka z filozofią*. „Forum” 13 (1995), 18.

⁷ G. Straus, K. Wolff, and S. Wierny, *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku* (Warsaw 2004), 48.

for values provided by text and language, and as such it fulfils a significant role in the formation of the student's personality. For the young generation, who are on the threshold of adult life and for whom choices and finding their own place in society are of utmost importance, literature provides various solutions to these tough humanistic issues. By recognising values in literature and accepting them as particularly important the reader is able to comprehend the meaning and goal of life. This also broadens their outlook on the complex and diverse world they are part of.

Using my observations and experience, I can conclude that modern-day school places significantly less emphasis on literary culture. One can be a good student reading only crime or science-fiction books. The number of books read as home assignments does not significantly affect learning success.

Due to the fact that the phenomenon just mentioned is noticeable, teachers of Polish treat the axiological issues too superficially, while values communicated by literary text are rejected, hence readership culture becomes detached from the broadly-perceived world of humanistic ideals, therefore the teacher of Polish should highlight the ideas and values embedded in literary text in her classroom practice, and any analyses and interpretations of a literary work should cultivate a reflective approach to values and reality among young people.

Unquestionably, one of the tasks of pedagogy is to make reference to the essence of humanity on all possible occasions – humanity which is assumed to transcend itself all the time. Many ethicists and pedagogues believe that nowadays there exists substantial social demand for an educational system which would underscore not only the content but also values to be treated as teaching goals influencing teachers in their choice of didactic content and activities⁸. The formation of values and their recognition in the educational process entail an axiological situation, man being its foundation and the cause. The reception of a literary work involves a special kind of axiological activity. Axiological situations require mutual agreement between the teacher and the pupil, as well as comprehension of the language used by the author and the context for the work and its tradition; these conditions are indispensable for capturing the meaning of a given work. The important role of the teacher consists in supporting the pupils in their process of choosing, recognising, understanding and accepting the world of values. The question arises where the surveyed secondary students learnt about books worth reading? Below are presented answers to this question.

The prevalent source of information on extra-school literature was social networks (61%). The following media sources were ascribed similar values by the students: the press (26%), television (24%), and the Internet (18%). The young people attached a great deal of importance to teachers (20%), taking them to be the most reliable sources of information. The students also relied on their family for information – for 11% of the respondents, family was the main source of information

⁸ K. Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce – Lublin 2011); W. Stróżewski, *W kręgu wartości* (Kraków 1992); M. Gulda, *Postawy młodzieży wobec niektórych wartości życiowych* (Gdańsk 1988); *Młodzież a wartości*, H. Świda, ed. (Warsaw 1979).

related to books worth reading. The role of the three remaining sources indicated by the students seemed rather surprising. Merely 1% of them replied that they gained their knowledge from librarians, while only 0.5% found out about books worth reading in bookshops. Slight differences among the students of various backgrounds were discernible. The youths of Radom obtained information from their friends (64%), the press (29%), the Internet (26%), television (24%), family (14%), and teachers (13%). Librarians and bookshops scored very low (2% and 1%, respectively). In contrast, the youths who attended schools in towns, apart from their friends (58%) and the press (25%), sought information about worthwhile books in television (22%), the Internet (16%), with teachers (19%), and finally in their families (8%). Those secondary students did not indicate librarians and bookshops as sources of information about books at all. The youths who attended secondary schools in the countryside, obtained information about books to read mainly from their friends (61%) but also teachers (28%). They also gained information from the media (press – 26%, TV – 25%, and Internet – 14%) and from their families (12%). The respondents from the countryside, just like town youths, did not indicate librarians and bookshops as sources of information about books at all.

From the analysis presented above it transpires that the image of librarians is not satisfactory from the pedagogical point of view because they are not perceived as a reliable and valuable source of information about books. It is also interesting to note that the boys did not find out about worthwhile books from librarians whatsoever. Also, information obtained in bookshops were scant. On the other hand, interest in the Internet had grown (21% of boys and 17% of girls). The amount of information received from teachers turned out to be satisfactory as it exceeded one from family sources. The greatest influence on the development of reading interests of secondary students was came from the peer group and the advertising market promoted by the media. Teachers from village and town schools scored high.

The arrangement of axiological situations depends largely on the linguistic competences of the teacher with respect to her skills in communication, persuading, convincing, moving, stimulating, or imaginativeness and feelings. It should be said that teaching of values embraces axiological issues related to the pupil and his or her way of „becoming”, that is exploring and understanding the world of values. Undoubtedly, the educational process is associated with the rich world of values. The teacher of Polish, in the course of didactic work supported by literary works, gives the youth an opportunity to make certain choices. In this way, she teaches her pupils to make proper decisions which add sense to their life.

Leisure-time preferences. As a thinking and conscious being, man aims for specific core values encompassing and determining all aspects of life which pertain to the physical, psychological, spiritual and social spheres. Values also determine the criteria and attitudes which enable the person to maintain the integrity of development and fulfilment of her life aspirations; they also determine our attitudes towards people and things. Consequently, they affect emotional states and self-esteem. With respect to one another, values constitute a hierarchical structure, therefore we can distinguish

more or less preferred values. The system of values is tightly connected with development and its goals. It is their kind which determines intellectual standards and personal growth; it also directs the person towards her goal. The degree and mode of realisation of values also determines the person's mental health and her moral attitudes. Reflections on the hierarchy of values belong to the domain of the highest relevance in our times. In the process of development and pursuit of happiness, man can alter the hierarchy of values as well as changing his paths of development by using substitutes. Motivation for this change can be more or less noble. These elements can affect the personal maturity or its absence. Personal refinement and maturity, however, depend on the degree in which a concrete hierarchy of values is realised, on motivation and the way these are experienced in life.

Our reflections above suggest that human aspirations cannot exist without values, and values can be the object of human aspirations; they are fundamental driving forces of human activity, they guide the learning process, they have a major impact on innovative measures that people take in order to transform and improve themselves and their environment. Aspirations are a major factor determining people's behaviour; they affect life decisions and day-to-day and long-term plans, desires. Finally, they urge people to be active in the pursuit of their life goals. Aspirations can stimulate personal growth towards further perfection and attainment of more and more challenging goals. At times, however, they can impede their development.

A major factor determining cultural interests of the youth is free time, which in many cases is not spent according to a plan, say chaotically, therefore it is important to have insight in the environment of the youth and their lifestyle. How, then, did the secondary school students of Radom and its vicinity spend their leisure in the early 21-st century?

The young respondents indicated that their best free-time activity was listening to music (34%). It was followed by social networking (32%). Reading came second (26%), while the latter places were occupied by television (18%), the computer and Internet (16%), and sports (14%). The following forms of activity proved slightly less popular: sleeping (7%), resting and going for walks (6%), watching DVDs (2%), meeting boyfriends or girlfriends and partying (1.5%), helping parents and drinking alcohol (1%).

The girl respondents preferred listening to music and meeting friends (39%), reading (32%), and watching television (22%). The less popular leisure activities for the girls were: sleeping (10%), going for walks and using the computer and Internet (8% each). The girls spent their free time doing sports (7%), watching DVDs and partying (2%), helping parents or meeting boyfriends (only 1%). As for the boys, their favourite free-time activities were by far the computer and Internet (30%) and sports (28%). Close behind these were such interests as: listening to music (25%), meeting friends (20%), reading books and magazines (14%), and watching television (12%). Alarmingly, it turned out some of the boys indicated drinking alcohol (mostly beer) and passive resting as their pastime (3% each), which they preferred over walks and meeting their girlfriends (2%) or helping their parents (1%).

In contrast, the students of Radom schools, both girls (41%) and boys (28%) spent their time with their friends (36%). Listening to music was indicated by 30% (35% of the girls and 21% of the boys). Reading as a leisure activity was indicated by 26% of of them, 32% in the case of the girls, which was a radically higher score relative to the boys (16%). Watching television was preferred by 18% of the respondents, again the girls dominating over the boys (24% and 9%, respectively). In contrast, doing sports was indicated by 15% of the respondents, while the computer and Internet use was indicated by 12%. These activities were preferred equally by 21% of the boys, in comparison with 12% for sports and 7% for the computer and Internet in the case of the girls.

The youths living in the towns of Radom and its neighbouring areas would prefer listening to music (42%), meeting their friends (28%), reading (23%), using the computer and Internet (18%), watching television (17%), doing sports and resting (11%). The girls' favourite pastime was listening to music (49%), meeting friends (37%), and reading books (28%). The boys, however, were more likely to use the computer and Internet (31%), do sports (29%) and listen to music (28%).

The respondents from village schools preferred meeting friends (33%), listening to music (30%), reading books (30%), watching television (21%), doing sports (18%), using the computer and Internet (17%), and going for walks (11%). In their free time, the country school girls would read books and meet friends (38%), listen to music (30%), watch television (22%), walk (15%), and sleep (12%). The boys were likely to spend their leisure time at the computer, using the Internet (41%), doing sports (35%), listening to music (28%), meeting friends (24%), watching television (20%), and reading (13%).

The interpretation of the results revealed that reading was an acceptable pastime and, as it might be expected, regarded as a decent way of spending free time, regardless of the young people's gender and background, yet not their top priority. In contrast, their preferences for other free-time activities had changed, and it seems certain that it is mainly the young people who is becoming fluent in information technology. In recent years, the Internet has become an innovative channel to transmit information with. Although its main function is not the filling of free time, the continuing need for new kinds of entertainment makes people use it for this particular purpose. The use of the computer and the Internet is consistently replacing watching television, especially among boys. Meeting friends, which ranked very high for the surveyed young people, took place mainly at home, at a café or in the park, in other words, away from cultural or educational facilities.

Free-time activities exert an impact on the behaviour, lifestyle and quality of life of young people. Scientists believe that individual differences, which determine behaviours in leisure time, are conditioned by both external and internal factors, such as: environment (natural surroundings, landscape, climate, architecture, public transport), role models (family, school tutors, people who serve as authorities, customs, models of free-time activity) and organisation of life (free time, the right to use recreational facilities). The models of spending free time correlate also with socio-demographic factors (gender, age, education, and the parents' occupation) and

economic ones (material status, amount of free time, availability of recreational facilities)⁹.

A special role is played by the family environment with respect to ways of spending free time. Sylwia Słupik claims that „the roles fulfilled by the family with respect to spending free time should be also involve skilful management of the children's interests and physical activity. Physical recreation within one's family and shared models of spending free time improve the quality of life and atmosphere, contributing also to the establishment of partnerships”¹⁰.

The second most important environment is school, which is expected to arrange leisure activities for children and teenagers. Organisation of free-time activities is a vital element of the caring and educational role of school¹¹.

The results of the presented research provoke the reflection that the sphere of youth behaviour is undergoing changes that are increasingly visible, described by some as lifestyle change. Teenagers who come from the countryside no longer believe in the model of continuing labour on the family farm. In contrast, a more consumerist model is developing, involving participation in a broad range of cultural activities. The following spheres exert an undeniable impact on patterns of behaviour, including the choice of free-time activities: family, peer groups, school and cultural-educational institutions. The results of the way the youths of Radom and its vicinity spend their leisure time demonstrate that the interest in recreational activities offered by culture centres or various clubs is vanishing. Therefore, while seeking opportunities for positive changes in school students, we need to pay special attention to the influence of school and cultural institutions and the lifestyle of young people living in local communities. A knowledge of youth interests and preferences will enable cultural and educational facilities operating in various environments to offer free-time activities which would promote specific lifestyles among teenagers. It should also be noted that school is not only a place of work and knowledge sharing but also a place to live, where students spend a great deal of their time. Value-based education should encourage pupils to accept the world of values, motivate them to choose values freely and wisely, support pupils in their pursuit of values and the building of proper hierarchical structures.

Conclusion. Education entails a dynamic process which encompasses many inter-related factors. A vital role in the educational process is played by the most important entities: the pupil and the educator. A major role is also played by the environment in which the educational process occurs: parents, school, the home country, church, and the mass media. Each of these groups contributes to the overall development of the human person. Obviously we may claim that since value-oriented education forges the person's relationship with other people, from a broader perspective, the same will apply not only to schools, work places and various social

⁹ R. Winiarski, *Wstęp do teorii rekreacji* (Kraków 1989), 85–86.

¹⁰ S. Słupik, *Czas wolny dzieci i młodzieży*. „Polityka Społeczna” 9 (2004), 64.

¹¹ M. Walczak, *Wychowanie do wolnego czasu* (Zielona Góra 1994), 35.

groups, but also to the nation and the state; on a broader plane, to international relations. It seems essential to revert to universal and immutable values, which properly organise the person's roles within society, her relationship with others, and ultimately her happiness and the sense of fulfilment. Some tutors claim that the youths of today are losing grasp of such notions as self-improvement, overcoming oneself, self-limitation, or sacrifice. Likewise, attitudes of service, kindness, helpfulness and friendship are becoming a thing of the past. The youth are rather lost and sometimes they seek role models through various desperate and rebellious behaviours, in the hope that these authorities may give them guidance or inspiration. Not only and not in every sphere of life can parents fulfil such a role; in this case teachers and tutors should assume that. Pope John Paul II was aware of the potential inherent in young people, and he addressed them along the following lines: „Do not be afraid. (...) The future (...) lies in your hands. (...) To to this, you must be people with a deep trust in man and a deep trust in the grandeur of the human vocation – a vocation to be pursued with respect for truth and for the dignity and inviolable rights of the human person”¹². It is teachers who should instil trust, respect and humility towards others in young people.

Bibliography

1. Borowska B.: *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne*. Lublin 2013.
2. Chałas K.: *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*. Kielce – Lublin 2011.
3. Gulda M., *Postawy młodzieży wobec niektórych wartości życiowych*. Gdańsk 1988.
4. John Paul II. Address to UNESCO, delivered in Paris on June 2, 1980; the English text retrieved from *L'Osservatore Romano*, English Weekly Edition, 1980, June 23, 9–12. Accessed February 8, 2018. <http://inters.org/John-Paul-II-UNESCO-Culture>.
5. *Młodzież a wartości*, ed. H. Świda (Warsaw 1979).
6. Siekierski S.: *Czytania Polaków w XX wieku*. Warszawa 2000.
7. Siekierski S.: *Książka we współczesnej kulturze polskiej*. Pułtusk 2006.
8. Simonnet D.: *Randka z filozofią*. „Forum” 13 (1995).
9. Słupik S.: *Czas wolny dzieci i młodzieży*. „Polityka Społeczna” 9 (2004).
10. Straus G.: *Czytanie książek u progu liceum*. Warszawa 2002.
11. Straus G., Wolff K., Wierny S.: *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku*. Warszawa 2004.
12. Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.
13. Walczak M.: *Wychowanie do wolnego czasu*. Zielona Góra 1994.
14. Winiarski R.: *Wstęp do teorii rekreacji*. Kraków 1989..

BARBARA BOROWSKA (PhD)

John Paul II Catholic University of Lublin
Institute of Pedagogy
barbara.borowska@ymail.com

¹² Message of John Paul II for the Celebration of the World Day of Peace, January 1, 1985.

Kryteria i ocena wyboru praktyk zawodowych i staży

The criteria and assessment of internships and apprenticeships choices

Słowa kluczowe: praktyka zawodowa, staż produkcyjny, kryteria wyboru, oczekiwania

Key words: apprenticeship, intership, a choice criteria, expectations

Abstract. The aim of apprenticeship and intership is to improve the competences of graduates/students in the field of knowledge and skills related to their field of study. Internships are also a perfect way of familiarizing with professional environment, culture and ethics. The article presents the feedback from analysis on the relationship between the internship and apprenticeship offered by the companies and students/graduates expectations.

Wprowadzenie. Szkoła średnia i studia to nie tylko czas nauki, zabawy i poznawania nowych ludzi, ale przede wszystkim najlepszy okres na zdobywanie doświadczenia na rynku pracy. Praktyki w interesującym nas zawodzie nie tylko służą zdobywaniu wpisów do naszego CV czy też godnego uposażenia, ale przede wszystkim sprawdzeniu, czy dana tematyka, zawód, a nawet kierunek zwyczajnie nas interesują. Dodatkową zaletą praktyk i staży studenckich jest możliwość lepszego zaprezentowania się potencjalnemu przyszłemu pracodawcy, gdyż o wiele chętniej zatrudniani są ludzie, którzy mają pojęcie o regulach rządzących na rynku pracy, wiedzą, jak działa firmowa hierarchia i potrafią wpasować się w działania zespołu (Bartkowiak, 2009; Beck, 2009; Calmfors i in., 2002; Flont, 2010).

Wbrew pozorom zdobycie praktyki nie jest łatwym zadaniem, a im później zaczniemy się rozglądać, tym mniejsze mamy szanse. Dobrze dobrane praktyki i staże pozwalają zdobyć pierwsze doświadczenia zawodowe, w praktyce wykorzystać wiedzę ze studiów oraz rozwijać nowe kompetencje. Dają one również możliwość poznania obszaru biznesu, który nas najbardziej interesuje. Zasadniczym **celem praktyk i staży jest** integracja i pogłębienie zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyką w rzeczywistych warunkach pracy poprzez szczegółowe poznanie zasad i mechanizmów funkcjonowania w warunkach gospodarczych oraz nabycie związanych z tym umiejętności zawodowych. Praktykanci i stażyści nabywają umiejętności do pracy na samodzielnych stanowiskach pracy oraz doświadczenie w skutecznym budowaniu po-

czątków własnej kariery zawodowej (Faulstich, 2008; Gajderowicz, 2013; Giddens, 2013).

Praktyki i staże warto rozpocząć jak najszybciej, głównie po to, aby zdobyć doświadczenie zawodowe oraz dowiedzieć się, jak operacyjnie wygląda praca w specjalizacji, którą wybraliśmy. Podczas praktyki istnieje możliwość rozwijania kompetencji zawodowych związanych z miękkimi umiejętnościami i współpracą z innymi działami organizacji. W wielu przypadkach w trakcie praktyki będąc niejako częścią firmy, mamy możliwość zbudowania profesjonalnej sieci networkingowej, która w przyszłości usprawni nam zdobycie zatrudnienia lub skuteczną współpracę i w ten sposób buduje naszą przewagę konkurencyjną na rynku pracy (Gajderowicz, 2013; Lawn i in., 2012).

Uczestnik praktyki lub stażu może również pochwalić się doświadczeniem zawodowym, niezwykle ważnym dla każdego pracodawcy. Osobie, która miała możliwość zdobycia takiego doświadczenia znacznie łatwiej jest znaleźć zatrudnienie na wymarzonej stanowisku. Łatwiejsze jest również wdrożenie do organizacji i umiejętność odnalezienia się w kulturze pracy i współpracy. Będąc częścią organizacji, mamy możliwość znalezienia osobistego mentora, praktycznego drogowskazu, który dzięki swojemu doświadczeniu wskaże nam drogę do sukcesu.

Każda praktyka jest bardzo cennym doświadczeniem. Winno się jednak wybierać taką, która pozwoli nam na jak największe wykorzystanie wiedzy i możliwości kreowania własnych rozwiązań. Wybierając praktykę, warto zwrócić uwagę na to, aby była ona dla nas kolejnym etapem rozwojowym, kierującym nas do obranego celu zawodowego (Lawn i in., 2012; Schulz i in., 2011).

Cel, zakres, metodyka badań. Absolwenci kończący naukę mają dziś świadomość, że dyplom technika, licencjata, inżyniera czy też magistra nic im nie zapewni, a tylko ich inicjatywa, upór i wytrwałość, tj. odbyte praktyki zawodowe i staże produkcyjne, doświadczenie w organizacjach studenckich, wyjazdy zagraniczne itp. – może pomóc w dostaniu wymarzonej pracy. Obecnie coraz więcej studentów pracuje w trakcie nauki, bo cenniejsze dla nich jest zdobyte doświadczenie niż niekiedy bardzo dobre stopnie w indeksie (Bartkowiak, 2009; Faulstich, 2008; Giddens i in., 2013).

Tabela 1. Liczba ofert praktyk i staży w latach 2010–2017

Kolejne lata	Liczba ofert praktyk i staży
2010	4365
2011	5636
2012	5818
2013	6608
2014	7973
2015	8718
2016	b.d.
za 3 kw. 2017	8695

Źródło: Internet: www.pracuj.pl.

Obecnie pracodawcy w Polsce oferują coraz większą liczbę dostępnych praktyk zawodowych i staży podczas których zapoznają absolwentów i studentów z kulturą organizacyjną swoich firm, zapewniają im wartościowe szkolenia (z możliwością zdobycia stosownych certyfikatów zawodowych) oraz dzielą się cennym doświadczeniem (tab. 1).

Celem opracowania. Analiza relacji zakład pracy – student odbywający praktykę/staż w zakresie:

- kryteria wyboru miejsca odbycia praktyki/stażu przez studentów,
- oczekiwań pracodawców względem studentów,
- oceny pracodawców stosunku praktykanta do wykonywania wyznaczonych zadań w zakładzie,
- oceny jakości odbytych już praktyk/stażu przez studentów.

Metodyka i zakres badań. Okres badań obejmował lata 2015/2016/2017 i prowadzono je w formie ankiet oraz wywiadu kierowanego wśród studentów Wydz. Inżynierii Produkcji i Energetyki UR w Krakowie. Badaniami objęto również wybrane zakłady, w których studenci odbywali praktyki/staże.

Wyniki badań i ich analiza. Pracodawcy oczekują od potencjalnych stażystów chęci zdobywania wiedzy i umiejętności jej wykonywania. Stażysta przychodzi do firmy po to, by uczyć się od fachowców, którzy posiadają doświadczenie i wysokie kwalifikacje zawodowe. Praktyki i staże są okazją do zdobycia doświadczenia i umiejętności zawodowych. Pozwalają budować CV i zwiększać swoje szanse na rynku pracy. W Polsce praktyki zawodowe są integralną częścią procesu kształcenia, ale by miały one sens i przynosiły wymierne korzyści obu stronom (zakład pracy/praktykant), muszą spełniać szereg wymagań i kryteriów.

Studenci decydujący się na odbycie stażu/praktyki mają wyraźnie sprecyzowane oczekiwania względem zakładu, w którym ją mają odbyć. Oczekiwania te są w dużej mierze zależne od przyszłej ścieżki zawodowej oraz charakteru pracy studenta. Oczekiwania te przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Kryteria wyboru miejsca odbycia praktyki/stażu

Lp.	Wyznaczniki wyboru	Waga wyboru [0 – 100%]		
		Wysoka	Bez znaczenia	Niska
1	Walor edukacyjny programu stażu/praktyki	92	5	3
2	Możliwość podjęcia stałej pracy w firmie oferującej staż/praktykę	90	5	5
3	Udział w realizacji projektów i zadań produkcyjnych	90	8	2
4	Opieka mentora	82	15	3
5	Precyzyjnie określony zakres obowiązków	75	17	8
6	Opieka socjalna	70	20	10
7	Szkolenia oferowane stażyście	75	15	10
8	Referencje pracodawcy po zakończeniu stażu	70	20	10
9	Wysokość wynagrodzenia	45	35	20

Wyniki badań pokazują pełną świadomość studentów pod kątem korzyści, jakie mogą przynieść dobrze dobrane praktyki/staże w dłuższym okresie czasu i w przyszłej karierze zawodowej. Przy wyborze praktyki studenci najwyżej cenią sobie walor edukacyjny, możliwość podjęcia dalszej pracy oraz udział w realizacji projektów i zadań produkcyjnych w zakładzie, natomiast wysokość wynagrodzenia w trakcie odbywania praktyki/stażu ma najmniej istotne znaczenie.

Z przeprowadzonych badań wśród pracodawców i firm przyjmujących studentów na praktykę/staż wynika, iż mają oni wyraźnie sprecyzowane i schierarchizowane względem studentów wymagania, które przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Oczekiwania pracodawców względem studentów

Lp.	Cechy praktykanta/stażysty
1	Szeroka wiedza teoretyczna (interdyscyplinarna)
2	Umiejętność zastosowania posiadanej wiedzy teoretycznej
3	Umiejętność pracy w zespole
4	Umiejętność adaptacji do nowych warunków
5	Gotowość, umiejętność i chęć do samokształcenia
6	Kreatywność i samodzielność w podejmowaniu decyzji
7	Komunikatywność oraz umiejętność przyjmowania krytyki i pochwał
8	Dokładność, uważne słuchanie i pokora
9	Chęć oraz umiejętność zadawania pytań (mądrych pytań)
10	Znajomość języków obcych (więcej niż jeden)

Przedstawione w tabeli 3 cechy uszeregowano wg kryteriów istotności dla pracodawców. I tak, pracodawcy oczekują od stażystów szerokiej i ugruntowanej teoretycznej wiedzy branżowej dla profilu produkcyjnego zakładu, ale również wysoko cenią wiedzę interdyscyplinarną wykorzystywaną w realizacji nowatorskich projektów o zasięgu międzynarodowym wykonywanych w licznych zespołach. W obecnych czasach przyszły pracownik, by mógł odnaleźć swoje miejsce na rynku pracy, musi być kreatywny, komunikatywny oraz budować profesjonalne relacje z otoczeniem. Znajomość języków obcych znajduje się na końcu listy, co nie znaczy, iż są one mało istotne, ale wynika to stąd, iż współczesny system kształcenia wymusza znajomość co najmniej jednego obcego języka.

Tabela 4. Wzorce zachowań i oczekiwań praktykantów do wyznaczanych zadań

Lp.	Stosunek praktykanta/stażysty do wykonywanych zadań
1	Zaangażowanie w pracę
2	Dokładność wykonywanych zadań
3	Kreatywność w środowisku pracy
4	Obowiązkowość
5	Przestrzeganie przepisów i procedur
6	Posiadanie aktualnej wiedzy merytorycznej
7	Zaangażowanie w pracę
8	Umiejętność planowania pracy własnej
9	Spontaniczność i samodzielność w działaniu
10	Terminowość wykonywania zadań

Pracodawcy przyjmujący studentów na praktykę/staż mają skonkretyzowane wobec nich określone oczekiwania i wzorce zachowań (tabela 4).

Przedstawione w tabeli 4 wzorce zachowań i oczekiwań wobec praktykantów/stażystów uzyskano z przeprowadzonych bezpośrednich wywiadów z pracodawcami. Oczekiwania te są bardzo konkretne i pozwalające na precyzyjną ocenę praktykanta w zakresie jego przydatności w zakładzie. Kolejność ich przedstawienia została opracowana w oparciu o kryteria istotności (ważności) dla zakładów przyjmujących studentów na odbycie praktyki/stażu.

Kolejnym etapem prowadzonych badań była ocena jakości odbytych praktyk i staży przez studentów w momencie ich zakończenia. Badania te przeprowadzono w formie wywiadu kierowanego w momencie zdawania dokumentacji przebiegu stażu/praktyki (tabela 5).

Tabela 5. Ocena jakości praktyk i staży

Lp.	Wyznaczniki wyboru	Waga wyboru [0 – 100%]		
		Wysoka	Bez znaczenia	Niska
1	Możliwość udziału w realnych projektach i pracach	70	15	15
2	Opieka mentora	70	18	12
3	Walor edukacyjno-szkoleniowy	65	30	5
4	Precyzyjnie określony program przebiegu	65	25	10
5	Referencje pracodawcy po zakończeniu praktyki/stażu	55	30	15
6	Możliwość podjęcia stałej pracy w firmie oferującej praktykę/staż	55	30	15
7	Wysokość wynagrodzenia	25	25	50
8	Profesjonalny i krótki proces rekrutacji	20	30	50
9	Opieka socjalna	15	20	65

Uczelniany regulamin praktyk/staży studenckich na badanym wydziale/kierunku studiów zobowiązuje studentów do minimum miesięcznego okresu ich odbycia w trakcie trwania nauki. W grupie studentów objętych badaniami odsetek ten stanowił 89% ogółu. Pozostałym 11%, praktyki zaliczono na podstawie dokumentacji potwierdzającej jej wcześniejsze odbycie (dotyczy to studentów studiów niestacjonarnych, którzy już pracując spełnili określone regulaminem praktyk jej wymagania). Studenci objęci badaniami bardzo pozytywnie ocenili takie aspekty odbytych programów praktyk/staży jak: możliwość udziału w realnych projektach i pracach, zaangażowanie i opiekę mentora, możliwość uczestniczenia w programach edukacyjno-szkoleniowych, precyzyjnie określony program przebiegu stażu/praktyki, możliwość uzyskania referencji pracodawcy oraz podjęcia stałej pracy w firmie. Pozostałe kryteria zostały ocenione raczej negatywnie, co wiąże się z ich niższą rangą i mniejszym znaczeniem w przyszłej karierze zawodowej po ukończonym stażu/praktyce.

W badaniach zwrócono również uwagę na aspekt zaleceń, wymagań i oczekiwań praktykantów/stażystów w odniesieniu do formy i sposobu realizacji praktyk zawodowych i staży. Wyniki badań wyraźnie wskazują na szereg oczekiwań w tym zakresie. I tak: w trakcie trwania praktyki/stażu relacja na linii pracownik – praktykant/stażysta powinna być partnerska. Modelowa praktyka zdaniem studentów i pracodawców powinna trwać przynajmniej 3–4 miesiące (ale nie dłużej niż 6) i być objęta programem studiów, a w jej trakcie niezbędnym jest wsparcie ze strony mentora, tj. osoby, która pokaże, jak poruszać się po firmie, powie, co robimy dobrze, a co wymaga poprawy, zdradzi tajniki zawodu itp. W trakcie trwania praktyki niezbędne jest również regularne podsumowywanie postępów i wykazywanie „obszarów poprawy” w nabywaniu umiejętności i kompetencji jej uczestników. A po jej zakończeniu konieczna jest ocena nabytych kompetencji i umiejętności oraz słabości ich uczestników. Ocena taka winna być dwukierunkowa, tj. stażysta także powinien oceniać firmę i sam przebieg praktyki.

Podsumowanie. Współczesny rynek pracy jest rynkiem pełnym wyzwań i wymagającym względem pracowników. Pracodawcy oczekują od swoich pracowników dobrego merytorycznego wykształcenia, wiedzy oraz praktycznego doświadczenia. By spełnić te wymagania, należy ciągle się rozwijać i modyfikować programy nauczania oraz system szkolenia praktycznego uczniów i absolwentów szkół wyższych. Obecnie żadna szkoła czy też studia nie gwarantują pracy w wyuczonym zawodzie, jedynie stwarzają możliwości i tylko od aktywności absolwenta uczelni lub szkoły średniej zależy, w jaki sposób je wykorzystają. Istotne znaczenie w tym przypadku ma również wybór odpowiedniego miejsca i rodzaju odbycia praktyki/stażu (mały/duży zakład, jego renoma, administracja, urząd, prace biurowe, uczestnictwo w programach produkcyjnych itp.), gdyż tylko odpowiednio (właściwie) dobrany pod kątem własnych predyspozycji, umiejętności i wykształcenia umożliwi dalszy rozwój i przyszłą karierę zawodową. Dlatego też zdecydowanie należy zadbać odpowiednio wcześniej o to, by już w trakcie nauki zdobyć stosowne doświadczenie na różnego rodzaju praktykach zawodowych i stażach produkcyjnych. Znajomość procedur, wymagań i specyfiki pracy wybranego zawodu oraz ich praktyczna weryfikacja w trakcie odbywania praktyk i staży daje większe szanse na znalezienie atrakcyjnego i satysfakcjonującego nas zatrudnienia.

Bibliografia

1. Bartkowiak G. (2009), *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. PWE.
2. Beck C.H. (2009), *Rekrutacja pracowników. Jak znaleźć idealnego pracownika?*
3. Calmfors L., Forslund A., Hemstrom M., (2002), *Does Active Labour Market Policy work? Lessons from the Swedish Experiences*, CESifo Working Paper 675(4).
4. Faulstich P. (2008), *Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive*, In: Hessische Blätter Für Volksbildung, Nr 4.
5. Flont K. (2010), *Komunikacja w pracy*. PWE. Warszawa.

6. Gajderowicz T., Grotkowska G., Wincenciak L. (2013), *Rola systemu edukacji w dostarczaniu kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców: analiza przypadku województwa pomorskiego*, „Edukacja”, nr 2, s. 5–19.
7. Giddens A., Sutton P. (2013), [W:] *Sociology, Seventh Edition*, Cambridge: Polity Press, *Global report on adult learning and education. Rethinking Literacy*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
8. Lawn M., Grek S. (2012), *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, *Symposium Books*, Oxford.
9. Schulz D., Schulz S. (2011), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN.
10. Internet: www.pracuj.pl.

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

prof. dr hab. inż. Sławomir KURPASKA

Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie,

ul. Balicka 116 B, 30-149 Kraków,

e-mail: Wieslaw.Tomczyk@ur.krakow.pl;

e-mail: rtkurpas@cyf-kr.edu.pl

Analiza ilościowa i jakościowa wyniku egzaminu praktycznego typu OSCE dla kandydatów na wolontariuszy pracujących z chorymi w hospicjum

Quantitative and qualitative analysis of the result of the OSCE type practical exam for candidates for volunteers working with patients in a hospice

Słowa kluczowe: weryfikacja wolontariuszy, OSCE, badanie kompetencji społecznych.

Key words: verification of volunteers, OSCE, study of social competences.

Abstract. The subject of the presented work was the attempt to find a tool for verification of the candidates for voluntary workers in a hospice and decreasing the danger of a negative influence of an incompetent volunteer on a person in a terminal stage of disease and his or her relatives. Abilities of volunteers were checked by the Objective Structured Clinical Examination (OSCE). The way of performing tasks was assessed both objectively (using the check list) and subjectively (as a general impression the examiner had). The subjective assessment and standardized assessment were correlated significantly positively with each other. The usefulness of the exam has been confirmed in practice. Carrying out this type of an exam allowed, therefore, to avoid unnecessary trauma by both potential candidates for volunteers and by the persons whom they would take care while working in the hospice.

Wprowadzenie. Zgodnie z światowymi tendencjami również w Polsce w opiekę nad chorym coraz częściej oprócz przedstawicieli zawodów medycznych takich jak: lekarze, pielęgniarki, rehabilitanci, dietetycy i in., włączani są również wolontariusze. Wolontariusze to bardzo zróżnicowana grupa osób, które na co dzień reprezentują różne zawody, wywodzą się z różnych środowisk, a łączy ich jedynie chęć niesienia bezinteresownej pomocy osobom potrzebującym [1, 2]. Niesie to za sobą szereg pozytywnych aspektów [3, 4], ale również zagrożenia zarówno dla chorych, jak i samych

wolontariuszy. Dlatego nie każdy, kto zgłasza się jako ochotnik na wolontariusza opiekującego się osobami chorymi, cierpiącymi, może nim zostać. Czynniki, które mogą dyskwalifikować z wolontariatu w placówkach medycznych, są między innymi: zbyt słaba konstrukcja psychiczna, brak równowagi emocjonalnej, deficyty intelektualne czy nieodpowiednie postawy etyczne [5, 6]. Placówkami medycznymi, które najdłużej i najliczniej współpracują z wolontariuszami, są hospicja. W placówkach tych osoby pragnące pomagać chorym najczęściej muszą ukończyć specjalne szkolenie i pozytywnie przejść przez rozmowę kwalifikacyjną z koordynatorem wolontariatu. W przeprowadzonym przez autorów badaniu podjęto próbę poszerzenia narzędzi weryfikacji wolontariuszy do pracy w hospicjum o standaryzowane sprawdziany. Egzamin praktyczny typu OSCE [7, 8], który na polskich uczelniach medycznych staje się coraz popularniejszym i rekomendowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [9] narzędziem oceniania kompetencji klinicznych przyszłych kadr medycznych [10, 11], spośród różnych zbadanych form egzaminowania, okazał się również najbardziej przydatnym w doborze wolontariuszy. Jak przedstawiono w publikacji z 2016 roku [12], jego ogólny wynik wyżej korelował z późniejszym radzeniem sobie wolontariuszy w praktyce w porównaniu z testem wielokrotnego wyboru czy egzaminem pisemnym w postaci pytań otwartych. W niniejszym opracowaniu przedstawiono zatem szczegółową analizę ilościową i jakościową wyniku tego egzaminu.

Założenia metodologiczne. Badanie było częścią projektu badawczego, na który otrzymano zgodę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego nr KBET/27/B/2008/. W prezentowanej części badania wzięło udział 147 uczestników czterech kolejnych edycji „Kursu dla wolontariuszy opiekunów chorych” organizowanego raz w roku (lata: 2009–2012) przez Towarzystwo Przyjaciół Chorych „Hospicjum im. św. Łazarza” w Krakowie dla osób pragnących dołączyć do grona wolontariuszy hospicyjnych sprawujących bezpośrednią opiekę nad chorymi. Grupę badaną stanowiły w większości kobiety (79% N = 117), które w przeważającej mierze posiadały wyższe (46%, N = 68) bądź średnie (45%, N = 66) wykształcenie.

Wszyscy badani po zakończeniu kursu przechodzili sprawdzian praktyczny w postaci trzech 5-minutowych stacji typu OSCE, na których spotykali standaryzowanych pacjentów (SP). W stosunku do każdego kandydata na wolontariusza, zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem, odtwarzali oni ten sam sposób zachowania i wykazywali te same potrzeby. Następnie na podstawie ściśle określonych kryteriów oceniali umiejętności przyszłych wolontariuszy w zakresie nawiązywania kontaktu, prawidłowej komunikacji, postaw wobec osoby chorej, poszanowania jej godności osobistej oraz umiejętności rozpoznawania potrzeb chorego i niesienia pomocy adekwatnej do tych potrzeb. Sposób wykonania zadania oceniano w dwojaki sposób: obiektywny (checklist) oraz subiektywny (ogólne wrażenie odniesione przez egzaminatora).

Stacja pierwsza i druga sprawdzały proste umiejętności praktyczne, natomiast stacja trzecia dotyczyła umiejętności komunikacji.

Egzamin kończył się wynikami wyrażonymi ilością punktów uzyskanych w oparciu o listę kontrolną. Nie były one ujęte w skali „zdał – nie zdał”. Egzaminowany mógł uzyskać informację zwrotną na temat tego, co wykonał poprawnie, a nad czym musi jeszcze popracować dopiero, gdy wszyscy kandydaci na wolontariuszy zakończyli egzamin, by nie mógł sugerować innym, na co mają zwrócić szczególną uwagę.

Wyniki zostały opracowane przy użyciu programu *SPSS 14 PL*, na który Uniwersytet Jagielloński posiada licencję.

W opisie struktury badanej populacji wykorzystano liczebności i odsetki osób charakteryzujących się daną cechą (zmienne kategoryczne: płeć, stan cywilny, status zawodowy, przedział wiekowy). Cechy ilościowe (wiek w latach) natomiast przedstawiono za pomocą średniej i odchylenia standardowego oraz mediany ze względu na brak normalności rozkładu badanej zmiennej. Normalność rozkładu zbadano testami: Kołmogorow – Smirnow(a) i Shapiro – Wilk(a).

Wyniki sprawdzianu OSCE wyrażono ilością uzyskanych punktów. Nie zostały skategoryzowane w formie innych ocen. Obok oceny obiektywnej wyrażonej ilością uzyskanych punktów, przedstawiono też subiektywne wrażenie oceniającego z kontaktu z kandydatem ujęte w cztery kategorie. Wyniki dla ogółu badanych przedstawiono za pomocą liczebności i odsetek. Zależność pomiędzy oceną obiektywną i subiektywną w ramach tego sprawdzianu badano przy użyciu współczynnika korelacji rang Spearmana (r_{sp}).

Do oceny różnic uzyskanych wyników w zależności od zmiennych demograficznych osób badanych, wykorzystano test U Manna-Whitneya (dla dwóch prób niezależnych).

Za istotną statystycznie przyjęto wartość $p < 0,05$.

Analiza i interpretacja wyników badań. Analizując wyniki sprawdzianu, wzięto pod uwagę dwa rodzaje oceny: zobiektywizowaną i subiektywną. Ta pierwsza została wyrażona wartością liczbową, którą była suma punktów uzyskanych na podstawie listy kontrolnej, opracowanej szczegółowo do każdej ze stacji egzaminacyjnych, a wypełnianej przez symulowanego pacjenta – egzaminatora. Ocena subiektywna została ujęta w trzech kategoriach („pozytywna”, „negatywna”, „nie wiem – mam mieszane odczucia”) ogólnego wrażenia, jakie odniósł tenże pacjent w trakcie kontaktu z kandydatem na danej stacji OSCE.

Ogólna ocena z całego egzaminu praktycznego, to w przypadku oceny zobiektywizowanej suma wszystkich punktów uzyskanych w ramach poszczególnych stacji OSCE. Z kolei ogólna ocena subiektywna została ujęta w czterech kategoriach:

- „dobra”, gdy wszyscy symulowani pacjenci mieli pozytywną opinię o zdającym,
- „raczej dobra”, gdy przeważały opinie pozytywne,
- „raczej zła”, gdy przeważały opinie negatywne,
- „zła”, gdy wszyscy symulowani pacjenci mieli negatywną opinię o zdającym.

Na 110 możliwych do uzyskania w rezultacie tego sprawdzianu punktów, zdający osiągnęli punktację mieszczącą się pomiędzy 34 a 107. Minimalna punktacja nie spadała do 0 (wynosiła 22 punkty), co podyktowane było ocenianiem każdego z kryteriów poprawności wykonania zadania w skali 1–5.

Wyniki kobiet były istotnie wyższe ($p = 0,0393$) od wyników mężczyzn.

Tabela 1. Relacja pomiędzy zobiektywizowanymi wynikami OSCE a płcią badanych

Płeć	N	Maksymalna osiągnięta ilość punktów*	Minimalna osiągnięta ilość punktów**	Mediana	X+SD	p
Kobiety	117	107	55	89	86,75± 13,13	0,0393
Mężczyźni	30	106	34	85	80,73±17,61	
Ogół	147	107	34	88	85,52± 14,30	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*maksymalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 110

**minimalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 22

Zaobserwowano ponadto istotną różnicę w wynikach w odniesieniu do wieku ($p = 0,0180$) i poziomu wykształcenia ($p = 0,0018$) osób przechodzących przez ten egzamin.

Tabela 2. Relacja pomiędzy zobiektywizowanymi wynikami OSCE a przedziałem wiekowym badanych

Płeć	N	Maksymalna osiągnięta ilość punktów*	Minimalna osiągnięta ilość punktów**	Mediana	X+SD	P
18-25 lat	27	105	57	92	89,26 ± 12,46	0,0180
26-40 lat	48	107	52	91	88,06 ± 12,97	
41-60 lat	60	107	34	86,5	83,80 ± 15,41	
> 60 lat	12	95	56	78,5	75,58 ± 13,00	
Ogół	147	107	34	88	85,52 ± 14,30	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*maksymalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 110

**minimalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 22

Tabela 3. Relacja pomiędzy zobiektywizowanymi wynikami sprawdzianu praktycznego typu OSCE a wykształceniem badanych

Wykształcenie	N	Maksymalna osiągnięta ilość punktów*	Minimalna osiągnięta ilość punktów**	Mediana	X+SD	P
Podstawowe lub zasadnicze zawodowe***	13	100	34	77	73,69 ± 19,52	0,0018
Średnie	66	105	53	84,5	83,55 ± 13,26	
Wyższe	68	107	52	91	89,71 ± 12,58	
Ogół	147	107	34	88	85,52 ± 14,30	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*maksymalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 110

**minimalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 22

***te dwa poziomy wykształcenia ujęto razem, ponieważ wykształcenie podstawowe deklarowała tylko jedna osoba

Nie zaobserwowano natomiast istotnych różnic w rezultatach tego sprawdzianu w odniesieniu do stanu cywilnego badanych, czy też ich statusu zawodowego.

Tabela 4. Relacja pomiędzy zobiektywizowanymi wynikami OSCE a stanem cywilnym badanych

Stan cywilny	N	Maksymalna osiągnięta ilość punktów*	Minimalna osiągnięta ilość punktów**	Mediana	X+SD	P
Wolny	116	107	34	87,5	85,17 ± 14,72	0,6466
Zamężna/zonaty	31	106	52	90	86,84 ± 12,73	
Ogół	147	107	34	88	85,52 ± 14,30	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*maksymalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 110

**minimalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 22

Tabela 5. Relacja pomiędzy zobiektywizowanymi wynikami OSCE, a statusem zawodowym badanych

Stan zatrudnienia zawodowego	N	Maksymalna osiągnięta ilość punktów*	Minimalna osiągnięta ilość punktów**	Mediana	X+SD	P
Pracuje zawodowo	75	107	52	91	88,31 ± 13,62	0,1232
Nie pracuje zawodowo	72	105	34	84	82,63 ± 14,50	
Ogół	147	107	34	88	85,52 ± 14,30	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*maksymalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 110

**minimalna, możliwa do osiągnięcia liczba punktów to 22

Blisko połowa zdających (N = 71; 48,3%) w subiektywnej ocenie wywarła na wszystkich egzaminatorach pozytywne wrażenie. Natomiast co do negatywnej oceny danego kandydata na wolontariusza egzaminatorzy byli zgodni jedynie w przypadku 7 osób (4,8%).

Tabela 6. Rozkład subiektywnych wyników OSCE względem płci zdających

Płeć	Ogólne wrażenie								Poziom istotności (p)
	Dobre		Raczej dobre		Raczej złe		Złe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kobiety	58	49,6	37	31,6	20	17,1	2	1,7	0,0509
Mężczyźni	13	43,3	7	23,3	5	16,7	5	16,7	
Ogół	71	48,3	44	29,9	25	17	7	4,8	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

Podobnie jak w przypadku innych ocen, w ocenie subiektywnej wyniki różniły się dla osób reprezentujących różne przedziały wiekowe i poziomy wykształcenia. Zaobserwowano też, że osoby pracujące uzyskały lepsze wyniki na podstawie ogólnego wrażenia niż niezatrudnieni. Nie zaobserwowano natomiast istotnych różnic ze względu na płeć zdających ani ich stan cywilny.

Tabela 7. Rozkład subiektywnych wyników OSCE względem przedziału wiekowego zdających

Przedział wiekowy	Ogólne wrażenie								Poziom istotności (p)
	Dobre		Raczej dobre		Raczej złe		Złe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
18-25 lat	12	44,4	11	40,7	3	11,1	1	3,7	0,0256
26-40 lat	32	66,7	8	16,7	7	14,6	1	2,1	
41-60 lat	24	40	20	33,3	12	20	4	6,7	
>60 lat	3	25	5	41,7	3	25	1	8,3	
Ogół	71	48,3	44	29,9	25	17	7	4,8	

N – liczna egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

Tabela 8. Rozkład subiektywnych wyników sprawdzianu praktycznego typu OSCE względem poziomu wykształcenia

Wykształcenie	Ogólne wrażenie								Poziom istotności (p)
	Dobre		Raczej dobre		Raczej złe		Złe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Podstawowe lub zawodowe*	2	15,4	4	30,8	4	30,8	3	23,1	0,0396
Średnie	22	33,3	29	43,9	14	21,2	1	1,5	
Wyższe	47	69,1	11	16,2	7	10,3	3	4,4	
Ogół	71	48,3	44	29,9	25	17	7	4,8	

N – liczna egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

*ujęte razem, ponieważ wykształcenie podstawowe deklarowała tylko 1 osoba

Tabela 9. Rozkład subiektywnych wyników OSCE względem stanu cywilnego zdających

Stan cywilny	Ogólne wrażenie								Poziom istotności (p)
	Dobre		Raczej dobre		Raczej złe		Złe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Wolny	51	44	38	32,7	21	18,1	6	5,2	0,0668
Zamężna/zonaty	20	64,5	6	19,4	4	12,9	1	3,2	
Ogół	71	48,3	44	29,9	25	17	7	4,8	

N – liczna egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

Obie oceny: obiektywna i subiektywna korelowały ze sobą istotnie dodatnio. Była to korelacja na poziomie $r_{sp} = 0,63$ ($p < 0,0001$) dla całego egzaminu. W ramach poszczególnych stacji OSCE ocena z obiektywizowaną i ocena subiektywna wykazywały najsilniejszą zależność ($r_{sp} = 0,69$; $p < 0,0001$) na stacji 2, w ramach której symu-

lowanym pacjentem była pielęgniarka. Również ocena subiektywna z tej stacji najsilniej korelowała ze zobiektywizowaną oceną ogólną z całego egzaminu OSCE.

Tabela 10. Rozkład subiektywnych wyników OSCE względem statusu zawodowego zdających

Status zawodowy	Ogólne wrażenie								Poziom istotności (p)
	Dobre		Raczej dobre		Raczej złe		Złe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Pracuje zawodowo	49	65,3	15	20	8	10,7	3	4	0,0001
Nie zatrudniony	22	30,5	29	40,3	17	23,6	4	5,5	
Ogół	71	48,3	44	29,9	25	17	7	4,8	

N – liczba egzaminowanych, X – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, p – istotność statystyczna

Tabela 11. Korelacje pomiędzy oceną obiektywną a oceną subiektywną w ramach OSCE

OCENA ZOBIEKTYWIZOWANA					
OCENA SUBIEKTYWNA		OSCE 1 (stacja 1)	OSCE 2 (stacja 2)	OSCE 3 (stacja 3)	OSCE R (ocena ogólna)
	OSCE 1 (stacja 1)	$r_{sp} = 0,46$ $p < 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,23$ $p = 0,0045$ N = 147	$r_{sp} = 0,23$ $p = 0,0044$ N = 147	$r_{sp} = 0,39$ $p < 0,0001$ N = 147
	OSCE 2 (stacja 2)	$r_{sp} = 0,26$ $p = 0,0016$ N = 147	$r_{sp} = 0,69$ $p < 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,30$ $p = 0,0002$ N = 147	$r_{sp} = 0,60$ $p < 0,0001$ N = 147
	OSCE 3 (stacja 3)	$r_{sp} = 0,11$ $p = 0,1783$ N = 147	$r_{sp} = 0,30$ $p = 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,66$ $p < 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,43$ $p < 0,0001$ N = 147
	OSCE R (ocena ogólna)	$r_{sp} = 0,30$ $p = 0,0002$ N = 147	$r_{sp} = 0,54$ $p < 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,57$ $p < 0,0001$ N = 147	$r_{sp} = 0,63$ $p < 0,0001$ N = 147

r_{sp} – korelacja rho Spearmana, p – poziom istotności statystycznej, N – liczba osób

Analiza jakościowa wyników OSCE. W dwóch przypadkach egzamin przyniósł bardzo wymierne korzyści i z dużym prawdopodobieństwem zapobiegł negatywnym konsekwencjom zezwolenia niewłaściwej osobie na pracę z chorymi w hospicjum.

Przypadek I: Kobieta, której mąż pół roku wcześniej zmarł w hospicjum, zgłosiła się do centrum wolontariatu hospicyjnego z zamiarem ukończenia kursu dla wolontariuszy opiekunów chorych i zostania wolontariuszem. Koordynator wolontariatu

uważając, iż okres żałoby był jak dotąd zbyt krótki, by była ona gotowa na podjęcie tego typu pracy, odbył z nią kilka rozmów. W ich wyniku, mimo początkowych wątpliwości, kobiecie udało się przekonać doświadczonego koordynatora wolontariatu o swej gotowości do pracy z chorymi. Odbyła kurs przygotowujący do pracy w hospicjum, następnie wzięła dobrowolny udział w testach sprawdzających. Oba egzaminy pisemne zaliczyła na wysoką ilość punktów. Dopiero egzamin praktyczny typu OSCE ukazał, iż kobieta ta nie jest jeszcze gotowa do roli wolontariusza w hospicjum pod względem emocjonalnym. Wchodząc na poszczególne stacje egzaminacyjne, rozpoznawała w symulowanych pacjentach pracowników hospicjum i płacząc, przypominała sobie, że zmarły mąż miał podobne problemy, że podobne sytuacje miały miejsce w rzeczywistości. Na żadnej ze stacji nie potrafiła opanować emocji i świeżych wspomnień o zmarłym mężu. Psycholog, będąca jednym z symulowanych pacjentów, skonsultowała się po egzaminie z koordynatorem wolontariatu. Kobieta została poproszona na rozmowy zarówno z psychologiem, jak i koordynatorem wolontariatu. Udało się ją przekonać, by zamiast rozpoczynania pracy wolontaryjnej z chorymi, na którą jeszcze nie nadeszła właściwa pora – wzięła udział w spotkaniach Klubu Doktora Deszcza. Jest to działająca w hospicjum grupa wsparcia dla osób po stracie. Kobieta ta w klubie odnalazła swoje miejsce i do dziś jest jego aktywną działaczką.

Wprowadzenie sprawdzianu typu OSCE jednoznacznie wskazało, iż osoba, która nie jest w stanie zmierzyć się z sytuacją symulowaną, tym bardziej nie będzie mogła zmierzyć się z rzeczywistością. Spotkanie z pacjentami hospicjum mogłoby być ogromną traumą zarówno dla niej, jak i dla chorych. Z kolei dla egzaminatorów (symulowanych pacjentów) sytuacja ta była najwyraźniejszym dowodem, przekonującym ich do sensowności, a nawet konieczności przeprowadzania tego typu sprawdzianu w celu dodatkowej selekcji kandydatów na wolontariuszy w hospicjum.

Przypadek II: Samotny mężczyzna, którego ojciec około roku wcześniej zmarł w hospicjum, zgłosił się na „Kurs dla wolontariuszy opiekunów chorych w hospicjum”. Uczestniczył w zajęciach organizowanych w ramach kursu. Następnie wzięł dobrowolny udział w eksperymencie pedagogicznym weryfikującym metody doboru wolontariuszy do pracy w hospicjum. W wyniku egzaminów pisemnych otrzymał bardzo niską punktację (najniższą wśród wszystkich uczestników badania), nie dyskwalifikowało go to jednak z dalszego uczestnictwa w badaniu ani nie przekreślało jego możliwości zostania wolontariuszem, ponieważ na wstępie założono, iż wyniki poszczególnych egzaminów nie zostaną ujęte w kategoriach: „zdał”, „nie zdał”. Egzamin praktyczny typu OSCE ujawnił jednakże, iż mężczyzna ten w sytuacjach trudnych reaguje agresją. Sytuacją trudną okazał się sam egzamin, kontakt z symulowanym pacjentem i zetknięcie się z jego problemami. Nie umiejąc wykonać prostych czynności, kierował agresję w kierunku symulowanego pacjenta. W związku z powyższym mężczyzna ten nie mógł zostać skierowany do pracy z chorymi. Zaproponowano mu wolontariat gospodarczy (pomoc przy pracach w ogrodzie), do którego nie zechciał jednak dołączyć.

Najczęstsze uwagi egzaminatorów – symulowanych pacjentów:

Stacja I: Na I stacji symulowanym pacjentem był rehabilitant. Zadanie egzaminowanego polegało na przeprowadzeniu pacjenta przy pomocy „balkonika” lub bez (wersje A i B) do wybranego celu. Notorycznie popełnianymi błędami, na które skarżył się symulowany pacjent, było:

- mówienie na „ty” do chorego,
- nie pytano się go, co potrafi, czy może wstawać, a uczono to robić, nie dostosowując swych działań do jego możliwości,
- nie współpracowano z pacjentem (brak dostosowania się do jego tempa chodzenia, stawano nie po tej stronie, po której prosił pacjent, by poczuć się bezpiecznie),
- po doprowadzeniu chorego do celu nie zadbano o jego bezpieczeństwo i wygodę.

Stacja II: Osobą oceniającą, a jednocześnie wymagającą pomocy w ramach tej stacji była pielęgniarka. Należało jej odpowiednio w wersjach A i B zmienić zmoczonego pampersa lub koszulkę. Najczęstsze błędy popełniane przez przyszłych wolontariuszy w ramach tego zadania:

- nie dbali o bezpieczeństwo własne: mycie rąk, rękawiczki,
- nie zwracali uwagi na komfort pracy: dostosowanie wysokości łóżka do swojego wzrostu, odsunięcie łóżka od ściany, przygotowanie miejsca pracy,
- nie współpracowali z chorym, nie pytali na przykład, czy może odwracać się na boki, siadać, traktowali go raczej jak manekina, szarpali,
- jedni nie rozmawiali z chorym wcale, inni zamiast rozmawiać prowadzili monolog, jeszcze inni zwracali się przez „ty” do pacjenta,
- nie dbali o intymność chorego (zmiana pampersa czy koszuli przy otwartych drzwiach od pokoju, pozostawienie chorego bez przykrycia).

Stacja III: Ta część egzaminu OSCE przez wielu badanych została uznana za najtrudniejszą, mimo iż punktacja otrzymywana przez nich w ramach tej stacji nie była niższa niż na innych stacjach. Symulowanym pacjentem była tu pani psycholog pracująca w hospicjum. W wersji A tej stacji należało pomóc młodej kobiecie, która nie wiedziała, jak rozmawiać z umierającą siostrą, a w wersji B należało porozmawiać z chorą kobietą, która martwiła się, jak poradzą sobie najbliżsi po jej śmierci. Powtarzającymi się błędami, na które symulowany pacjent zwrócił szczególną uwagę, to:

- błędy przy przedstawianiu się: nie mówili, że są wolontariuszami, większość wprowadzała w błąd pacjenta lub jego rodzinę mówiąc, że są pracownikami hospicjum, niektórzy wymuszali na rozmówcy podanie swojego imienia,
- zbyt szybko przystępowali do „pomagania” – wyjaśniali, radzili, nie dopytawszy się najpierw, co tak naprawdę się wydarzyło, nie słuchali, co rozmówca ma do powiedzenia,
- wiele osób utwierdzało rodzinę pacjenta w błędnym przekonaniu, iż z chorym wszystko będzie dobrze i że właśnie to powinni powtarzać choremu, namawiali do okłamywania chorego,
- często przerywali wypowiedzi, skupiali się na opowiadaniu własnych przeżyć,
- niektórzy narzucali wiarę katolicką i udział w sakramentach,

- pojawiły się sytuacje, w których kandydat na wolontariusza wywoływał dodatkową traumę u rozmówcy np. wmawiając chorej kobiecie, że mąż ją skrzywdził czy obwiniając siostrę pacjentki o to, że oddała chorą do hospicjum,
- niektórzy drążyli jakiś poruszony wątek, zamiast się wycofać w momencie, gdy chory wyraźnie sygnalizował, że to go drażni lub niepokoi,
- zdarzało się, że chcąc okazać wsparcie, przyszli wolontariusze nawiązywali zbyt bliski kontakt fizyczny z pacjentem np. przytulali chorą, mimo że ta prosiła, aby jej nie dotykać.

Podsumowanie i rekomendacje

1. Egzamin praktyczny typu OSCE mógłby być cennym uzupełnieniem kursu przygotowującego do podjęcia się roli wolontariusza w hospicjum.
2. Zasadnym wydaje się wprowadzenie egzaminu przypominającego choćby jedną stację OSCE. Opierając się na założeniu, iż umiejętności interpersonalne i przygotowanie psychologiczne odgrywają kluczową rolę w przygotowaniu wolontariusza do pracy z chorymi, przy stosowaniu jednej tylko stacji należałoby wybrać taką, która sprawdza przede wszystkim umiejętność komunikacji z pacjentem i/lub jego rodziną, a nie np. umiejętności manualne. Na takiej stacji bowiem, co potwierdziła analiza jakościowa wyników, najczęściej ujawniają się błędne stereotypy myślowe, uprzedzenia, fanatyzm religijny, brak empatii. Zatem spośród zastosowanych w tym badaniu stacji OSCE autorzy zalecaliby stosowanie obu wersji stacji III, która nakierowana była na sprawdzanie umiejętności komunikowania się z pacjentem i postawy przyjętej wobec niego.
3. Dalszych badań wymaga ustalenie optymalnego poziomu odciążenia, ponieważ dotąd wyniku egzaminu nie ujmowano w kategoriach „zdał”, „nie zdał”.

Bibliografia

1. Bussel H., Forbes D.: Understanding the volunteer market: the what, where, who and why of volunteering. *Int J Nonprofit Volunt Sect Mark*; 2002 7(3):244–257. doi:10.1002/nvsm.183.
2. Szeliga M.: Charakterystyka wolontariusza hospicyjnego z perspektywy pielęgniarki. *Problemy Pielęgniarstwa*. 2015; 23(1):63–68.
3. Makowska J.: Zwyczajni wspaniali. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2000; 7:23–26.
4. Savery C.A., Egbert N.: Hospice volunteer as patient advocate: a trait approach. *Palliat Support. Care*, 2010; 8(2):159–167.
5. Gaś Z.: Wolontariat w profilaktyce. *Remedium*, 2002; 6:1–4.
6. Paczkowska A.: Psychologiczne aspekty wolontariatu hospicyjnego, [w:] Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P., Paczkowska A. [red.]. *Pozamedyczne aspekty opieki paliatywno-hospicyjnej*, Gdańsk 2010.
7. Haes J.C., Oort F.J., Hulsman R.L.: Summative assessment of medical students' communication skills and professional attitudes through observation in clinical practice. *Med. Teach.*, 2005; 27(7): 583–589. doi:10.1080/01421590500061378.
8. Harden R., Gleeson F.A.: Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE). *Med. Educ.*, 1979; 13(1):41–54.

9. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. 2012, poz. 631).
10. Donovan A., Wood G., Rubio D., Day H., Spagnoletti C.: Faculty Communication Knowledge, Attitudes, and Skills Around Chronic Non-Malignant Pain Improve with Online Training. *Pain Med.* 2016 Nov; 17(11):1985–1992. Epub 2016 Apr 1. PMID: 27036413.
11. Szeliga M., Kuźmicz I., Skrzypek A., Nowakowski M.: Ocena kompetencji klinicznych przyszłych lekarzy i pielęgniarek – tradycyjny egzamin kliniczny i OSCE. *Eduk. Ustawiczna Doros.* 2016; 3:112–119.
12. Szeliga M., Mirecka J.: Optimization of methods verifying volunteers' ability to provide hospice care. *J. Cancer Educ.* 2016; Dec 14. [Epub ahead of print]: 1–7 DOI: 10.1007/s13187-016-1154-7.

Marta SZELIGA^{1,2}, Agnieszka SKRZYPEK¹, Ilona KUŹMICZ^{2,3}, Jadwiga MIRECKA⁴, Michał NOWAKOWSKI¹

¹Zakład Dydaktyki Medycznej, Wydział Lekarski, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Kraków, Polska

²Towarzystwo Przyjaciół Chorych „Hospicjum im. Św. Łazarza”, Kraków, Polska

³Zakład Pielęgniarstwa Internistycznego i Środowiskowego, Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Kraków, Polska

⁴Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu,

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska

Kształcenie archiwistów w Małopolsce

Training of archivists in Lesser Poland region

Słowa kluczowe: kształcenie archiwistów, szkolnictwo zawodowe, egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, szkoły policealne, kwalifikacyjne kursy zawodowe.

Key words: archivists training, vocational education, exams certifying vocational qualifications, post-secondary schools, qualifying vocational courses.

Abstract. The article presents the contemporary model of the archivist training in Poland within the framework of vocational education system. In accordance with the provisions of law, the technician profession can be attained in a two-year post-secondary school and after finishing qualifying professional courses. Core subjects implemented within the framework of theoretical and empirical vocational education which are the basis of the training were presented. The system of exams confirming the qualifications in archivist profession and the aims of vocational training in the context of dynamically changing needs of the labour and employers market are depicted. The factors determining the graduate's choice of post-secondary school and their choice of archives technician specialization were explained on the basis of own research conducted in post-secondary schools in Lesser Poland region.

W kształceniu archiwistów w Polsce najdłuższą tradycję ma edukacja akademicka. Taka forma kształcenia jest powszechnie uznawana za najwłaściwsze rozwiązanie, gdyż, jako jedyna, daje przygotowanie zarówno do pracy zawodowej, jak i naukowej. Aktualnie uniwersyteckie kształcenie archiwistów odbywa się najczęściej w dwóch formach: odrębnego kierunku studiów, jakim jest archiwistyka i zarządzanie dokumentacją, oraz w formie specjalności archiwistyka i zarządzanie dokumentacją realizowanej w ramach studiów historycznych. Dyskusja nad profilem przygotowania zawodowego archiwistów toczy się od wielu lat zarówno w środowiskach akademickich, jak i w kręgach związanych z organizacją i funkcjonowaniem krajowych służb archiwalnych. Tematem szczególnie żywych dyskusji są problemy

i perspektywy akademickiego kształcenia archiwistów w kontekście dynamicznie zmieniającego się świata¹.

Kształcenie archiwistów w polskim systemie edukacji realizowane jest również w ramach szkolnictwa zawodowego². Obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (dalej: MEN) z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji szkolnictwa zawodowego zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy³ określa, że zawód technika archiwisty (symbol cyfrowy zawodu: 441403) można zdobyć w dwuletniej szkole policealnej oraz na kwalifikacyjnych kursach zawodowych w zakresie poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w tym zawodzie.

W 2012 r. rozpoczęto wprowadzanie zmian w obszarze edukacji zawodowej, których celem było przede wszystkim unowocześnienie kształcenia zawodowego, podniesienie jego jakości oraz dostosowanie go do potrzeb rynku pracy i oczekiwań pracodawców. Realizacja wyżej wymienionych założeń pociągała za sobą konieczność zmodyfikowania klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i wyodrębnienie w ramach zawodów kwalifikacji⁴ oraz wdrożenie zmodernizowanej podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Na poziomie szkolnictwa wyższego w Małopolsce kształcenie w zakresie archiwistyki umożliwiają trzy krakowskie uniwersytety: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II. W województwie małopolskim rozwija się także kształcenie zawodowe archiwistów realizowane w szkołach policealnych⁵.

Przedstawione w artykule wnioski zostały opracowane na podstawie badań przeprowadzonych w trzech szkołach policealnych kształcących w systemie zaocznym, są to: Policealna Szkoła Centrum Nauki i Biznesu „Żak” z siedzibą w Krakowie, ATUT Lider Kształcenia Policealna Szkoła Zawodowa w Krakowie oraz w NOVA Policeal-

¹ Problematyce edukacji archiwalnej został poświęcony 105 tom „Archeionu” wydany w 2003 r. Z literatury dotyczącej kształcenia archiwistów zob. np.: Robótka H., *Światowe tendencje w kształceniu archiwistów*, „Archiwista Polski”, r. 6, 2001, nr 3–4, s. 25–43; *Archiwistyka na studiach historycznych*, red. Roman W.K., Toruń 2003; Lewandowska M., *Z problematyki kształcenia archiwistów w Polsce w latach 1945–1985*, [w:] „Archeion”, t. 82, 1987, s. 43–61; *Archiwistyka cyfrowa i nauki pomocnicze historii w edukacji archiwalnej. Problemy dydaktyki archiwistyki*, red. Kulecka A., Warszawa 2016; Tomeczak A., *Kształcenie archiwistów w Polsce i innych krajach europejskich*, „Archeion”, t. 66, 1978, s. 32–35.

² Kształcenie zawodowe w Polsce jest realizowane w szkołach ponadpodstawowych: branżowej szkole I stopnia, technikum, szkole policealnej, a docelowo także w branżowej szkole II stopnia. Jest ono także realizowane na kwalifikacyjnych kursach zawodowych oraz na kursach umiejętności zawodowych. Rozporządzenia MEN z dnia 31 marca 2017 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2017 r., poz. 860).

³ (Dz. U. 2017 r., poz. 622).

⁴ W zawodzie technik archiwista wyodrębniono dwie kwalifikacje: AU.63 *Organizacja i prowadzenie archiwum* oraz AU.64 *Opracowanie materiałów archiwalnych*.

⁵ Trudno jest oszacować dokładną liczbę szkół policealnych, które oferują kształcenie w zawodzie technik archiwista, w związku ze stale zmieniającą się sytuacją. Przykładowo, na dzień 14 lipca 2017 r., Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych na stronie Kuratorium Oświaty w Krakowie podaje liczbę 17 szkół policealnych. <https://kuratorium.krakow.pl/> [dostęp: 10.11.2017].

na Szkoła Zawodowa dla Dorosłych w Tarnowie⁶. Dodajmy, iż w szkołach tych edukacja jest bezpłatna, posiadanie świadectwa dojrzałości nie jest warunkiem koniecznym w procesie rekrutacji. Badania przeprowadzono wśród słuchaczy wszystkich semestrów. Łączna liczba respondentów wyniosła 48 osób. Do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z pytań otwartych i zamkniętych (w wybranych pytaniach respondenci mogli wybierać więcej niż jedną odpowiedź). Pytania otwarte dotyczyły miejsca, w którym słuchacze odbyli lub mają zamiar odbyć praktyki zawodowe oraz wykształcenia (w przypadku absolwentów szkół wyższych pytanie o ukończoną uczelnię oraz kierunek studiów).

Przeprowadzone badania ankietowe miały między innymi wykazać poziom wykształcenia słuchaczy. I tak na przykładzie trzech wymienionych wyżej ośrodków kształcenia policealnego archiwistów można stwierdzić, iż największą grupę stanowią słuchacze posiadający świadectwo maturalne, czyli absolwenci liceów ogólnokształcących (35%) i techników (27%). Wyniki ankiet wyłoniły również grupę słuchaczy, którzy są absolwentami studiów uniwersyteckich II stopnia (13%), zarówno polskich jak i zagranicznych uczelni. Wśród słuchaczy znajduje się także niewielki odsetek osób, które ukończyły studia wyższe I stopnia oraz będące w trakcie studiów wyższych (6%). Natomiast 19% respondentów wykazało, iż ukończyły szkołę średnią, lecz nie posiadają świadectwa maturalnego. Przekrój wykształcenia respondentów obrazuje diagram 1:

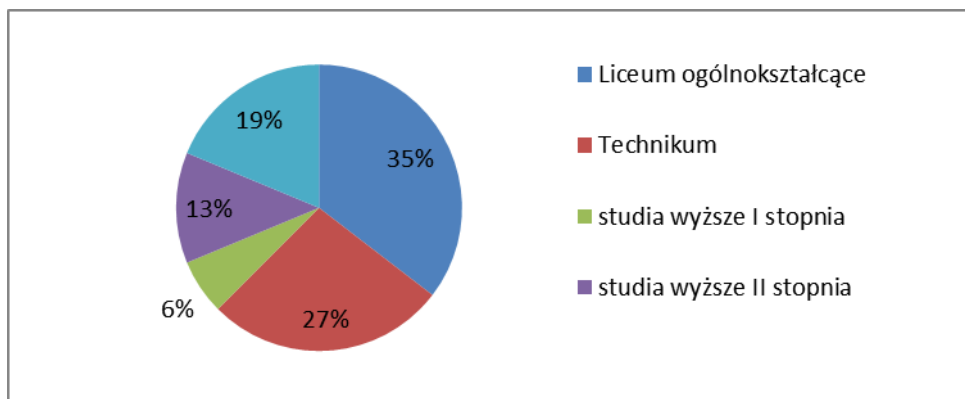


Diagram 1. Poziom wykształcenia słuchaczy ankietowanych szkół policealnych na kierunku technik archiwista

Jak widać na powyższym diagramie, poziom wykształcenia wśród słuchaczy jest bardzo zróżnicowany, lecz wyniki badań ankietowych wyraźnie wskazują na przewa-

⁶ Zgodnie z danymi uzyskanymi od Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Krakowa oraz na podstawie własnych informacji uzyskanych w wyniku przeprowadzonych wywiadów w małopolskich szkołach policealnych, kształcenie w zawodzie technik archiwista w semestrze zimowym 2017/2018 jest realizowane w wymienionych trzech szkołach.

gę słuchaczy z co najmniej pełnym wykształceniem średnim (81%) nad słuchaczami, którzy nie legitymują się świadectwem maturalnym (19%)⁷.

W dalszej kolejności przedmiotem badań ankietowych był przedział wiekowy słuchaczy badanych ośrodków kształcenia archiwistów. Otóż najliczniejszą grupą okazali się słuchacze w przedziale wiekowym 19–25 lat (69%). Na drugim miejscu pod względem liczebności znaleźli się respondenci w przedziale wiekowym 26–35 lat (13%). Niemal równomiernie rozkłada się liczba słuchaczy w przedziałach wiekowych 36–40 lat (8%) oraz 41–50 lat (6%). Najmniej liczną grupę stanowią słuchacze, którzy ukończyli 51 lat (5%).

Najwięcej badanych wskazało, że do wyboru szkoły policealnej skłoniły ich czas kształcenia, dostępność (29%) oraz forma kształcenia (29%). Koszty kształcenia wskazało 18% respondentów. Mniej badanych wskazało ofertę edukacją szkoły (16%), natomiast najmniejsza liczba ankietowanych wskazała jako motyw warunki przyjęć do szkoły (4%) oraz pozycję wybranej szkoły na rynku usług edukacyjnych (4%)⁸.

Następnie ankietowani mieli za zadanie wypowiedzieć się na temat tego, jakimi motywami kierowali się, podejmując naukę na kierunku technik archiwista w szkole policealnej. Wyniki badań przedstawia poniższy diagram:

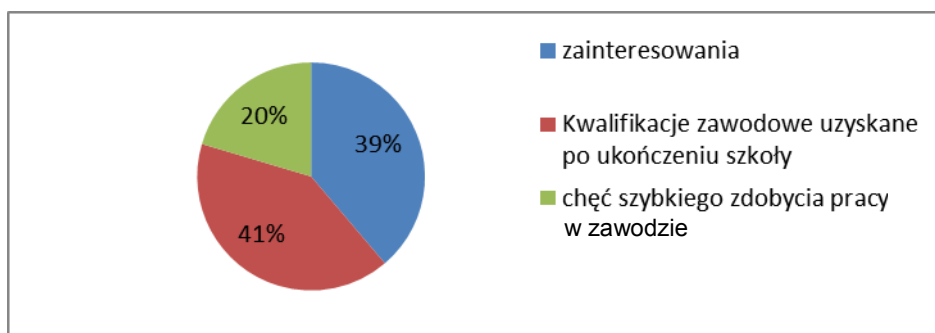


Diagram 2. Motywacje respondentów do podjęcia kształcenia na kierunku technik archiwista

Jak wynika z diagramu 2, istotnym czynnikiem, który zdecydował o wyborze omawianego kierunku kształcenia, są kwalifikacje zawodowe uzyskane po ukończeniu szkoły (41%). Natomiast w dalszej kolejności znalazły się zainteresowania ankietowanych związane z archiwistyką (39%) oraz chęć szybkiego zdobycia pracy w zawodzie archiwisty (20%)⁹.

⁷ Wyniki badań zaprezentowanych w diagramie 1 stoją w opozycji do badań przeprowadzonych przez I. Gass w 2012 r. Zdaniem autorki specyfika szkół policealnych wpływa na wybór kształcenia w tego typu placówkach w dużej mierze przez osoby nieposiadające świadectwa maturalnego, mające problemy z uczeniem się oraz z zaburzeniami rozwoju. Gass I, *Kształcenie archiwistów w Polsce na poziomie średnim*, [w:] „Archeion”, t. 114, 2013, s. 117, p. 6.

⁸ Ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

⁹ Ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Jako cel podjęcia kształcenia respondenci deklarowali przede wszystkim chęć nabycia nowych umiejętności (46%). Niewiele mniejsza liczba badanych wskazała, że celem jest podniesienie kwalifikacji (40%). Najmniej liczną grupę reprezentowali słuchacze, którzy chcą w trakcie kształcenia nabyć umiejętności praktyczne z zakresu archiwistyki (14%). Omówione wyniki badań prezentuje diagram 3:

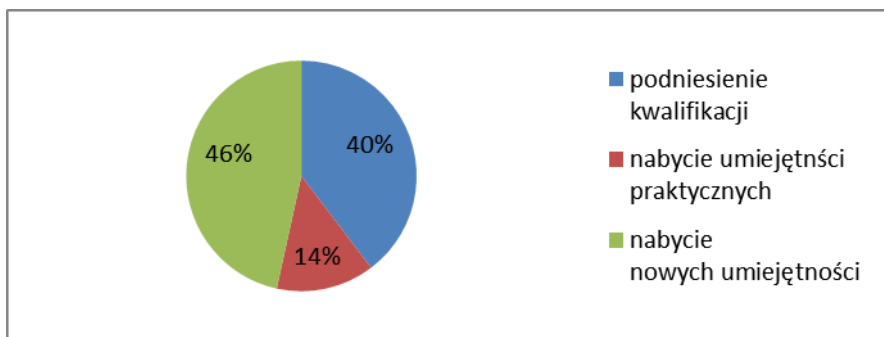


Diagram 3. Cel podjęcia kształcenia policealnego w zawodzie technika archiwisty

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszego artykułu obejmują również odpowiedzi ankietowanych na pytanie, jak postrzegany jest przez nich zawód archiwisty. Otóż analiza odpowiedzi wykazała, iż 59% ankietowanych uważa ten zawód za atrakcyjny, a 23% za prestiżowy. Natomiast zdaniem 10% respondentów zawód archiwisty jest nieatrakcyjny, a 8% uważa go za średnio atrakcyjny¹⁰. Omówione powyżej wyniki ankiety prezentuje diagram 4:

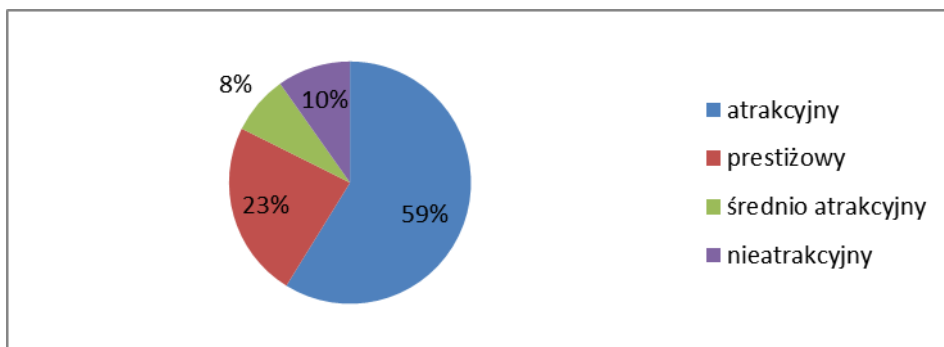


Diagram 4. Jak ankietowani postrzegają zawód archiwisty

Ankietowani słuchacze wypowiedzieli się także na temat tego, gdzie po zakończeniu nauki chcieliby podjąć pracę. Najwięcej respondentów (43%) wskazało archi-

¹⁰ Por.: Gass I., *Kształcenie archiwistów...*, s.116.

wum zakładowe. Porównywalny procent badanych zadeklarował chęć podjęcia pracy w kancelarii urzędu (32%) i w archiwum państwowym (25%).

Mniej optymistycznie przedstawiają się wyniki ankiety, w której respondenci wypowiedzieli się na temat tego, jak oceniają szanse znalezienia zatrudnienia w zawodzie archiwisty. Wyniki ankiety przedstawia poniższy diagram:

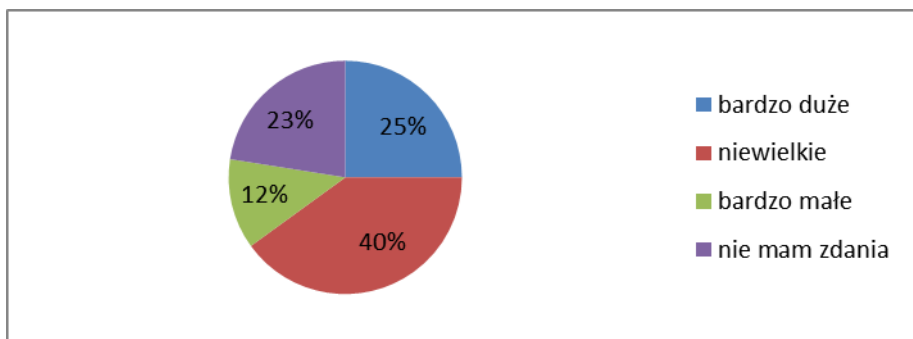


Diagram 5. Jak oceniasz szanse na zatrudnienie jako archiwista

Jak widać na diagramie, wśród udzielonych odpowiedzi przeważają te, które wskazują na fakt, iż słuchacze są świadomi czekających ich trudności w znalezieniu pracy w zawodzie archiwisty po ukończeniu nauki. Otóż 40% ankietowanych oceniło szanse zatrudnienia w zawodzie jako niewielkie, a 12% jako bardzo małe. Jedynie 25% respondentów uznało, iż ukończenie tego kierunku kształcenia daje duże możliwości na znalezienie pracy w zawodzie. Można przypuszczać, iż na świadomość niewielkich szans znalezienia pracy w omawianym zawodzie ma wpływ sytuacja na rynku pracy, a mianowicie na ile rynek pracy jest otwarty dla absolwentów szkół policealnych. W ocenianiu szans na zatrudnienie pomocne mogą się okazać wyniki badań *Barometr zawodów*, które przewidują zapotrzebowanie na pracowników na kolejny rok. Przykładowo według prognozy na 2017 r. grupa zawodów archiwisty i muzealnicy, do których należy zawód technik archiwista, w województwie małopolskim, podobnie jak w całym kraju, znalazł się w grupie zawodów zrównoważonych, czyli takiej, w której liczba ofert pracy jest zbliżona do liczby osób zdolnych do podjęcia zatrudnienia¹¹.

Edukacja archiwistów w oparciu o zawodowy model kształcenia obejmuje kształcenie wspólne dla wszystkich zawodów, kształcenie zawodowe teoretyczne oraz zawodowe praktyczne. Dokumentami programowymi dla realizacji kształcenia w zawodzie technik archiwista są: podstawa programowa oraz program nauczania¹².

¹¹ *Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w Polsce*, Kraków 2016, s. 15, 28, <https://barometr.zawodow.pl> [dostęp: 11.11.2017]; *Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w województwie małopolskim*, Kraków 2016, s. 33–54, wup.krakow.pl/o-wup/Raport_województwo_małopolskie_web.pdf [dostęp: 11.11.2017].

¹² Przykładowy program nauczania dla zawodu w układzie przedmiotowym i modułowym został opracowany w 2012 r. na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy

W trakcie zajęć realizowanych w ramach kształcenia zawodowego teoretycznego słuchacze zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu w toku realizacji następujących przedmiotów: *podstawy archiwistyki, metody pracy w archiwum zakładowym, prawo archiwalne, język obcy w archiwistyce*. W ramach kształcenia zawodowego praktycznego słuchacze nabywają praktyczne umiejętności w toku realizacji przedmiotu *prowadzenie archiwum i opracowanie materiałów archiwalnych*.

Absolwent szkoły kształcącej w tym zawodzie powinien być przygotowany do wykonywania następujących zadań zawodowych:

- 1) gromadzenie, przechowywanie i udostępnianie zasobu archiwalnego;
- 2) ewidencjonowanie dokumentacji aktowej;
- 3) opracowywanie i zabezpieczanie materiałów archiwalnych¹³.

Do wykonywania wyżej wymienionych zadań niezbędne jest osiągnięcie efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie technik archiwista. Obejmują one trzy obszary: wiedzę, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne. Efekty te zostały podzielone na trzy grupy. Należą do nich:

- 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (bezpieczeństwo i higiena pracy, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej, język obcy ukierunkowany zawodowo, kompetencje personalne i społeczne, organizacja pracy małych zespołów);
- 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru administracyjno-usługowego, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie;
- 3) efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie technik archiwista: *Organizacja i prowadzenie archiwum* (AU.63) oraz *Opracowywanie materiałów archiwalnych* (AU.64)¹⁴.

Kwalifikacja AU.63 *Organizacja i prowadzenie archiwum* obejmuje: organizację archiwum, prowadzenie archiwum, brakowanie dokumentacji niearchiwalnej oraz przekazywanie materiałów archiwalnych do archiwum państwowego, a także postępowanie w przypadku uszkodzenia, zagubienia i kradzieży dokumentacji archiwalnej lub likwidacji jednostki organizacyjnej. Zgodnie z Rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego dla kwalifikacji AU. 63 wynosi 650 godzin.

Natomiast kwalifikacja AU.64 *Opracowanie materiałów archiwalnych* obejmuje: opracowywanie dokumentacji aktowej, technicznej i geodezyjno-kartograficznej, opracowywanie dokumentacji audiowizualnej oraz gromadzenie dokumentacji na

programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2012 r., poz. 184). Zob.: Grass I., Jasiński M., Krajewska H., *Program nauczania dla zawodu technik archiwista 441403 o strukturze przedmiotowej. Typ szkoły: policealna. Rodzaj programu liniowy*, Warszawa 2012. W 2017 r. podstawa programowa dla zawodu technik archiwista została częściowo zmodyfikowana w zakresie efektów wspólnych dla wszystkich zawodów.

¹³ Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2017 r., poz. 860), s. 410.

¹⁴ Ibidem.

nośnikach elektronicznych. Minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego dla kwalifikacji AU. 64 wynosi 450 godzin.

Praktyczna nauka zawodu w szkołach policealnych jest organizowana przez szkołę w formie zajęć praktycznych i praktyk zawodowych¹⁵. Kształcenie praktyczne może odbywać się w odpowiednio wyposażonej szkolnej pracowni archiwalnej, a także w różnego typu archiwach i innych podmiotach stanowiących potencjalne miejsce zatrudnienia absolwentów szkół kształcących w zawodzie technik archiwista. Dla zapewnienia właściwej organizacji procesu kształcenia w zawodzie, zwłaszcza kształcenia praktycznego oraz realizacji programu nauczania, szkoła powinna posiadać pracownię archiwalną wyposażoną m.in. w: *pakiet programów biurowych, pakiet programów do sporządzania dokumentacji archiwalnej i zarządzania nią, kopie dokumentów sporządzonych na różnych nośnikach informacji, wzory archiwalnych pomocy ewidencyjno-informacyjnych: inwentarze, przewodniki, informatory, katalogi, indeksy, karty inwentarzowe, druki i formularze, regały archiwalne typu kompakt, stół do opracowywania dokumentacji wielkoformatowej, stół z przezroczystym podświetlanym blatem do dokumentacji kartograficznej, sprzęt do odtwarzania dokumentacji audio-wizualnej, przyrządy do pomiaru temperatury i wilgotności powietrza, wózek transportowy, materiały pomocnicze (pudła, teczki tekturowe, obwoluty), informatory archiwalne, zestaw przepisów prawa dotyczących zasobów archiwalnych, funkcjonowania archiwów, zasad postępowania z dokumentacją w wersji drukowanej lub elektronicznej, publikacje z zakresu archiwistyki*¹⁶.

W czasie 2-letniej edukacji słuchacze szkół policealnych mają obowiązek odbyć praktyki zawodowe w łącznym wymiarze 160 godzin (4 tygodnie)¹⁷. Pełnią one ważną rolę w realizacji procesu dydaktycznego, bowiem pozwalają na poznanie rzeczywistej organizacji pracy, a jednocześnie są najlepszym weryfikatorem wiedzy teoretycznej. Zadania realizowane przez uczniów w trakcie praktyki zawodowej powinny być skorelowane z treściami programowymi nauczania realizowanymi w szkole¹⁸. Dodajmy, iż z punktu widzenia obecnego rynku pracy praktyka zawodowa jest nieodzownym warunkiem dobrego przygotowania zawodowego.

Wyniki badań pokazują, że słuchacze szkół przywiązują dużą wagę do wyboru właściwego miejsca realizacji praktyk, kierując się w tym względzie chęcią zdobycia przygotowania zawodowego oraz własnymi zainteresowaniami. Przeważająca większość ankietowanych zrealizowała praktyki w archiwach zakładowych urzędów (73%), nieliczni odbyli praktyki zawodowe w kancelarii prawnej (13%), archiwach kościelnych (7%) oraz bibliotekach (7%).

W obecnym systemie szkolnictwa zawodowego ukończenie danego typu szkoły policealnej nie jest równoznaczne z potwierdzeniem kwalifikacji zawodowych. Można

¹⁵ §3, pkt. 1, §4, pkt. 1, rozporządzenia MEN z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2010 r., nr 244, poz. 1626 z późn. zm.).

¹⁶ Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2017 r., poz. 860), s. 409–411.

¹⁷ Ibidem, s. 411.

¹⁸ Program nauczania dla praktyk zawodowych zob.: Grass I., Jasiński M., Krajewska H., *Program nauczania...*, s. 36–39.

je uzyskać dopiero po zdaniu odpowiedniego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Rozdzielenie procesu nauczania od procesu weryfikowania wiedzy oraz umiejętności zdobytych w trakcie nauki ma przede wszystkim zapewnić lepszą jakość kształcenia. Zgodnie z obowiązującymi przepisami istnieje możliwość odrębnego potwierdzania przez słuchacza/ucznia każdej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, a nie, jak dotychczas, z całego zawodu.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, zwany egzaminem zawodowym, jest egzaminem zewnętrznym, przeprowadzanym w oparciu o podstawę programową kształcenia w zawodach. Egzamin ten ma za zadanie nie tylko sprawdzać wiedzę i umiejętności, ale jest także elementem kontroli jakości kształcenia¹⁹. Składa się on z dwóch części: pisemnej i praktycznej. Swoim zakresem obejmuje jedną kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie. Każdą kwalifikację potwierdza się odrębnym egzaminem, przeprowadzanym w trakcie trwania nauki w szkole. Tak więc słuchacz szkoły policealnej, który chce uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zakresie zawodu technik archiwista, oprócz ukończenia szkoły policealnej musi zdać łącznie dwa dwuczęściowe egzaminy, które potwierdzają każdą kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie. Część pisemna jest przeprowadzana w formie testu, który może być przeprowadzany tradycyjnie, tj. z wykorzystaniem papierowych arkuszy egzaminacyjnych lub w wersji elektronicznej na stanowisku komputerowym, z wykorzystaniem elektronicznego systemu przeprowadzania egzaminu zawodowego. W czasie 60 minut zdający odpowiada na 40 pytań zamkniętych, wybierając jedną prawidłową odpowiedź spośród czterech podanych wariantów. Część praktyczna, trwająca nie dłużej niż 240 minut, polega na wykonaniu zadania praktycznego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym, sprawdzającego umiejętności z zakresu poszczególnych kwalifikacji. Zdający ma zaliczony egzamin zawodowy, jeżeli uzyskał co najmniej 50% punktów z części pisemnej oraz 75% punktów z części praktycznej. Słuchacz, który zdał egzamin potwierdzający jedną kwalifikację w zawodzie, otrzymuje świadectwo potwierdzające tę kwalifikację, wydane przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (dalej: OKE). Natomiast słuchacz, który zdał egzaminy z zakresu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie oraz posiada poziom wykształcenia wymagany dla danego zawodu (w przypadku zawodów na poziomie technika jest to wykształcenie średnie), otrzymuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, wydany przez OKE. Na wniosek absolwenta dyplomu dołącza się Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe w języku angielskim (Europass).

Do egzaminu zawodowego oprócz słuchaczy szkół policealnych mogą przystąpić osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy. Program nauczania kwalifikacyjnego kursu zawodowego ma uwzględniać podstawę programową kształcenia w zawodzie technik archiwista w zakresie tej kwalifikacji, której dotyczy dany kurs.

¹⁹ Celem przeprowadzania egzaminów zewnętrznych jest sprawdzenie wiedzy uczniów w sposób sprawiedliwy i obiektywny. B. Niemierko zwrócił uwagę na złudność przekonania, iż egzaminy zewnętrzne, które autor zaliczył do egzaminów określonych przez niego mianem „doniosłych” (*high-stakes examination*), zapewniają obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół. Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów*, red. Niemierko B., Kraków 2004, s. 149–153.

Jest on także przeprowadzany jako egzamin eksternistyczny dla osób, które co najmniej dwa lata kształciły się lub pracowały w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację²⁰.

Włączenie w 2012 r. do systemu edukacji kwalifikacyjnych kursów zawodowych ma na celu umożliwienie dostępu do zdobywania i potwierdzania kwalifikacji i promowanie aktywnych postaw na rynku pracy, a docelowo zwiększenie udziału osób dorosłych w kształceniu. Uelastycznienie kształcenia pozwoli na udział w nim szerszego kręgu odbiorców, co jest szczególnie ważne w przypadku osób dorosłych, dla których jedną z barier w podejmowaniu decyzji o podniesieniu kwalifikacji, przekwalifikowaniu lub realizacji zainteresowań, jest brak czasu wynikający z licznych obowiązków zawodowych i rodzinnych. Urzeczywistnienie kształcenia w wymienionych formach wpisuje się w realizację rozwijanej w Unii Europejskiej strategii uczenia się przez całe życie (ang. Lifelong Learning), która zajmuje istotne miejsce w edukacji dorosłych²¹. U powszechnienie się uczenia dorosłych jest jednym z najważniejszych obszarów działań w ramach uczenia się przez całe życie realizowanej w Polsce. Wskaźnik uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu ma w Polsce dość niską wartość, która oscyluje wokół 5%²². Szansą na podniesienia wskaźnika udziału osób dorosłych w systematycznym doksztalcaniu się jest realizacja koncepcji kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Podsumowując, szkoły policealne kształcące w zawodzie technika archiwisty oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą pełnić ważną rolę w systemie edukacji. Dają możliwość podniesienia kwalifikacji, nabycia nowych umiejętności, przekwalifikowania, a także realizacji pasji i zainteresowań. Szkoły prowadzące kształcenie w tym zawodzie mają za zadanie przygotować odpowiednio wykwalifikowane kadry, które będą w stanie sprostać stale rosnącym oczekiwaniom ze strony rynku pracy i pracodawców.

²⁰ Art. 44 ust. 3 Ustawy o systemie oświaty.

²¹ Cele i kierunki działania oraz rozwiązania na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie w Polsce określa projekt *Perspektywa uczenia się przez całe życie. Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.*, Warszawa 2013, s. 17, <https://men.gov.pl/...uczenie...cale-zycie/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie.ht>. [dostęp: 10.11.2017]. Spośród szerokiej literatury na ten temat zob.: Niussl E., Przybylska E., *Uczenie się przez całe życie: historia i teraźniejszość koncepcji polityczno-oświatowej*, [w:] „Studia Pedagogica Ignatiana” vol. 19, nr 4, 2016, s. 33–48, *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives*, ed. Egetenmeyer R. and Niussl E., Frankfurt am Main, 2010; Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; Gerlach R., *Ustawiczne kształcenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku* t. 1, red. Wiatrowski Z. i Cizkowicz K., Włocławek 2007, *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, „Eurydice Survey 2”, Document prepared by the Eurydice European Unit, Brussels 2000.

²² Zgodnie z zaleceniami UE do 2010 r. co najmniej 12,5% osób dorosłych powinno brać udział w kształceniu, natomiast do 2020 r. co najmniej 15%. *Perspektywa uczenia się...*, s. 17. Zob. także: Goglio V., Meroni E.C. 2014, *Adult Participation in Lifelong Learning. The impact of using a 12-months or 4-weeks reference period. Technical briefing*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2014.

Celem kształcenia policealnego jest przygotowanie słuchaczy do wykonywania zawodu archiwisty w różnych typach archiwów i składnicach akt. Przygotowanie do zawodu ma charakter bardziej uniwersalny i nie ogranicza się do specjalistycznego przygotowania do pracy w określonym typie archiwum. Główną osią edukacji jest wykształcenie archiwistów przygotowanych praktycznie do wykonywania standardowej pracy. W oparciu o blok przedmiotów obowiązkowych, stanowiących bazę kształcenia, można prowadzić daleko posunięte specjalizacje techników archiwalnych, czyli przygotować ich do wykonywania szerokiego spektrum zadań zawodowych realizowanych zarówno w archiwach państwowych, jak i w archiwach zakładowych oraz składnicach akt.

Na podstawie tego, jak odpowiadali respondenci w przeprowadzonych badaniach, można wysnuć wnioski, że wybór szkoły policealnej jest często racjonalną decyzją, a słuchacze rekrutują się zarówno spośród absolwentów szkół średnich i uniwersytetów, jak i spośród osób, które nie posiadają matury. Decydując się na wybór kierunku i szkoły słuchacze mają najczęściej sprecyzowane oczekiwania wobec podjętego kształcenia i plany zawodowe na przyszłość. Wydaje się, że za dalszym istnieniem na rynku usług edukacyjnych szkół policealnych kształcących w zawodzie technika archiwisty mogą przemawiać: forma kształcenia, koszty kształcenia oraz dostępność, a także warunki przyjęć do szkół. Atutem może być także ścisły związek kształcenia z praktyką oraz krótszy czas kształcenia w porównaniu z kształceniem uniwersyteckim.

Bibliografia

1. *Archiwistyka cyfrowa i nauki pomocnicze historii w edukacji archiwalnej. Problemy dydaktyki archiwistyki*, red. A. Kulecka, Warszawa 2016.
2. *Archiwistyka na studiach historycznych*, red. W.K. Roman, Toruń 2003.
3. Gass I., *Kształcenie archiwistów w Polsce na poziomie średnim*, [w:] „Archeion”, t.114, 2013, s. 115–120.
4. Gerlach R., *Ustawiczne kształcenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, red. Z. Wiątrowski i K. Ciżkowicz, Włocławek 2007.
5. Goglio V., Meroni E.C. 2014, *Adult Participation in Lifelong Learning. The impact of using a 12-months or 4-weeks reference period. Technical briefing*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2014.
6. Grass I., Jasiński M., Krajewska H., *Program nauczania dla zawodu technika archiwista 441403 o strukturze przedmiotowej. Typ szkoły: policealna. Rodzaj programu liniowy*, Warszawa 2012.
7. Lewandowska M., *Z problematyki kształcenia archiwistów w Polsce w latach 1945–1985*, [w:] „Archeion”, t. 82, 1987, s. 43–61.
8. *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, „Eurydice Survey 2”, Document prepared by the Eurydice European Unit, Brussels 2000.
9. Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów*, red. B. Niemierko, Kraków 2004, s.149–153.
10. Niussl E., Przybylska E., *Uczenie się przez całe życie: historia i terażniejszość koncepcji polityczno-oświatowej*, [w:] „Studia Pedagogica Ignatiana” vol. 19, nr 4, 2016, s. 33–48. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives*, ed. R. Egetenmeyer and E. Niussl, Frankfurt am Main, 2010.

11. *Perspektywa uczenia się przez całe życie. Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.*, Warszawa 2013.
12. Robótka H., *Światowe tendencje w kształceniu archiwistów*, „Archiwista Polski”, r. 6, 2001, nr 3–4, s. 25–43.
13. Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
14. Tomczak A., *Kształcenie archiwistów w Polsce i innych krajach europejskich*, [w:] „Archeion”, t. 66, 1978, s. 32–35.

Akty prawne:

1. Rozporządzenia MEN z dnia 31 marca 2017 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. 2017 r., poz. 860).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji szkolnictwa zawodowego zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Dz. U. 2017 poz. 622).
3. Rozporządzenie MEN z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2010 r., nr 244, poz. 1626 z późn. zm.).

Netografia:

1. *Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w Polsce*, Kraków 2016, <https://barometr.zawodow.pl>
2. *Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w województwie małopolskim*, Kraków 2016, [wup-krakow.pl/o-wup/Raport_województwo_małopolskie_web.pdf](https://wup.krakow.pl/o-wup/Raport_województwo_małopolskie_web.pdf)

Strony www:

<https://kuratorium.krakow.pl/>

<https://men.gov.pl/>

Barbara BIELASZKA-PODGÓRNA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Historii i Archiwistyki

Zmiany kształcenia i pracy farmaceutów w świetle praw pacjenta

Changes of the education and work of pharmacists in the light of patients' rights

Słowa kluczowe: magister farmacji, technik farmaceutyczny, kształcenie, zadania zawodowe, prawa pacjenta.

Key words: pharmacist, technician pharmacist, education, professional tasks, patient's rights.

Abstract. The article presents a current diagnosis of the state of education and work in regulated medical professions¹ – technician pharmacist and pharmacist based on the legal basis for performing professions, educational standards, curricula, occupational tasks and the work environment. The specifics of the pharmacists' workplace were presented, as well as statutory requirements regarding management positions, drug sales requirements, differences in entitlements, and professional responsibility were analyzed. It was shown that the pharmacist, due to the broader catalog of professional qualifications, fulfills all patients' rights, the technician pharmacist does not implement all patients' rights because of the narrower scope of education. The technician pharmacist to obtain a master's degree in pharmacy should complete a university education. The applicable legislation does not provide for the technician's pharmacist qualifications to be supplemented to the level of a pharmacist in the form of qualifying professional courses.

Podstawy prawne wykonywania zawodów farmaceutycznych. W polskim systemie prawnym zawody medyczne nie są skatalogowane, ale ujęte wspólnie z innymi zawodami rynku pracy w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności². Do zawodów medycznych zalicza się zawody związane z wykonywaniem szeroko pojętych czynności medycznych. J. Jacyszyn³ zwraca uwagę, że nie jest możliwe ustalenie pełnej (komplementarnej) listy zawodów medycznych. Pojęcie prawne zawodów medycznych jest przedmiotem regulacji prawnej, na jaką powołuje się autor. Obecnie jest nią art. 2 pkt. 2 Ustawy o działalności leczniczej, który stanowi, że *ilekroć w tym akcie prawnym jest mowa o osobie wykonującej zawód medyczny, to należy rozumieć osobę, która na*

¹ Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7.09.2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Pojęcie zawodu regulowanego wywodzi się z prawa unijnego, definiującego go jako działalność zawodową lub zespół działalności zawodowej, której warunki podjęcia i wykonywania są bezpośrednio bądź pośrednio objęte przepisami ustawodawczymi, wykonawczymi lub administracyjnymi nakładającymi obowiązek posiadania np. specjalnych kwalifikacji zawodowych.

² Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2018 r., poz. 227).

³ Jacyszyn J.: *Wykonywanie wolnych zawodów w Polsce*, LexisNexis, Warszawa 2004.

podstawie odrębnych przepisów uprawniona jest do udzielania świadczeń zdrowotnych oraz osobę legitymującą się nabyciem fachowych kwalifikacji do udzielania świadczeń zdrowotnych w określonym zakresie lub określonej dziedzinie medycyny⁴. W doktrynie prawnej zawody medyczne nie są nigdzie skatalogowane, obejmują bowiem różne formy aktywności osób, które profesjonalnie zajmują się zdrowiem w szeroki znaczeniu tego pojęcia, w tym także leczeniem zwierząt czy farmacją. Dlatego też zawody technika farmaceutycznego i farmaceuty są zawodami medycznymi.

Podstawą prawną wykonywania zawodów farmaceutycznych jest Ustawa Prawo Farmaceutyczne⁵. Wykonywanie zawodu technika farmaceutycznego jak i magistra farmacji zgodne jest z wytycznymi Ministra Pracy, Rodziny i Polityki Społecznej regulowanymi dodatkowymi rozporządzeniami Ministra Zdrowia⁶ (tab. 1).

Tabela 1. Regulacje prawne wykonywania zawodów farmaceutycznych

Technik farmaceutyczny	Farmaceuta
Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 17 lipca 2002 r. w sprawie odbywania praktyki w aptece przez technika farmaceutycznego oraz rozporządzenia zmieniające	Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 maja 2004 r. w sprawie wzoru dokumentu „Prawo wykonywania zawodu farmaceuty” oraz rozporządzenia zmieniające
Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 18 października 2002 r. w sprawie wydawania z apteki produktów leczniczych i wyrobów medycznych oraz Projekt Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 28.06 2018 w sprawie zapotrzebowań oraz wydawania z apteki produktów leczniczych, środków spożywczych specjalnego przeznaczenia żywieniowego i wyrobów medycznych	Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 15 lutego 2017 r. w sprawie specjalizacji i uzyskiwania tytułu specjalisty przez farmaceutów
Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 lutego 2009 r. w sprawie kwalifikacji osób wydających produkty lecznicze w placówkach obrotu pozaaptecznego, a także wymogów, jakim powinien odpowiadać lokal i wyposażenie tych placówek oraz punktów aptecznych	Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lutego 2018 r. w sprawie ciągłych szkoleń farmaceutów zatrudnionych w aptekach lub hurtowniach farmaceutycznych

Źródło: opracowanie własne.

⁴ Ustawa o działalności leczniczej z dn. 15.04.2014 r. (Dz. U. 2011 Nr 112, poz. 654).

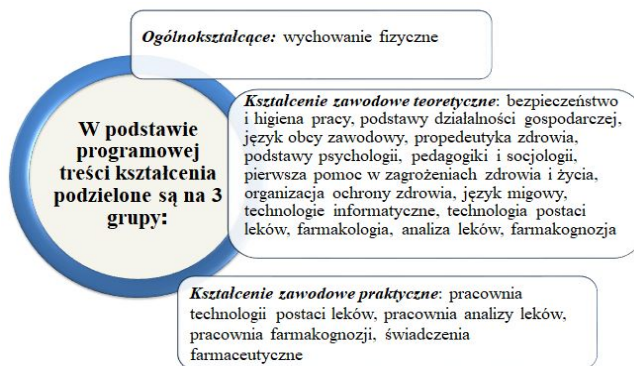
⁵ Ustawa z dn. 6.09.2001 r. Prawo Farmaceutyczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 2211 oraz z 2018 r., poz. 650, 697, 1039).

⁶ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dn. 17.07.2002 r. w sprawie odbywania praktyki w aptece przez technika farmaceutycznego (Dz. U. 2002 r. Nr 126, poz. 1082); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 18 października 2002 r. w sprawie wydawania z apteki produktów leczniczych i wyrobów medycznych (Dz. U. 2002 r. Nr 183, poz. 1531); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 lutego 2009 r. w sprawie kwalifikacji osób wydających produkty lecznicze w placówkach obrotu pozaaptecznego, a także wymogów, jakim powinien odpowiadać lokal i wyposażenie tych placówek oraz punktów aptecznych (Dz. U. 2003 r. Nr 23, poz. 196).

Wykonywanie pracy w zawodach reguluje Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy⁷. Ujednolicony opis wymagań kompetencji/kwalifikacji zawierają krajowe standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych⁸. *Standard kompetencji zawodowych jest rodzajem normy opisującej kompetencji zawodowych koniecznych do wykonywania zadań zawodowych, wchodzących w skład zawodu, akceptowany przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych*⁹. Departament Rynku Rodziny Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej zajmuje się nadzorem i koordynacją opracowywania standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych i informacji o zawodach. Zbiór sukcesywnie opracowywanych krajowych standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych jest udostępniany w internetowej bazie danych, w tym standard kwalifikacji technika farmaceutycznego¹⁰.

Uregulowania dotyczące kształcenia w zawodach farmaceutycznych. Ukazując różnice pomiędzy zawodami technika i magistra farmacji przeanalizowano etapy kształcenia obu zawodów. Profil kształcenia technika farmaceutycznego podlega Ministrowi Edukacji Narodowej, natomiast magistra farmacji – Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ze względu na swoją medyczną specyfikę obydwie zawody są regulowane przez odpowiednie rozporządzenia ministra właściwego do spraw zdrowia.

Kształcenie technika farmaceutycznego odbywa się w systemie oświaty w dwuletnich szkołach policealnych. Rysunek 1 przedstawia grupy przedmiotów kształcenia zawartych w podstawie programowej dla zawodu technika farmaceutycznego.



Rys. 1. Grupy przedmiotów z podstawy programowej kształcenia w zawodzie technika farmaceutycznego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2017 r., poz. 860).

⁷ Ustawa z dn. 20. 04. 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.).

⁸ www.kwalifikacje.praca.gov.pl.

⁹ H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura, *Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2013, s. 34.

¹⁰ Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych; Technik farmaceutyczny (322601).

Podczas dwuletniej edukacji technik farmaceutyczny uczęszcza na zajęcia z trzech grup¹¹: przedmioty ogólnokształcące (na które składa się tylko wychowanie fizyczne), przedmioty w kształceniu zawodowym teoretycznym oraz przedmioty w kształceniu zawodowym praktycznym. Do przedmiotów w kształceniu zawodowym teoretycznym zaliczają się: bezpieczeństwo i higiena pracy, podstawy działalności gospodarczej, język obcy zawodowy, propedeutyka zdrowia, podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii, pierwsza pomoc w zagrożeniach zdrowia i życia, organizacja ochrony zdrowia, język migowy, technologie informatyczne, technologia postaci leków, farmakologia, analiza leków, farmakognozja. Do przedmiotów w kształceniu zawodowym praktycznym zalicza się: pracownię technologii postaci leków, pracownię analizy leków, pracownię farmakognozji oraz pracownię anatomiczną. Poniżej w tabeli 2 przedstawiono wyniki egzaminu zawodowego z lutego 2017 roku.

Tabela 2. Wyniki egzaminu zawodowego dla zawodu technik farmaceutyczny

Typ szkoły	Uczniowie	Etap pisemny		Etap praktyczny		Dyplom
		Przystąpiło	Zdało	Przystąpiło	Zdało	Otrzymało
Szkoła	Ilość osób	2733	2672	2730	2373	2343
policealna	%	100	97,8	100	86,9	85,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sprawozdania z egzaminu CKE 2017 r.

Analizując wyniki egzaminu, można stwierdzić, że absolwenci są dobrze przygotowani do egzaminu i wykonywania zawodu. Od roku szkolnego 2018/2019 nie prowadzi się rekrutacji kandydatów do klasy pierwszej w zawodzie technik farmaceutyczny. Kształcenie w tym zawodzie odbywa się do zakończenia cyklu kształcenia¹².

Magister farmacji jest zawodem, którego kształcenie odbywa się na uczelni wyższej, podczas jednolitych studiów magisterskich trwających nie krócej niż 11 semestrów. Liczba godzin zajęć nie powinna być mniejsza niż 5300.

Według Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹³ przedmioty zawarte w programie nauczania farmaceuty podzielone są na dwie grupy (rys. 2).

Pierwszą z nich jest grupa treści podstawowych, która składa się z biomedycznych i humanistycznych podstaw farmacji oraz fizykochemicznych podstaw farmacji. W biomedycznych i humanistycznych podstawach farmacji mieszczą się przedmioty takie jak: biologia i genetyka, anatomia, fizjologia, patofizjologia, biochemia, immunologia, biologia molekularna, mikrobiologia, botanika, kwalifikowana pierwsza pomoc, historia filozofii, psychologia i socjologia. W fizykochemicznych podstawach farmacji znajdują się przedmioty: biofizyka, chemia ogólna i nieorganiczna, chemia

¹¹ <https://www.ore.edu.pl/2017/02/przykladowe-programy-nauczania2012/> Dostęp dn. 6.08.2018.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Warszawa, dnia 23 marca 2017 r., poz. 622.

¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 9.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. z 2012 r., poz. 631).

analityczna, chemia fizyczna, chemia organiczna, matematyka, statystyka, technologia informacyjna. Drugą grupą jest grupa treści kierunkowych, która składa się z: analizy, syntezy i technologii leków, biofarmacji i skutków działania leków, praktyki farmaceutycznej i metodologii badań naukowych. Na analizę, syntezę i technologię leków składają się przedmioty: chemia leków, synteza i technologia środków leczniczych, biotechnologia farmaceutyczna, technologia postaci leku, farmakognozja. W biofarmacji i skutkach działania leków znajdują się biofarmacja, farmakokinetyka, farmakologia i farmakodynamika, toksykologia, bromatologia, leki pochodzenia naturalnego. Na praktykę farmaceutyczną zawierają się: farmacja praktyczna, opieka farmaceutyczna, farmakoterapia i informacja o lekach, prawo farmaceutyczne, farmakoekonomika, farmakoepidemiologia, historia farmacji, etyka zawodowa, język obcy. Metodologia badań naukowych składa się z ćwiczeń specjalistycznych i metodologii badań.



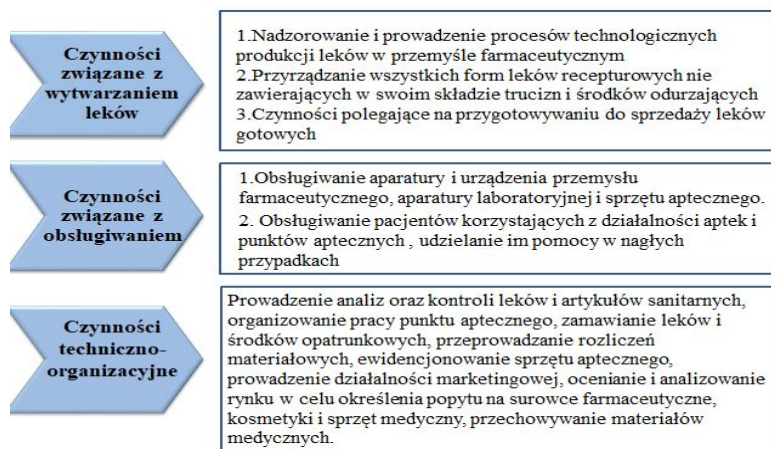
Rys. 2. Przedmioty zawarte w programie nauczania dla kierunku studiów farmacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9.05.2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa.

Kształcenie magistra farmacji i technika farmacji różnią się od siebie. Magister farmacji przyswaja szerzej i szczegółowej wiedzę z zakresu sporządzania leków, ich działania, skutków tych działań, zakres jego umiejętności związanych z wykonywaną pracą jest bardzo duży. Magister farmacji kształcony jest w sposób bardziej precyzyjny, nakierunkowany na szeroko pojętą wiedzę farmakologiczną, chemiczną oraz biologiczną. Porównując przedmioty, jakie obowiązują w kształceniu technika i farmaceuty, wyraźnie nasuwa się obraz przewagi w posiadanej wiedzy przez magistra farmacji nad technikiem farmacji. Rysuje się tu zamysł, by technik farmaceutyczny był jedynie pomocnikiem w aptece, gdzie nadzór sprawuje magister farmacji. Farmaceuta posiada większy zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Zadania zawodowe stawiane zawodom farmaceutycznym. Proporcjonalnie do zakresu wykształcenia przedstawicielom obu zawodów stawiane są różne obowiązki zawodowe. Zarówno technik jak i farmaceuta mają do wykonania określone zadania zawodowe, na które składają się czynności¹⁴.

Syntezą zawodu technika jest *wykonywanie prac technicznych, analitycznych i administracyjnych związanych z produkcją (wytwarzaniem) leków, analizą i kontrolą leków oraz obrotem środkami farmaceutycznymi, artykułami sanitarnymi i sprzętem medycznym (w aptekach, pracowniach farmaceutycznych, przemyśle farmaceutycznym, chemicznym, zielarskim itp.)*¹⁵. Na rys. 3 dokonano analizy zadań zawodowych stawianych technikom farmaceutycznym. Zadania pogrupowano zgodnie z czynnościami związanymi z wytwarzaniem leków, obsługą, kontrolą i organizacją.



Rys. 3. Zadania zawodowe technika farmaceutycznego

Źródło: opracowanie własne.

Do jego zadań zawodowych związanych z wytwarzaniem leków należy nadzorowanie i prowadzenie procesów technologicznych produkcji leków w przemyśle farmaceutycznym, ponadto przyrządzanie wszystkich form leków recepturowych **nie zawierających w swoim składzie trucizn i środków odurzających** oraz czynności polegające na przygotowywaniu do sprzedaży leków gotowych, jest to na przykład porcjowanie i etykietowanie. Kolejnym zadaniem technika farmaceutycznego są czynności związane z obsługiwaniem. Technik obsługuje aparaturę i urządzenia przemysłu farmaceutycznego, aparaturę laboratoryjną i sprzęt apteczny. Istotne jest, że technik obsługuje pacjentów korzystających z działalności aptek i punktów aptecznych oraz udziela im pomocy w nagłych przypadkach. Następne zadania są czynno-

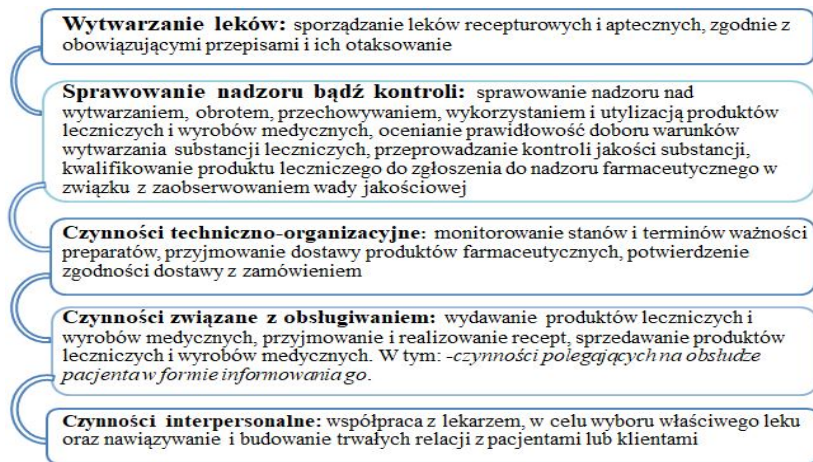
¹⁴ K. Symela, I. Woźniak, *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy*, ITeE – PIB, Radom 2018, s. 210.

¹⁵ Opis zawodu technika farmaceutycznego, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/litera/T Dostęp dn. 8.08.2018.

ściami techniczno-organizacyjnymi, wśród nich znajdują się: prowadzenie analiz oraz kontroli leków i artykułów sanitarnych, organizowanie pracy punktu aptecznego, zamawianie leków i środków opatrunkowych, przeprowadzanie rozliczeń materiałowych, ewidencjonowanie sprzętu aptecznego, prowadzenie działalności marketingowej, ocenianie i analizowanie rynku w celu określenia popytu na surowce farmaceutyczne, kosmetyki i sprzęt medyczny, przechowywanie materiałów medycznych. Podczas wykonywania wszystkich czynności technik farmaceutyczny musi przestrzegać zasad higieny. Ważnym ograniczeniem w wykonywaniu powierzonych zadań zawodowych jest art. 91 Ustawy Prawo Farmaceutyczne stanowiący o zakresie czynności wykonywanych przez technika farmacji w aptece. Według przepisu technik farmaceutyczny, posiadający dwuletnią praktykę w aptece w pełnym wymiarze czasu pracy, może wykonywać w aptece czynności fachowe polegające na sporządzaniu, wytwarzaniu, wydawaniu produktów leczniczych i wyrobów medycznych, z wyjątkiem produktów leczniczych mających w swoim składzie: substancje bardzo silnie działające określone w Urzędowym Wykazie Produktów Leczniczych dopuszczonych do obrotu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, substancje odurzające, substancje psychotropowe grupy I-P oraz II-P określone w odrębnych przepisach. Związany jest z tym obowiązek ciągłej obecności magistra farmacji w aptece, a co za tym idzie, ograniczenie w samodzielnej działalności technika farmacji. Ze względu między innymi na ograniczenia w wykonywaniu czynności związanych z wydawaniem leków psychotropowych kolejnym zawężeniem zadań technika farmaceutycznego jest wybranie pewnych czynności z wachlarza zadań objętego art. 86 Ustawy Prawo Farmaceutyczne. Rodzajem usług farmaceutycznych, o których mowa, są te wymienione w ustępie 3, punkty 1–4 oraz punkt 6 art. 86 ww. ustawy. Technik farmaceutyczny może wykonywać czynności pomocnicze przy sporządzaniu i przygotowywaniu preparatów leczniczych w odniesieniu do aptek szpitalnych, w tym przypadku usługą farmaceutyczną, którą może on świadczyć, jest sporządzanie leków do żywienia pozajelitowego, sporządzanie leków do żywienia dojelitowego, przygotowywanie leków w dawkach dziennych, w tym leków cytostatycznych, sporządzanie produktów radiofarmaceutycznych na potrzeby udzielania świadczeń pacjentom danego podmiotu leczniczego, wytwarzanie płynów infuzyjnych oraz przygotowywanie roztworów do hemodializy i dializy dootrzewnowej. Należy zaznaczyć, że w artykule wymienione zostały rodzaje usług farmaceutycznych, spośród których technik może wykonywać tylko niektóre, podczas gdy wymieniony zakres obowiązków obejmuje w całości magistra farmacji.

Syntezą zawodu farmaceuty jest *świadczenie usług farmaceutycznych polegających na sporządzaniu i wytwarzaniu produktów leczniczych, ocenie jakości leków recepturowych, leków aptecznych i leków gotowych oraz wydawaniu produktów leczniczych i wyrobów medycznych będących przedmiotem obrotu w aptekach, działach farmacji szpitalnej i hurtowniach farmaceutycznych; odpowiada za sprawowanie opieki farmaceutycznej poprzez współpracę z pacjentem i lekarzem, a w razie potrzeby*

z przedstawicielami innych zawodów medycznych¹⁶. Na rys. 4 przedstawiono zadania zawodowe stawiane farmaceutom.



Rys. 4. Zadania zawodowe farmaceuty

Źródło: opracowanie własne.

Do zadań zawodowych farmaceuty związanych z wytwarzaniem leków należy: sporządzanie leków recepturowych i aptecznych zgodnie z obowiązującymi przepisami i ich otaksowanie. Do grupy zadań farmaceuty dotyczących nadzoru bądź kontroli należy: sprawowanie nadzoru nad wytwarzaniem, obrotem, przechowywaniem, wykorzystaniem i utylizacją produktów leczniczych i wyrobów medycznych, w tym rezerwami państwowymi; ocenianie prawidłowość doboru warunków wytwarzania substancji leczniczych mających wpływ na jakość produktów leczniczych, przeprowadzanie kontroli jakości substancji do celów farmaceutycznych oraz leków, zgodnie z wymaganiami farmakopealnymi, kwalifikowanie produktu leczniczego do zgłoszenia nadzorowi farmaceutycznemu w związku z zaobserwowaniem wady jakościowej. Czynnościami techniczno-organizacyjnymi są: monitorowanie stanów i terminów ważności preparatów w magazynie aptecznym, dziale farmacji szpitalnej i hurtowni farmaceutycznej, przyjmowanie dostawy produktów farmaceutycznych, potwierdzenie zgodności dostawy z zamówieniem. Zadaniem zawodowym farmaceuty, na które składają się czynności związane z obsługiwaniem, jest wydawanie produktów leczniczych i wyrobów medycznych będących przedmiotem obrotu w aptekach, działach farmacji szpitalnej i hurtowniach farmaceutycznych, przyjmowanie i realizowanie recept, sprzedawanie produktów leczniczych i wyrobów medycznych. Z tą grupą ściśle wiąże się grupa czynności polegających na obsłudze pacjenta w formie udzielania mu informacji. Należy tu zaliczyć udzielanie informacji i porad dotyczących działania

¹⁶ Opisy zawodów, Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej, http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//-/klasifikacja_zawodow/litera/F Dostęp dn. 8.08.2018.

i stosowania produktów leczniczych i wyrobów medycznych będących przedmiotem obrotu w aptekach, działach farmacji szpitalnej i hurtowniach farmaceutycznych, informowanie pacjentów lub klientów o działaniach niepożądanych produktu leczniczego w zależności od dawki i drogi podania leku oraz o wskazaniach i przeciwwskazaniach zażywania danej grupy leków, informowanie pacjentów lub klientów o właściwym sposobie aplikacji leku, dawkowaniu oraz przyjmowaniu leku, zapewnianie bezpieczeństwa i skuteczności farmakoterapii. Kolejnymi zadaniami zawodowymi farmaceuty są czynności interpersonalne. Zaliczają się do nich: współpraca z lekarzem, w celu wyboru właściwego leku oraz nawiązywanie i budowanie trwałych relacji z pacjentami lub klientami. Jest to szczególnie ważny element przy realizacji uprawnienia wydawania leku na receptę bez recepty przez farmaceutę, musi mieć on bowiem informacje na temat pacjenta lub klienta oraz długotrwałej wiedzy o stosowaniu danego leku przez pacjenta lub klienta. Farmaceuta został uprawniony do zadecydowania o tym, czy taki lek wyda. Regulacja prawna znajduje się w art. 96 ustęp 3 i 4 Ustawy Prawo Farmaceutyczne. Ponadto do usług świadczonych przez farmaceutę należy dodać te wymienione w art. 86 Ustawy Prawo Farmaceutyczne. Jest to przepis zawierający katalog rodzajów usług farmaceutycznych świadczonych w aptece. Czynności wymienione w przepisie w całości obejmują swoim zakresem zadania zawodowe farmaceuty, podczas gdy wspomniane wcześniej zadania zawodowe technika farmacji zawarte w tym katalogu, były dużo węższe i zawierały się w kilku czynnościach. Pełny katalog zobowiązujący farmaceutę do danych czynności zawiera: wydawanie produktów leczniczych i wyrobów medycznych, sporządzanie leków recepturowych, sporządzenie leków aptecznych, udzielanie informacji o produktach leczniczych i wyrobach medycznych. Ponadto w odniesieniu do aptek szpitalnych usługą farmaceutyczną będzie sporządzanie leków do żywienia pozajelitowego, sporządzanie leków do żywienia dojelitowego, przygotowywanie leków w dawkach dziennych, w tym leków cytostatycznych, sporządzanie produktów radiofarmaceutycznych na potrzeby udzielania świadczeń pacjentom danego podmiotu leczniczego, wytwarzanie płynów infuzyjnych, organizowanie zaopatrzenia szpitala w produkty lecznicze i wyroby medyczne, przygotowywanie roztworów do hemodializy i dializy dootrzewnowej, udział w monitorowaniu działań niepożądanych leków, udział w badaniach klinicznych prowadzonych na terenie szpitala, udział w racjonalizacji farmakoterapii, współuczestniczenie w prowadzeniu gospodarki produktami leczniczymi i wyrobami medycznymi w szpitalu.

Dodatkowymi zadaniami zawodowymi dla farmaceuty są: kierowanie apteką, punktem aptecznym, działem farmacji szpitalnej lub hurtownią farmaceutyczną, jak również uczestniczenie w badaniach klinicznych nad lekiem i monitorowanie niepożądanych działań produktów leczniczych oraz przekazywanie tych informacji właściwym organom nadzoru farmaceutycznego oraz uczestniczenie w sprawowaniu nadzoru nad gospodarką produktami leczniczymi, w szczególności w zakładach opieki zdrowotnej.

Apteki i punkty apteczne jako miejsce pracy farmaceuty i technika farmacji. Miejscem pracy farmaceuty i technika farmacji może być apteka lub punkt apteczny.

Zgodnie z art. 86 Ustawy Prawo Farmaceutyczne *apteka jest placówką ochrony zdrowia publicznego, w której osoby uprawnione świadczą w szczególności usługi farmaceutyczne*¹⁷. Usługi świadczone w aptekach zostały wymienione wyżej, w ramach omawiania katalogu rodzajów usług farmaceutycznych. Specyfiką funkcjonowania apteki od strony zarządzania jest uwarunkowanie polegające na tym, że apteka musi posiadać kierownika. Według art. 88 Ustawy Prawo Farmaceutyczne kierownikiem apteki może być farmaceuta posiadający co najmniej 5-letni staż pracy w aptece lub 3-letni staż pracy w aptece, w przypadku gdy posiada specjalizację z zakresu farmacji aptecznej. Technik farmacji nie może być kierownikiem apteki. Na rys. 5 przedstawiono typowe miejsce pracy analizowanych zawodów.



Rys. 5. Miejsce pracy

Źródło: opracowanie własne.

Podczas godzin otwarcia apteki kierownik apteki ma obowiązek przebywania w niej¹⁸, jest to uwarunkowane między innymi tym, że technik nie ma prawa sprzedaży niektórych leków, natomiast farmaceuta nie jest go pozbawiony.

Punkt apteczny to kolejne miejsce pracy, gdzie technik farmacji może sprzedawać leki samodzielnie (nadal pozbawiony prawa sprzedaży wcześniej wspomnianych leków, po prostu nie są one w ofercie sprzedaży, dlatego właśnie technik może działać sam). Punkt apteczny może prowadzić osoba fizyczna, osoba prawna oraz niemająca osobowości prawnej spółka prawa handlowego. Konieczne jest ustanowienie kierownika punktu aptecznego. Kierownikiem punktu aptecznego może być farmaceuta z rocznym stażem lub technik farmaceutyczny posiadający trzyletni staż pracy w aptekach ogólnodostępnych. Lokalizacja tworzenia punktów aptecznych jest ściśle

¹⁷ Ustawa z dn. 6.09.2001 r. Prawo Farmaceutyczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 2211 oraz z 2018 r., poz. 650, 697 i 1039).

¹⁸ Art. 92 Ustawa z dn. 6.09.2001 r. Prawo Farmaceutyczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 2211 oraz z 2018 r., poz. 650, 697 i 1039).

określona w Ustawie¹⁹. Punkty apteczne mogą być prowadzone tylko na terenach wiejskich i tylko wtedy, gdy w danej wsi nie jest prowadzona apteka ogólnodostępna.

Odpowiedzialność zawodowa farmaceuty i technika farmacji. Jeśli chodzi o odpowiedzialność zawodową technika farmacji i farmaceuty to obaj mogą ją ponosić na gruncie Kodeksu karnego²⁰ za błędy w sztuce aptekarskiej. Błąd w sztuce aptekarskiej można określić jako postępowanie niezgodne z regułami i zasadami postępowania zawodowego, które określone są wiedzą i praktyką farmaceutyczną. Farmaceutę i technika farmacji można pociągnąć do odpowiedzialności za czyn z art. 160 KK (narażenie człowieka na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu), art. 157 KK (spowodowanie lekkiego lub średniego uszczerbku zdrowia), art. 156 KK (spowodowanie ciężkiego uszczerbku), art. 155 KK (nieumyślne spowodowanie śmierci). Za błąd w sztuce aptekarskiej sam farmaceuta (technik nie podlega podmiotom na gruncie tej ustawy) może dodatkowo odpowiadać na zasadzie odpowiedzialności zawodowej zgodnie z art. 45 Ustawy z dnia 19.04.1991 r. o izbach aptekarskich, przed sądami aptekarskimi za postępowanie sprzeczne z zasadami etyki i deontologii zawodowej oraz przepisami prawnymi dotyczącymi wykonywania zawodu. W zależności od ciężaru gatunkowego naruszenia oraz rozmiaru wyrządzonej szkody farmaceuta może być ukarany upomnieniem, naganą, zawieszeniem prawa wykonywania zawodu na okres od trzech miesięcy do trzech lat, a nawet pozbawieniem prawa wykonywania zawodu.

Farmaceuta może zostać pociągnięty do odpowiedzialności na zasadzie winy na gruncie art. 415 Kodeksu cywilnego²¹. Jest to zależne od formy zatrudnienia. Pracodawca ponosi odpowiedzialność do pełnej wysokości wyrządzonej szkody, natomiast zatrudniony na umowę o pracę może odpowiadać za zawinioną szkodę do wysokości trzymiesięcznego wynagrodzenia. Jeśli szkoda została wyrządzona umyślnie, wtedy farmaceuta odpowiada zawsze do pełnej wysokości wyrządzonej szkody.

Analogicznie za błędy technika odpowiada kierownik apteki, który zgodnie z prawem farmaceutycznym jest odpowiedzialny za organizację pracy, przyjmowanie i wydawanie produktów leczniczych i wyrobów medycznych lub prawidłowe sporządzanie leków recepturowych. Ponosi on też konsekwencje powierzania technikowi zadań niezgodnych z jego ustawowymi uprawnieniami i kwalifikacjami. Wyjątkiem tej odpowiedzialności są wspomniane wcześniej błędy w sztuce aptekarskiej, za które grozi odpowiedzialność karna.

Podsumowanie. Z przedstawionego materiału wynika, że ustawodawca bardzo szeroko zadbał o przygotowanie zawodowe zarówno technika farmacji, jak i magistra farmacji. Dobre przygotowanie zawodowe jest gwarancją zapewniającą realizację praw pacjenta. Zarówno farmaceuta, jak i technik farmacji, realizują prawa pacjenta w aptece. Farmaceuta realizuje wszystkie prawa, jakie przysługują pacjentowi w aptece, technik farmacji realizuje ich większość, jednak nie wszystkie. Jest to zależ-

¹⁹ Ustawa z dn. 6.09.2001 r. Prawo Farmaceutyczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 2211 oraz z 2018 r., poz. 650, 697, 1039).

²⁰ Ustawa z dn. 6.06. 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 1997 r., Nr 88, poz. 553), dalej jako KK.

²¹ Ustawa z dn. 23.04.1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. z 1964 r., Nr 16, poz. 93).

ne głównie od uprawnień zawodowych, które wywodzą się z poziomu kształcenia obu tych zawodów. Farmaceuta kształcony jest szerzej, dokładniej, posiada pełną wiedzę na temat czynności realizowanych w aptece. Technik farmacji jest kształcony w mniejszym zakresie, jego kształcenie nakierowane jest jedynie na pomoc w aptece, wykonywanie czynności podstawowych, na które pozwalają mu zdobyte umiejętności podczas nauki w szkole. Dlatego też farmaceuta posiada szerszy katalog realizacji praw pacjenta niż technik farmacji. Magister farmacji ze względu na większe kwalifikacje jest przygotowany do realizacji praw na granicy swoich uprawnień. Ograniczenia, jakie nałożono na technika farmacji, są adekwatne do ograniczeń w uprawnieniach zawodowych, jednak w żadnym stopniu nie staną się uciążliwe dla pacjenta, jeśli organizacja czasu pracy w aptece będzie przebiegać zgodnie z prawem. Oznacza to, że prawa pacjenta zostaną zawsze zrealizowane, jeśli farmaceuta gwarantujący realizację ich wszystkich będzie zawsze dostępny w godzinach otwarcia apteki i w razie ewentualnego zapotrzebowania na realizację któregoś z praw pacjenta, których wykonać nie może technik farmacji, farmaceuta będzie mógł zrealizować to prawo.

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego ustanowiono, iż od roku szkolnego 2018/2019 w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe nie będzie odbywać się rekrutacja kandydatów w zawodzie technik farmaceutyczny, a kształcenie w tym zawodzie będzie prowadzone do zakończenia cyklu kształcenia²². W świetle zmieniającego się prawa należy zauważyć, że zaprzestanie naboru rekrutacyjnego na kierunek technika farmaceutycznego nie zagraża w przyszłości realizacji praw pacjenta. Problemem pozostaje przystosowanie techników farmaceutycznych do zmieniającej się rzeczywistości prawnej. Jeżeli ustawodawca zdeprecjonuje uprawnienia technikom farmaceutycznym, wówczas jedyną możliwością kontynuacji pracy będzie ukończenie przez techników studiów magisterskich na kierunku farmacja. W obecnym stanie prawnym nie jest możliwe dokończenie się inną ścieżką niż edukacja formalna na studiach wyższych. Nie są możliwe również żadne szkolenia uzupełniające w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Istnieją różne rozwiązania prawne tego problemu. Jednym z nich jest koncepcja, w której liczba techników farmacji pozostanie względnie taka sama jak po zaprzestaniu naboru na ich kształcenie oraz będą oni dalej pełnić swoje obowiązki, jakie przydzielił im ustawodawca. Inną koncepcją jest taka sytuacja, w której ustawodawca ustali wymogi, przez które technicy będą musieli rozpocząć przekwalifikowanie się ze względu na obostrzenia w dostępności pracy i wymaganiach kwalifikacyjnych.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Woźniak I., Kupidura T., *Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2013.
2. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7.09.2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych.
3. Jacyszyn J.: *Wykonywanie wolnych zawodów w Polsce*, LexisNexis, Warszawa 2004.

²² §2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Warszawa, dnia 23 marca 2017 r., poz. 622.

4. Jacyszyn J. (2014), „*Wolny zawód*” – *anachronizm czy istotne pojęcie prawne?* Przegląd Prawa Handlowego Nr 11/2015 [279].
5. Karkowska D.: *Zawody medyczne*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
6. Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych; *Technik farmaceutyczny (322601)*, MPiPS, Warszawa 2006.
7. *Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz. U. 2018 r. poz. 227).
8. Opis zawodu farmaceuty, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2018 http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarkao-pisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/litera/F, dostęp dn. 8.08.2018 r.
9. Opis zawodu technika farmaceutycznego, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej; http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarkao-pisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/litera/T Dostęp dn. 8.08.2018 r.
10. Osienicka P., *Ścieżka powołania w zawodach medycznych*, Medical Maestro Magazine, Vol. 9/2016, s. 1185–1332.
11. Podstawa programowa kształcenia w zwodzie technik farmaceutyczny, MEN, Warszawa 2017, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/ksztalcenie_zawodowe/zawody2-3/cd/technik_farmaceutyczny_321301.pdf, dostęp dn. 6.08.2018 r.
12. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 9.01 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. z 2012 r., poz. 631).
13. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dn. 17.07.2002 r. w sprawie odbywania praktyki w aptece przez technika farmaceutycznego (Dz. U. z 2002 r. Nr 126, poz. 1082).
14. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 18 października 2002 r. w sprawie wydawania z apteki produktów leczniczych i wyrobów medycznych (Dz. U. 2002 r. Nr 183, poz. 1531).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Warszawa, dnia 23 marca 2017 r. Dz. U., poz. 622.
16. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 lutego 2009 r w sprawie kwalifikacji osób wydających produkty lecznicze w placówkach obrotu pozaaptecznego, a także wymogów, jakim powinien odpowiadać lokal i wyposażenie tych placówek oraz punktów aptecznych (Dz. U. 2003 r. Nr 23, poz. 196).
17. Sosabowski M.H., Gard P.R., *Pharmacy in the United Kindom*, American Journal of Pharmaceutical Education 2008 Dec 15; 72(6): 130.
18. Symela K., Woźniak I., *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy*, ITeE – PIB, Radom 2018.
19. Ustawa z dn. 6.06. 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553).
20. Ustawa z dn. 15.04.2014 r. o działalności leczniczej (Dz. U. 2011 Nr 112, poz. 654).
21. Ustawa z dn. 20.04.2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.).
22. Ustawa z dn. 6.09.2001 r. Prawo Farmaceutyczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 2211 oraz z 2018 r., poz. 650, 697, 1039).
23. Ustawa z dn. 23.04.1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. 1964 Nr 16, poz. 93).
24. Krajowe standardy kompetencji zawodowych, MRPiPS, Warszawa 2013, www.kwalifikacje.praca.gov.pl.
25. Przykładowe programy nauczania, MEN, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl/2017/02/przykladowe-programy-nauczania2012/, dostęp dn. 6.08.2018 r.

Katarzyna KOWALIK

Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Prawa
katarzyna.k.kowalik@gmail.com

25 lat (100 tomów) Edukacji Ustawicznej Dorosłych

Henryk BEDNARCZYK

Czasopisma naukowe w rozwoju naukowym i doskonalenia praktyki edukacyjnej

Scientific journals in scientific development
and improvement of educational practice

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, kondycja czasopism naukowych, przyszłość.

Key words: adult continuing education, condition of scientific journals, future.

Abstract. Based on the analysis of the development of the journal *Polish Journal of Continuing Education* in 25 years, there was presented its place among Polish and foreign scientific journals. The influence of scientific magazines, teachers and research workers is presented. The problems of journals in digital reality were indicated.

Wprowadzenie. Czasopismo ukazuje się 25 lat i już w tym krótkim okresie odnotowaliśmy ogromne zmiany pracy i treści kształcenia, narzędzi i technologii, środków komunikacji, społeczności lokalnych i stosunków międzynarodowych. Technologie informatyczne raczkowały, wybuchło zainteresowanie studiami wyższymi, rosnące wysokie bezrobocie stawało się coraz większym problemem i koszmarem. Przyspieszyły technologie cyfrowe i elektroniczne, chemizacja, automatyzacja i robotyzacja, technologie komunikacji. Intelktualizacja pracy, każdej pracy, powodowała, że edukacja stała się podstawą strategii rozwoju człowieka, społeczności, przedsiębiorstw i państw (Bednarczyk, Koprowska, 2007). Szybko rozwijała się międzynarodowa wymiana idei, ludzi, towarów i kapitału. Z nowymi treściami odczytano stare paradygmaty pedagogiki: przygotowania do życia, uczenia się w ciągu całego życia. Jednocześnie w procesie transformacji społeczno-gospodarczej zostało zlikwidowane większość czasopism naukowych, również edukacyjnych.

Na przykładzie doświadczeń ostatnich 25 lat i wydaniu 100 tomów „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” – Polish Journal of Continuing Education będę próbował zwrócić uwagę na następujące problemy: *Jaka jest koncepcja i oddziaływanie czasopisma na rozwój naukowy pedagogów, rozwój zawodowy i twórczość nauczycieli oraz innowacyjność edukacji*. W obliczu realizowanej reformy oświaty (szkoła ośmioklasowa, likwidacja gimnazjów) i zapowiadanych zmian w nauce i szkolnictwie wyższym niezbędna jest refleksja nad przyszłością czasopisma w cyfrowym świecie, rozwijających się baz danych, intensywnej cyfryzacji. Jubileuszowe refleksje będą oparte na zastosowaniu metod bibliograficznych i biograficznych, indywidualnych przypadków, analizie dokumentacji, wywiadów i obserwacji uczestniczącej. Jestem zaszczycony, że jako redaktor naukowy od początku istnienia czasopisma mogę podzielić się z Państwem moimi refleksjami z lat redagowania czasopisma oraz okresu po przejęciu od 2017 r. obowiązków reaktora naczelnego przez dr. Krzysztofa Symelę.

Wśród polskich czasopism pedagogicznych. Czasopisma naukowe jako źródła informacji, komunikacji były miejscem weryfikacji badań naukowych, upowszechniania dobrych praktyk, uczyły pisarstwa naukowego, wspomagały rozwój naukowy i zawodowy. Takie czasopismo kształtowaliśmy. Brakuje poważnych badań naukowych w tym zakresie. Uświadomiłem sobie ten problem tym bardziej, recenzując dokumenty nostryfikacji habilitacji Svetłany Lobboddy i jej monografii *Twórczość pedagogiczna nauczycieli na stronach krajowej (ukraińskiej) prasy XX wieku* (Loboda, 2010). Wcześniej ukazywały się stosunkowo często opracowania bibliograficzne wydawnictw, np. oświaty dorosłych (Wujek, 2003), polskich czasopism pedagogicznych (Jarowiecki, 1981) czy też krytycznie oceniany przez polskich pedagogów (Śliwierski, 2018) raport o polskich czasopismach naukowych (Kulczyński, 2018). Żmudna praca zespołu ekspertów PAN, którym w zakresie pedagogiki przewodniczyła prof. Henryka Kwiatkowska, mogła jedynie wpłynąć na punktację (0–5 pkt.) czasopism pedagogicznych z listy B (która zresztą w zamyśle MNiSzkW ma ulec zupełnej przebudowie).

Przytoczę listę czasopism pedagogicznych z punktacją z 2015 roku obowiązującą jeszcze w bieżącym (2018) roku: *E-mentor*, ISSN 1731-7428, red. Marcin Dąbrowski (15 pkt.); *The New Educational Review*, ISSN 1732-6729, red. Stanisław Juszczyk (15 pkt.); *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, red. Henryk Bednarczyk (14 pkt.); *Rocznik Andragogiczny*, ISSN 1429-186X, red. (14 pkt.); *Przegląd Badań Edukacyjnych*, ISSN 1895-4308, red. Hanna Solarczyk-Szwec (13 pkt.); *Studia Edukacyjne*, ISSN 1233-6688, red. Ewa Solarczyk-Ambrozik (13 pkt.); *Rocznik Pedagogiczny*, ISSN 0137-9585, red. Maria Dudzikowa (13 pkt.); *Edukacja (IBE)*, ISSN 0239-6858, red. Michał Federowicz (12 pkt.); *Edukacja Dorosłych*, ISSN 1230-939X, red. Ewa Skibińska (11 pkt.); *Kwartalnik Pedagogiczny*, ISSN 0023-5938 (10 pkt.); *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, red. Janusz Kierenko (10 pkt.); *Ruch Pedagogiczny*, ISSN 0483-4992, red. Stefan Mieszalski (10 pkt.); *Studia Pedagogiczne*, ISSN 0081-6795, red. Henryka Kwiatkowska (10 pkt.); *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, ISSN 1505-8808, red. Mieczysław Malewski (10 pkt.); *Edukacja Technika Informatyka*, ISSN 2080-9069, red. Wojciech Walat (9 pkt.); *Labor et Educatio*, ISSN 2353-4765, red. Norbert G. Pikuła (6 pkt.); *Szkoła – Zawód – Praca*, red. Ryszard Gerlach (6 pkt.).

W większości czasopism te poza *E-mentor* są pismami niskonakładowymi, nie wszystkie są dostępne na stronach internetowych.

Dla porównania niektóre czasopisma edukacyjne wydawane za granicą z listy A: *Educational Research Review* (45); *Educational Evaluation and Policy Analysis* (40); *Journal of Education Research* (30); *Journal of Education & Work* (25); *Educational Review* (25); *Educational Research* (20); *Vocational Training* (10).

Czasopisma naukowe pod tytułem edukacja dorosłych wydawane są w większości państw europejskich i na świecie.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education.

W połowie 1990 roku zawieszono wydawanie jedyne go czasopisma poświęconego problemom oświaty dorosłych – miesięcznika „Oświata Dorosłych”. Od tej chwili teoretycy i praktycy zainteresowani tymi zagadnieniami pozbawieni zostali ważnego narzędzia wymiany poglądów i doświadczeń w tej istotnej dziedzinie edukacji. Momentem przełomowym okazała się V Sesja Wiosennej Szkoły Andragogiki zorganizowana przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w maju 1993 roku w Kaliszu. Podczas tej sesji przedstawiciele czterech organizacji zajmujących się problemami oświaty dorosłych, a to: *Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego* – prezes Andrzej Piłat, *Towarzystwa Wiedzy Powszechnej* – sekretarz generalny dr Stanisław Karaś, *Stowarzyszenia Oświatowców Polskich* – prezes Zbigniew Kuźmiński i *Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Kadr MCNEMT* – (obecnie *ITeE – PIB*) – dr Henryk Bednarczyk postanowili wspólnie wydawać kwartalnik pt. „Edukacja Dorosłych”.

Kooperacja ww. instytucji w powstawaniu, finansowaniu i rozprowadzaniu czasopisma okazała się sukcesem. Nakład rósł od 500 do 1500 egz. Pierwsze numery powstały pod kierownictwem prof. Stanisława Kaczora i przedstawicielei ww. współwydawców. Szybko rozwijała się redakcja, której trzon stanowili pracownicy głównego wydawcy ITeE – PIB w Radomiu, rósł poziom czasopisma. Niewiele miesięcy po ukazaniu się pierwszego numeru okazało się, że Polskie Towarzystwo Andragogiczne wydaje również czasopismo pod tym samym tytułem, które ukazuje się aktualnie jako półrocznik. Czasopismo różni się jednak profilem, kierowane jest do innej grupy adresatów. Zmieniliśmy więc tytuł na „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – Polish Journal of Continuing Education (www.edukacjaustawicznedoroslych.eu). *Misją naszego czasopisma jest podejmowanie istotnych i aktualnych problemów naukowych polskiej i światowej ustawicznej edukacji zawodowej, andragogiki i oświaty dorosłych.*

Artykuły dotyczą teorii, metodologii pedagogiki pracy, andragogiki, doradztwa zawodowego, edukacyjnych problemów rynku pracy. Czasopismo adresowane jest do pracowników naukowych, organizatorów, wykładowców, trenerów edukacji ustawicznej, studentów i osób zajmujących się kształceniem, doskonaleniem i przekwalifikowaniem zawodowym.

Autorami publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali: J. Półturzycki, T. Nowacki, Zb. Kwieciński, T. Lewowicki, S. Kwiatkowski,

T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajeva, Samlowski, N. Greger, L. Mats, N. Niczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer. Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Czasopismo jest punktowane na liście MNiSzW – 14 punktów (www.nauka.gov.pl).

W Radzie Programowej są uczeni i praktycy reprezentujący polskie i europejskie środowisko naukowe, w tym Per Paludan Hausen (EAEA); Michael Auer (IGIP); Werner Sigmund (EVBB); Komitetowi Naukowemu przewodniczy prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (od nr. 1(76)/2012); Radzie Redakcyjnej przewodniczy prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (od nr. 4/55/2006). Międzynarodowy patronat i współpraca wydawnicza: *European Association for the Education of Adults* (EAEA); *International Society for Engineering Education* (IGIP); *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger* (EVBB), *Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy* (www.edukacjaustawicznadoroslych.eu).

Aktualny międzynarodowy skład Komitetu Naukowego, Rady Redakcyjnej i Redakcji widnieje na trzeciej stronie czasopisma. Aby scharakteryzować podejmowane problemy, publikowane treści, przytoczę główne rozdziały wybranych numerów czasopisma. O czym pisaliśmy: w każdym numerze były stałe rozdziały: *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, a także: *Sylwetki wybitnych oświatowców*, *Konferencje*, *informacje*, *recenzje*, wymienimy tylko inne rozdziały.

1/1/93: Problemy oświaty dorosłych w Polsce; Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych; Konferencje, seminaria, sympozja; Kontakty z zagranicą; Co warto przeczytać.

4-5(10-11)/95: Edukacja zawodowa a rynek pracy; Ewaluacja i upowszechnianie wyników programu Tessa.

1(20)/98: Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych; Edukacja dorosłych a rynek pracy; Co warto przeczytać.

3(30)/2000: Inauguracja roku szkolnego w oświacie dla dorosłych 2000/2001; Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych; Stanowisko środowiska rzemieślniczego w sprawie projektu reformy systemu oświaty; Sylwetki wybitnych oświatowców.

1(40)/2003: Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych; Edukacja dorosłych a rynek pracy; Projekt programu Leonardo da Vinci.

3(50)/2005: Kształcenie i doskonalenie kadr eksploatacyjnych – X Jubileuszowy Kongres Eksploatacji Urządzeń Technicznych; Edukacja a rynek pracy.

1(60)/2008: Teorie i praktyki dorosłych; Edukacja w Stanach Zjednoczonych Ameryki; Edukacja a rynek pracy; Sylwetki wybitnych oświatowców.

3(70)/2010: E-learning – edukacja, technologia, nowoczesność; Pedagogika pracy; UNESCO – o uczeniu się i edukacji dorosłych.

1(80)/2013: Pedagogika pracy; Ewaluacja, projekty, badania; Technologie informatyczne w edukacji; Oświatowcy, instytucje oświatowe.

3(90)/2015: Strategie, innowacje, doświadczenia; Od aspiracji do kariery; Kompetencje i kwalifikacje zawodowe; Humanistyczna Pedagogika Pracy Profesora Waldemara Furmanka.

1/100/2018: Uczenie się dorosłych; Specjalne potrzeby edukacyjne i zatrudnienie osób niepełnosprawnych; Innowacje w kształceniu zawodowym i edukacja dla rynku

pracy; 25 lat „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”; Jubileusze, konferencje, informacje, wywiady.

Czasopismo starało się dotrzymać kroku przemianom w edukacji dorosłych, przedstawiając aktualne problemy naukowe i praktyki edukacyjnej okresu transformacji i ciągłego reformowania, podkreślając te elementy w komentarzu redaktora i informacjach, a także zapewniając dostępność do czasopisma na stronie internetowej. Staraliśmy się w ten sposób wspierać nauczycieli, szkoły oraz inne instytucje edukacyjne, również stowarzyszenia oświatowe, uniwersytety.

Podejmowaliśmy więc ciągle aktualne problemy: organizacji systemu edukacji, doboru treści i technologii kształcenia, jakości i efektów kształcenia, sytuacji absolwentów szkół i kursów na rynku pracy, uczenia się w procesie pracy, umiędzynarodowienia pracy i kształcenia.

Wydaliśmy 100 tomów czasopisma, tj. ponad 2000 artykułów, z których prawie 1/3 w językach obcych lub napisanych przez autorów (lub z ich udziałem spoza naszego kraju). Objętość numeru od 10 do 15 arkuszy drukarskich.

Komitet Naukowy, Rada Redakcyjna, Redakcja, Recenzenci przyjmowali i zamawiali artykuły. Niechętnie zamieszczaliśmy studia literaturowe, nawet krytyczne przeglądy, starając się dotrzeć do autorów badań naukowych referujących problemy badawcze na podstawie konkretnych wyników badań. Odrzucając lub sugerując poprawę, uzupełnienia w tym kontekście, oczekiwaliśmy na konfrontacje również z zagranicznymi ośrodkami badawczymi. Uczyliśmy w wielu przypadkach pisarstwa naukowego. Strategia czasopisma (ukierunkowane na aktualność), poziom naukowy, przydatność praktyczna, staranność redagowania wzmocniły pozycję czasopisma w kolejnych parametryzacjach: 2008 – 4 pkt., 2009 – 6 pkt., 2013 – 7 pkt., 2014 – 8 pkt., 2015–2018 – 14 pkt.

Niestety mimo starań całego środowiska ciągle nie znajdujemy się na liście filadelfijskiej. Znamy nasze słabości, będziemy starali się przynajmniej dotrzymać kroku zmianom.

W krajowej i międzynarodowej sieci współpracy, w otwartych zasobach edukacji. Sieć krajową bardzo liczną tworzyli zaangażowani uczeni i ich instytucje uczelniane, współwydawcy (takich instytucji było ponad 40), a także ponad 100 krajowych i zagranicznych instytucji – których dobre praktyki edukacyjne popularyzowaliśmy. Towarzyszyliśmy specjalnymi rozdziałami prawie wszystkim Zjazdom Pedagogicznym w Polsce. Relacjonowaliśmy działalność Komitetu Badań Pedagogicznych, który 2 razy (1999 i 2007) obradował w Radomiu, a stale Zespołowi Pedagogiki Dorosłych i Pedagogiki Pracy. Wypełnialiśmy misje czasopisma, referując, a początkowo ucząc europejskich projektów edukacyjnych, wielkich projektów międzynarodowych. Wykorzystując doświadczenia wydawcy, przedstawiliśmy dobre praktyki i rezultaty ponad 100 projektów międzynarodowych z uniwersytetami i instytucjami, szkołami i stowarzyszeniami oraz przedsiębiorstwami w całej Europie.

W większości numerów, uznając znaczenie badań i metod biograficznych zamieszczaliśmy analizę dorobku, drogi rozwoju zawodowego wybranych uczonych polskich i zagranicznych. Zamieszczaliśmy informacje i wybrane referaty z cyklicz-

nych konferencji i monograficznej serii wydawniczej *Biblioteki Pedagogiki Pracy* (280 tomów), w tym serii prof. dr. hab. F. Szloska *Badanie, dojrzewanie, rozwój na drodze do doktoratu* (Szlosek, 2013). Staraliśmy się informować o zmianie pracy (Bednarczyk, Koprowska, 2008) w nowych podręcznikach z andragogiki (Aleksander, 2013), stanie edukacji dorosłych (Bednarczyk, Woźniak, 2005) przedstawić spory w ocenie aktualnej i przyszłej edukacji ustawicznej (Pólturzycki, 2016).

Podejmowaliśmy również problematykę szeroko pojętej edukacji w kraju i na świecie. W artykułach T. Lewowickiego, St. M. Kwiatkowskiego, E. Przybylskiej, R. Piwowarskiego, R. Gerlacha, W. Furmanka i wielu innych.

Zamieszczaliśmy artykuły, wybrane relacje ze wszystkich krajów Europy, Stanów Zjednoczonych, Kanady, Australii, takich organizacji jak UNEVOC, UIL – UNESCO, IVETA, ACTER, EAEA, IGIP, EVBB. Współpraca międzynarodowa pozwalała na ukazanie zróżnicowanego stanu i zadań edukacji dorosłych w świecie (Bednarczyk, Pawłowa, Przybylska, 2010).

Nasi adresaci, odbiorcy to pracownicy naukowci, autorzy których punktowane publikacje ułatwiają awanse profesorskie, habilitacyjne i doktorskie, ale również pozycję w parametryzacji wydziałów pedagogicznych i instytutów (niestety tylko grupa B, znikoma A i znaczna część niżej lub poza klasyfikacją). Jesteśmy obecni we wszystkich bibliotekach uniwersyteckich, w większości bibliotek pedagogicznych dużych i średnich miast. Nasza obecność ma miejsce głównie w uczelniach prywatnych i różnego rodzaju ośrodkach kursów doskonalenia zawodowego i niewielu bibliotekach gminnych. Bez powodzenia podejmowaliśmy próby budowy europejskiej, międzynarodowej sieci czasopism edukacyjnych.

W edukacji dla cyfrowej przyszłości. Badania ludzkiego mózgu, postępy psychologii, sztuczna inteligencja, głębokie uczenie się będą zmieniały edukację – a dzisiejsze szkoły wszystkich poziomów jeszcze nie opanowała w pełni aktualnych nawet możliwości komputerów, Internetu, technologii informatycznych. Będziemy mieli do czynienia z coraz większym odstawieniem, a nawet wykluczeniem nieuczących się ciągle absolwentów i ludzi dorosłych. Będziemy więc potrzebni. Obecność czasopisma na stronach internetowych wszędzie obniża prenumeratę i sprzedaż drukowanych egzemplarzy. Jak pogodzić otwartość zasobów edukacji (*Kierunki*, 2015) z funkcjonowaniem elektronicznych platform uczenia się (Elektroniczna, 2014) z finansowaniem czasopism. Konkurencyjność czasopism on-line wynika z krótszego okresu wydawania, chociaż prace edytorskie, recenzentów, redaktorów, mimo elektronicznej komunikacji, są tak samo czasochłonne, to nie potrzebują druku i logistyki, rozprowadzania do adresatów. Już teraz większość czasopism polskich jest obecna na stronach www, chociaż o bardzo zróżnicowanym stopniu technologicznego wyszukiwania i możliwości opracowania. Nie ulega wątpliwości, że elektroniczne czasopisma mają niższą praco- i czasochłonność, charakteryzują się łatwym dostępem. Jednak również czasopisma elektroniczne mierzą się z konkurencją wyspecjalizowanych jeszcze niestety prawie amatorskich o niewielkich, ale wzrastających zasobach i możliwościach edukacyjnych i społecznych baz danych. Umieszczanie publikacji, w których wymaga również specjalnego przygotowania. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Jour-*

nal of Continuing Education znajduje się aktualnie w następujących bazach danych: *www.edukacjadoroslych.eu*, *ERIH-PLUS The European Reference; Index for the Humanities and the Social Sciences*; *CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities*; *DOAJ – Directory of Open Access Journal*; *OAJI – Open Academic Journals Index*.

Ogromne są możliwości polskiej Wirtualnej Biblioteki Nauki, która udostępnia bazy danych UWMM i inne: Nature Elsewer, Willey-Blackwell, Springer, EBSCO Science, Web of Knowledge, Scopus. Rozpoczynają swoją działalność np. bazy Muzeum Historycznego Warszawy czy dygitalizowane zbiory Biblioteki Narodowej, bibliotek uniwersyteckich, bibliotek publicznych.

Na pewno są to jeszcze bazy raczkujące zapełniane często przypadkowymi zasobami o stosunkowo słabych możliwościach technicznych. Większe nadzieje związane są z ciągle doskonalonym i rozbudowywanym POLONEM – Zintegrowany System Informacji o Nauce i szkolnictwie wyższym, w tym głównie PBN – Polska Biblioteka Naukowa i POL – Indeks Polska Baza Cytowań.

Jeśli do różnorodnych baz, platform, portali dodamy inflację ilości czasopism, monografii, publikacji, to obserwujemy koncentrację badaczy i instytucji na zbieraniu punktów ponad możliwości solidnego przygotowania. Nowe propozycje ograniczenia nawet do 4 podstawowych osiągnięć należy powitać z optymizmem. Przewiduję w bliższej perspektywie ograniczenie punktowanych czasopism naukowych najlepiej poprzez łączenie, współpracę wydawców, autorytatywnych instytucji i uczonych.

W perspektywie może dość odległej powstaną wg mnie elektroniczne czasopisma międzynarodowe, mocno wpisane w systemy cyfryzacji, nauki i edukacji każdego.

Podsumowanie i rekomendacje. Czasopismo *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education* w ciągu 25 lat rozwijało się systematycznie, poprawiając jakość i uzyskując miejsce wśród 4 najwyższej punktowanych czasopismach edukacyjnych w Polsce. Jest znane w Polsce i za granicą, odpowiadało na potrzeby nauki, praktyki edukacji dorosłych i edukacji zawodowej. Zgromadziło wokół siebie sieci uczonych, nauczycieli, uniwersytetów i instytutów w kraju i Europie. Edukacja ustawiczna dorosłych jest platformą komunikacji środowiska naukowego, wspierającą rozwój i awanse naukowe Autorów. Dziękuję wszystkim moim przyjaciołom czasopisma, ich instytucjom, którzy wspierali prawie społeczny proces przygotowywania publikacji. Miałem ogromne szczęście, że tak wielu Autorów, Recenzentów, członków Komitetu Naukowego, Rady Redakcyjnej i najbliższych współpracowników Redakcji okazało mi tak wiele zaufania i przez tyle lat pracowało nad rozwojem i tworzeniem czasopisma. Ufam, że z nowym redaktorem naczelnym, moim uczniem i następcą, sprostamy coraz trudniejszym wyzwaniom i dalej razem będziemy rozwijać nasze czasopismo.

Bibliografia

1. Aleksander T.: *Andragogika – podręcznik akademicki*. ITeE – PIB, Radom 2003.
2. Bednarczyk H. (ed.): *Bibliography Contining Vocational Education*, ITeE – PIB, Radom 2010.
3. Bednarczyk H., Koprowska: *e-counselling, learning*, Worko Turku University, ITeE – PIB, Radom 2008.
4. Bednarczyk H., Pawłowa M, Przybylska E.: *Życie i uczenie się dla pomyslniej przyszłości, siła uczenia się dorosłych*. IK UNESCO, ITeE – PIB, Radom 2010.
5. Bednarczyk H., Woźniak I.: *Raport o stanie edukacji ustawicznej dorosłych w Polsce w roku 2005*, ITeE – PIB, Radom 2005.
6. Jarowiecki J.: *Biografia polskich czasopism pedagogicznych do 1979 r.*, Kielce 1981.
7. Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie. EPALF, 2014, <http://ec.europa.eu.eaple>.
8. Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji – wyników badań naukowych w Polsce, MNiSzW Warszawa 2015, www.nauka.gov.pl.
9. Kulczycki E.: *Raport – podstawowe informacje o polskich czasopismach naukowych*, MW st.W., Warszawa 2018.
10. Loboda S.: *Twórczość pedagogiczna nauczycieli na stronach krajowej pracy XX wieku*, UŁ Ługansk 2010.
11. Półturzcki J.: *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Warszawa 2016.
12. Szlosek F. (red.): *Badanie, dojrzewanie, rozwój (na drodze do doktoratu). Odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy*, ITeE – PIB, Radom 2016.
13. Śliwierski B. (2018): *Po co raport o czasopismach naukowych*, www.sliwierski-pedagog.blogipot.com.
14. Wujek T.: *Polska bibliografia oświaty dorosłych 1971–1995*, ITeE – PIB, Radom 2003.

Analiza czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (1993–2017)

The analysis of the magazine “Continuing Adult Education” (1993–2017)

Słowa kluczowe: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, czasopisma pedagogiczne, prasoznawstwo, analiza zawartości.

Key words: “Continuing Adult Education”, pedagogical journals, press studies, content analysis.

Abstract. The article is an analysis of one of the key national journals from permanent education, entitled “Adult Continuing Education”. Authors focused mainly on its content, the focus of interest, making articles in all issues of the magazine, starting with the number one from 1993, up to the last number. Thanks to them, the most important issues raised in the periodical, as well as its richest number of rubrics, are summarized.

The article also discusses the history of “Continuing Adult Education”, summarizing in tables the data concerning, inter alia, the editors of the journal, outlays or institutions cooperating with the quarterly.

Wprowadzenie. Celem naszego artykułu jest wielopłaszczyznowa analiza jednego z ogólnopolskich czasopism z zakresu andragogiki „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”.

Początki periodyku datują się od roku 1993 i wiążą się z odbywającą się wówczas w Kaliszu V Sesją Wiosenną Szkoły Andragogiki, podczas której przedstawiciele takich organizacji jak: Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich oraz Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT¹ w Radomiu, podjęli decyzję o publikowaniu kwartalnika zatytułowanego „Edukacja Dorosłych”. Czasopismo to – w myśl jego twórców – miało stać się „forum dyskusji teoretycznych i wymiany doświadczeń praktycznych, (...) służyć rozwiązywaniu wszystkich problemów oświaty dorosłych w Polsce w powiązaniach międzynarodowych”². Warto podkreślić, że pierwszy numer

¹ Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego.

² *Od redakcji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1993 nr 1, s. 5.

periodyku ukazał się po trzech latach od wydania ostatniego numeru jedyne go wówczas polskiego czasopisma poświęconego problemom edukacji dorosłych „Oświata Dorosłych”.

O czasopiśmie. Misją redaktorów kwartalnika jest analiza istotnych oraz aktualnych problemów edukacji ustawicznej dorosłych, andragogiki i oświaty dorosłych, pedagogiki pracy. Pismo w ostatnim okresie skierowane jest również do: pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów i osób związanych z kształceniem i doskonaleniem zawodowym dorosłych.

Identyfikatory czasopisma. W roku powstania pisma ukazały się dwa jego numery. Pierwszy, wydany we wrześniu, miał charakter monograficzny i posiadał numer ISBN (83-85064-99-0), kolejne publikowane są z numerem ISSN (1230-9206, 1507-6563).

Od roku 1994 aż do dziś pismo ukazuje się jako kwartalnik, a od numeru pierwszego z 1999 roku publikowane jest pod zmienionym nieznacznie tytułem „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – międzynarodowy kwartalnik naukowo-metodyczny.

Od kilku lat nakłady periodyku wynoszą średnio ok. 400–500 egzemplarzy. Zgodnie z informacją widniejącą w ostatnim numerze pisma (4/17) łączny nakład kwartalnika wynosi 80 200 egzemplarzy.

Redagowanie kwartalnika wspomagał od początku prof. dr hab. Stanisław Kaczor (aż do końca 2003 roku). Redaktorzy pisma: *Stanisław Kaczor (redaktor naczelny 1994–2002)*, *Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny 1993–2016)*, *Krzysztof Symela (2015–2016, redaktor naczelny od 2017)*, *Alicja Sadłowska (1993–2003)*, *Joanna Tomczyńska (sekretarz 2005 i dalej)*, *Stanisław Karaś (1992–2002)*, *Andrzej Kirejczyk (1993–1996)*, *Zbigniew Kuźmiński (1993)*, *Joanna Fundowicz (korekta od 1993)*, *Joanna Iwanowska (korekta od 1993)*, *Stanisław Suchy (1994–2002)*, *Dorota Koprowska (od 1993)*, *Adam Rybakiewicz (1996–1999)*, *Stanisław Suchy (1997–2005)*, *Jolanta Religa (od 2001)*, *Marcin Olifirowicz (od 2002)*, *Małgorzata Rubin – redaktor tomu 2008*, *Waldemar Furmanek – URz*, *Katarzyna Pladys*, *Czesław Plewka*, *prof. PK*, *Ewa Przybylska*, *prof. UMK*, *Małgorzata Szpilska*, *Franciszek Szlosek*, *Ladislav Varkoly*.

O renomie kwartalnika świadczy liczba organizacji zainteresowanych współpracą z nim. Dzięki temu począwszy od 2006 roku patronat nad „Edukacją Ustawiczną Dorosłych” sprawuje Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (EAEA), a po roku 2010 współpracę z redakcją podjęły: International Society for Engineering Education oraz Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger.

Wydawcy i współwydawcy, Rady, nakłady. Wydawaniem pisma zajmowały się różne instytucje: *Instytut Technologii Eksploatacji (wcześniej MCNEMT 1993 i dalej)*, *Towarzystwo Wiedzy Powszechnej (1993–2011)*, *Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (1993–2011)*, *Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (1993–2011)*, *Krajowy Urząd Pracy (1994–1995)*, *Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (1997–2011)*, *Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii (2002–2011)*, *Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki (2002–2016)*, *Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna (2002–2003)*, *Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy (2006–2011)*, *Instytut*

Maszyn Matematycznych (2008), Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2008 i dalej), Dubnicki Technologiczny Instytut (2008–2017).

Warto odnotować fakt, że kwartalnik został doceniony również przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i widnieje na liście B czasopism parametryzowanych: 4 pkt. – (4/2007 – 2/2010); 6 pkt. – (3/2010 – 2/2012); 7 pkt. – (3/2012 – 3/2013); 8 pkt. – (4/2013 – 3/2015); 14 pkt. – (1/2015 i dalej).

„Edukacja Ustawiczna Dorosłych” jest także indeksowana w bazach o zasięgu międzynarodowym: CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities od 4/2010; DOAJ – Directory of Open Access Journal od 4/2013; ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences od 1/2015; OAJI Open Academic Journal Index od 4/2015.

Obok wersji papierowej periodyku publikowana jest również jego wersja elektroniczna (zdigitalizowane zostały wszystkie numery pisma). Od numeru pierwszego z 2011 roku pojawia się cyfrowa wersja czasopisma dostępna jest na oficjalnej stronie www.edukacjaustawicznadoroslych.eu. Aktualnie pod tym adresem znajduje się 100 tomów czasopisma.

Analiza zawartości czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”. W „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” można wyróżnić kilka stałych działów, w których znajdują się teksty omawiające ważne zagadnienia związane z: oświatą dorosłych w Polsce i na świecie, kształceniem kursowym oraz szkołami dla dorosłych, edukacją dorosłych a rynkiem pracy, współpracą polskich organizacji oświatowych z zagranicą, sylwetkami wybitnych andragogów i oświatowców, a także informacje o konferencjach, sympozjach, seminariach oraz ośrodkach związanych z kształceniem dorosłych. Czytelnicy dzięki rubryce „Co warto przeczytać?” mogą również zapoznać się z recenzjami książek i innych zasługujących na uwagę wydawnictw.

Problemy oświaty (dorosłych) w Polsce i na świecie. Jedną z najbogatszych rubryk kwartalnika, pojawiającą się już w pierwszym jego numerze, jest dział „Problemy oświaty dorosłych w Polsce”, który począwszy od numeru drugiego wykroczył poza granice naszego kraju, obejmując zasięgiem cały świat. Dział otwiera tekst Stanisława Kaczora, jednego z redaktorów pisma. Tekst ten nosi tytuł *Oświata dorosłych w połowie lat dziewięćdziesiątych* i dotyczy takich zagadnień jak: problemy moralne w oświacie dorosłych, czy kim jest człowiek dorosły lat dziewięćdziesiątych.

Zgodnie ze spostrzeżeniami badacza należy podkreślić, że pod koniec ubiegłego stulecia w Polsce, chociaż funkcjonowały już katedry andragogiki, nie istniały państwowe instytuty naukowe, które specjalizowałyby się w badaniach nad edukacją dorosłych. Nie opracowywano też specjalnych programów badawczych w tym zakresie. Nielicznymi ośrodkami, które w większym stopniu pochylały się nad kwestią edukacji dorosłych były: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Kaczor dostrzega brak zaangażowania ze strony organizacji społecznych, zauważa natomiast działania instytucji niepublicznych na polu kształcenia dorosłych, zarzucając im jednak nastawienie na zysk.

Ciekawe uwagi dotyczące głównych kierunków kształcenia ustawicznego dorosłych przedstawił Tadeusz Wujek w numerze czwartym z 1994 roku. Badacz zaliczył do nich „edukację z góry” oraz „edukację liberalną”, zwaną inaczej „edukacją od dołu”. „Edukacja z góry” polega na takim kształceniu jednostki, aby była ona w stanie sprostać potrzebom systemu społecznego, a zatem na profil nauczania mają wpływ ideologiczne przekonania jego twórców. Edukacja ta stanowi przeciwieństwo „edukacji liberalnej”, która kładzie nacisk na człowieka i jego rozwój. Jej celem jest więc wykreowanie podmiotu twórczego i samodzielnego.

W latach 90. polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej jednym z głównych zadań uczyniło stworzenie instytucji edukacyjnych dla dorosłych. W konsekwencji można mówić o powstaniu trój etapowego modelu kształcenia, do którego zaliczały się: wykształcenie ogólne, stanowiące podstawę do dalszego kształcenia; wykształcenie zawodowe, a także doskonalenie mające na celu aktualizację wiedzy oraz rozwój umiejętności niezbędnych do podnoszenia kwalifikacji. Taki podział jest zgodny z nadal aktualną tendencją do tego, aby z jednej strony zdobywać wykształcenie w odpowiednich szkołach czy podczas stosownych kursów, z drugiej zaś podnosić kwalifikacje w systemie pozaszkolnym. W ten sposób zarysowują się wyraźnie dwa rodzaje kształcenia ustawicznego dorosłych. Pierwsze z nich to kształcenie szkolne, które odnosi się do edukacji na wszystkich poziomach nauczania. Drugie to formy pozaszkolne obejmujące między innymi staże i praktyki zawodowe, kursokonferencje czy szkolenia przywarsztatowe.

Można zatem stwierdzić za Stefanem M. Kwiatkowskim, że najważniejszymi celami edukacji dorosłych u progu XXI wieku stały się:

- „– upodmiotowienie społeczeństwa,
- efektywne zachowania w warunkach niepewności,
- procesy integracji europejskiej,
- zmiany charakteru pracy,
- rozwój małych i średnich przedsiębiorstw,
- nowe rozumienie takich pojęć, jak: zawód i kwalifikacje zawodowe”³.

W tym czasie popularne stały się szkolenia modułowe, kładące nacisk nie na wiedzę, lecz umiejętności. Miało to związek z potrzebą nadążania za szybkim tempem zmian, jakie zachodziły na różnych płaszczyznach – między innymi społecznej, cywilizacyjnej oraz kulturowej.

Na początku XXI wieku można też odnotować rozwój różnorodnych form edukacji, które cechowały się skondensowanymi okresami kształcenia, a także troską założycieli placówek kształcenia o to, aby sprostać potrzebom współczesnego rynku pracy. Jerzy Stochmiałek w 2005 roku do głównych tendencji zmian w edukacji ustawicznej zaliczył między innymi: zmiany związane z powstawaniem społeczeństwa globalnego oraz zmiany związane z rozwojem koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego, a także technologii informacyjnych. Zmiany te umożliwiają dorosłym sprawne wyszukiwania interesujących ich informacji.

³ S.M. Kwiatkowski, *Perspektywy oświaty dorosłych w Polsce*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999 nr 2, s. 18.

Obecnie można mówić o kilku strategiach dotyczących kształcenia dorosłych. Pierwsza z nich propaguje politykę przyjazną wobec edukacji dorosłych, której przejawem miałyby być między innymi zaangażowanie przełożonych w rozwój ich pracowników. Druga zakłada efektywne zarządzanie edukacją dorosłych. Do innych strategii można zaliczyć: inwestowanie w szkolnictwo dzieci i młodzieży, przełamywanie różnorodnych barier ograniczających dostęp do edukacji, przejawiających się w tworzeniu specjalnych programów mającym pomóc osobom bezrobotnym czy niepełnosprawnym, a także wykorzystywanie tradycyjnych i nowoczesnych technologii informacyjnych.

Edukacja dorosłych a rynek pracy. Niemniej istotną rubryką „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” jest ta odnosząca się do edukacji dorosłych z perspektywy rynku pracy. Wraz z zachodzącymi we współczesnych społeczeństwach zmianami edukacja dorosłych powinna realizować następujące zadania: sprzyjać rozwojowi kreatywności, podnosić kwalifikacje osób już pracujących, pomagać osobom bezrobotnym w znalezieniu pracy, na przykład poprzez poszerzenie ich kwalifikacji czy wskazanie skutecznych metod poszukiwania pracy. Przykłady rozdziałów o tej tematyce: Edukacja dorosłych a rynek pracy – 2/93, 4/94-6/94, 3/95, 1/96-2/96, 1/97, 3/97-1/99, 3/99-1/00, 4/00-3/03, 1/04, 4/04-1/05, 4/09-1/10; Edukacja zawodowa a rynek pracy – 4/5/95; Edukacja zawodowa dorosłych – 3/96; Edukacja dla rynku pracy – 2/11, 1/12; Biznes – Edukacja – Rynek pracy – 4/12; Edukacja, przedsiębiorczość, kariera – 3/13; Aspiracje – kompetencje – kariera – 4/15; Kompetencje i kwalifikacje zawodowe – 3/15; Kompetencje zawodowe dorosłych – 3/16; Standardy kompetencji zawodowych – 4/13; Europejski rynek pracy – lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego – projekt COST – 1/07.

Projekty edukacyjne, współpraca międzynarodowa. W XXI wieku na łamach „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” coraz częściej pojawiały się rozdziały omawiające lokalne i europejskie projekty edukacyjne. Tak np. w numerze czwartym z 2003 roku. Rubrykę tę otwiera tekst Jolanty Religii, która przybliży czytelnikom europejski program skoncentrowany wokół kształcenia zawodowego, Leonardo da Vinci. Jeszcze w tym samym numerze omówiony został Socrates, czyli europejski program współpracy w dziedzinie edukacji.

W dziale tym omówione zostają również projekty edukacyjne (w tym akademickie biura karier) i badawcze, a także związane z nimi różne kwestie, na przykład ewaluacja. Przykładem są: EAEA – Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (2/06); Ewaluacja i upowszechnianie wyników programu TESSA (4/5/95); Program TESSA – kształcenie i szkolenie w dziedzinach oznaczeniu strategicznym (1/96, 3/96-4/96); Stowarzyszenia kadry zarządzającej w reformowaniu edukacji – Phare Term (4/96); Projekty programu Leonardo da Vinci (1/03-2/03).

Zamieszczono kilkadziesiąt artykułów zarysowujących obraz edukacji poza granicami Polski, w tym na Słowacji (3/07), Ukrainie (4/07), w Niemczech (2/08), Stanach Zjednoczonych (1/08), Brazylii, Rosji, Białorusi, Austrii, Węgrzech, Hiszpanii.

Kształcenie zawodowe, pedagogika pracy. Innymi ważnymi rubrykami czasopisma są działy odnoszące się do kwestii związanych z kształceniem kursowym oraz szkołami dla dorosłych. Rubryki te mają różne tytuły: Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych (1/93, 3/94-1/95, 3/95, 1/96-2/96, 4/96-1/97, 3/97-1/99, 4/99-1/00, 3/00-1/01); Kształcenie młodzieży (2/95); Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci (4/05); Kształcenie w szkole wyższej (4/14, 2/15); Innowacje w szkolnictwie wyższym (1/16); Kształcenie ustawiczne w procesie pracy (4/08), a piszący w nich autorzy stawiają sobie za zadanie przede wszystkim przybliżenie działalności rozmaitych ośrodków edukacyjnych dla dorosłych o różnych profilach kształcenia. Nie oznacza to jednak, że nie pojawiają się tu również teksty natury bardziej ogólnej, np. artykuły poświęcone asertywności (1/2001) czy dziedzictwu kulturowemu w kontekście rozwoju społeczności lokalnej (4/99).

E-learning i technologie informatyczne w edukacji. Jednym z najbogatszych działów kwartalnika jest dział poświęcony technologiom informatycznym w edukacji, w tym e-learningowi. Podobna tematyka stanowi wyraz współczesnych tendencji charakterystycznych dla globalizacji oraz społeczeństw informacyjnych.

Jednym z pionierskich tekstów dedykowanych tym zagadnieniom jest artykuł autorstwa Zbigniewa Kramka i Tomasza Sułkowskiego, zatytułowany „Stan i możliwości rozwoju e-learningu w kształceniu ustawicznym”. Tekst ten pojawia się w numerze drugim z 1994 roku. Autorzy omawiają w nim projekty dotyczące e-learningu i służące jego propagowaniu. Do projektów tych zaliczają: Socrates-Minerva, Leonardo da Vinci II oraz eContent. Kramek i Sułkowski podkreślają zalety płynące z wykorzystania tejże formy nauczania. Do ich grona zaliczają: brak ograniczeń co do miejsca i czasu uczenia się, możliwość indywidualizacji nauki i bieżącą kontrolę jej wyników, obniżenie kosztów szkoleń przy jednoczesnym zwiększeniu dostępności do aktualnych informacji z danej dziedziny. Badacze wyrażają też nadzieję, że „e-learning wniesie nową jakość do edukacji ustawicznej dorosłych oraz przez rozwój pojedynczych osób i przedsiębiorstw przyczyni się do rozwoju całego społeczeństwa” (Kramek, Sułkowski, 2004, s. 78).

E-learning w Polsce pojawił się w latach 90. XX wieku. Początkowo został on wdrożony w środowisku akademickim, a następnie zagościł w innych instytucjach oświatowych. Popularność e-learningu może wynikać z jego elastyczności, która pozwala na poszerzenie oferty edukacyjnej i zaadresowanie jej do szerszego grona odbiorców.

Wszystkie wymienione zalety tej formy nauczania stanowią odpowiedź na zmieniające się warunki zewnętrzne (w tym zmiany przepisów i technologii). „Szkoły przyszłości powinny przygotowywać uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym kształcącym się przez całe życie”⁴ (Noga, 2013, s. 128), a nauczycielom uświadamiać „potrzeby korzystania z e-learningu jako metody w wysokim stopniu zapewniającej im poziom samodoskonalenia i zawodowego kształcenia pozaszkolnego” (Abramski, Sapiński, 2014, s. 35) (O rozwoju nauczyciela w innym kontekście piszą

⁴ Tekst w oryginale brzmi: „School of the future should be able to prepare students for living in an information, lifelong learning society”.

między innymi Beata Kosová oraz Bronislava Kasáčová w książce *Profesijný rozvoj učiteľa*).

E-learning pozwala też na efektywną aktywizację tych osób, które ze względu na różne czynniki są zagrożone marginalizacją. Można więc stwierdzić, że „rozwój nowoczesnych technologii przynosi nowe możliwości dla osób niepełnosprawnych, nieaktywnych zawodowo, które mogą podjąć zatrudnienie na odległość. Odpowiednie szkolenie e-learning dopasowane do potrzeb oraz umożliwienie świadczenia usług e-mentoringu poprzez specjalnie zaprojektowaną platformę internetową stanowią nową szansę zatrudnienia dla osób dyskryminowanych na rynku pracy i stymulują aktywizację zawodową osób znajdujących się w trudnej sytuacji na rynku pracy” (Szpilaska, Kupidura, 2016, s. 131). Kilka przykładów: E-learning – nowe możliwości kształcenia na rynku pracy (2/04); E-learning – doświadczenia polskie i zagraniczne (2/07); Standardy i ewaluacja w e-learningu (4/08); E-learning – edukacja, technologia, nowoczesność (3/10); Tworzenie elektronicznych szkoleń (3/08); Mechanizmy adaptacyjne w e-szkoleniach (3/08); Realizacja procesu zdalnego nauczania (3/08); Nowoczesne technologie – przyszłość kształcenia (2/09); Edukacja dla innowacji (4/11); Innowacyjne technologie kształcenia (4/11); Innowacje w kształceniu zawodowym (3/12); Innowacje w kształceniu zawodowym – dobre praktyki projektów europejskich (4/16).

O technologiach informatycznych w kształceniu ukazywały się artykuły w numerach 4/12, 1/13, 3/14, 1/15, 1/16.

Sylwetki wybitnych andragogów i oświatowców. Pomysł, aby przybliżyć czytelnikom postacie wybitnych andragogów, pedagogów czy oświatowców zarówno polskich, jak i zagranicznych, przybrał realne kształty w numerze 2 z 1997 roku. Dział ten gościł na łamach kwartalnika niezwykle często do roku 2011.

Aż sześć razy zdarzyło się, że imię i nazwisko wraz z tytułem naukowym znanej postaci z dziedziny pedagogiki stanowiły nazwę całej rubryki. Wyróżnionymi w ten sposób osobami były kolejno: prof. Tadeusz Nowacki (3/12), prof. dr hab. Franciszek Szlosek (4/13), redaktorzy: prof. nadz. dr hab. Henryk Bednarczyk (1/14) i prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor (2/14), a także prof. Ewa Przybylska (3/16) oraz prof. Czesław Plewka (4/16).

Niejednokrotnie okazją do przybliżenia sylwetki tej czy innej osoby stawały się okrągłe rocznice jej urodzin (np. 70-lecie urodzin prof. zw. Tadeusza Wujka, Zbigniewa Kuźmińskiego czy prof. Zygmunta Wiatrowskiego) bądź śmierci (m.in. 10. rocznica śmierci Czesława Maziarza).

Konferencje, recenzje, informacje. Nie mniej istotnymi działami omawianego periodyku są te promujące różnego rodzaju wydarzenia naukowe, takie jak: konferencje, seminaria czy sympozja, odbywające się zarówno w Polsce, jak i na świecie. Tematyka tych wydarzeń koncentruje się wokół zagadnień związanych z andragogiką. I tak w numerze 4/17 pojawia się relacja z VII Naukowego Forum Polsko-Ukraińskiego Edukacja dla Przyszłości, które odbyło się w dniach 18–21 września 2017 r.

W rubryce tej można znaleźć również recenzje i omówienia polskich i zagranicznych wydawnictw zwartych i ciągłych. Dla przykładu w ostatnim numerze pisma czytelnik może zapoznać się z czterema recenzjami nowości wydawniczych.

Podsumowanie. Analiza czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” i jego wybranych działów dowodzi bogactwa tematów związanych z edukacją seniorów. Najbardziej promowanymi przez redaktorów działami są te odnoszące się do: szeroko pojętej oświaty dorosłych nie tylko w Polsce, ale i na świecie, do kształcenia szkolnego i pozaszkolnego, do zagadnień związanych z rozwojem nowoczesnych technologii i e-learningiem oraz projektami edukacyjnymi i badawczymi.

Podsumowując, można stwierdzić, że redaktorzy z jednej strony kładą nacisk na rozpowszechnianie informacji dotyczących konkretnych ośrodków edukacyjnych, publikacji i wydarzeń naukowych dedykowanych andragogice, z drugiej zaś próbują wskazać sposoby przeciwdziałania nieuniknionym w dobie globalizacji procesom marginalizacji oraz wykluczenia społecznego. Przejawia się to między innymi w drukowaniu rubryki poświęconej edukacji a rynkowi pracy.

Dzięki takim działaniom czytelnicy periodyku poszerzają swoją wiedzę na temat kształcenia oraz możliwości podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych, a zdobytą wiedzę mogą wykorzystać w samorozwoju.

Bibliografia

1. Abramski O., Sapiński A., *E-learning jako innowacyjna forma podnoszenia kwalifikacji zawodowych osób dorosłych na przykładzie grupy zawodowej nauczycieli – wybrane problemy*, „Journal of Modern Science” 2014 t. 3/22.
2. Kasáčová B., *Dimenzie učiteľskej profesie*, [in:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Metodicko-pedagogické centrum, Prešov 2006.
3. Kosová B., *Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach*, [in:] *Profesijný rozvoj učiteľa*, Metodicko-pedagogické centrum, Prešov 2006.
4. Kramek Z., Sułkowski T., *Stan i możliwości rozwoju e-learningu w kształceniu ustawicznym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004 nr 2.
5. Kwiatkowski S.M., *Perspektywy oświaty dorosłych w Polsce*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999 nr 2.
6. Noga H., *Information technologies in education*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013 nr 1.
7. *Od redakcji*, „Edukacja Dorosłych” 1993 nr 1.
8. Szpilska M., Kupidura T., *E-szkolenia dla osób defaworyzowanych na rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2016 nr 1.

dr Olimpia GOGOLIN

Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice
olimpia.gogolin@onet.eu

dr Eugeniusz SZYMIK

Uniwersytet Śląski, Katowice
gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl

Jubileusze

Franciszek SZLOSEK, Ryszard GERLACH

Profesor Zygmunt Wiatrowski – wyjątkowa osobowość naukowca, mistrza i przyjaciela

Professor Zygmunt Wiatrowski – an outstanding personality of an academic, master and friend

Jeden z najwybitniejszych współczesnych polskich pedagogów, Profesor Zygmunt Jerzy Wiatrowski, ma za sobą 90 lat godnego życia, pełnego pasji, twórczych działań, życia niezwykle pracowitego, nacechowanego rzadko spotykaną dociekliwością, systematyką i logiką poczynań oraz dużą życzliwością do Innego.

Jubilat urodził się 14 kwietnia 1928 roku w Zagórowie, pow. koniński (aktualnie pow. Słupca). Jest więc synem ziemi wielkopolskiej. Tutaj w 1945 roku ukończył szkołę podstawową, a w 1948 roku został absolwentem Liceum Ogólnokształcącego w Słupcy. Studia I stopnia (matematyka – 1951r.) oraz studia II stopnia (pedagogika – 1961 r.) ukończył w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. W styczniu 1969 roku, w macierzystej uczelni obronił pracę doktorską pt. *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w Polsce* napisaną pod kierunkiem prof. Ludwika Bandury. Recenzentami pracy byli Profesorowie Michał Godlewski i Tadeusz Nowacki.

Jeszcze w tym samym roku Jubilat rozpoczął ścisłą współpracę z prof. Tadeuszem Nowackim, podejmując się roli współkierującego działalnością Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy, legendarnej już dziś szkoły naukowej powołanej do życia przez ówczesnego wicedyrektora Instytut Pedagogiki w Warszawie, którym był właśnie prof. Tadeusz Nowacki. O znaczeniu tej szkoły dla rozwoju pedagogiki pracy i roli, jaką w jej działalności odegrał Jubilat, przypomnimy w dalszej części tego opracowania.

Ważnym, jeśli nie decydującym momentem w rozwoju naukowym Profesora Zygmunta Wiatrowskiego był fakt podjęcia przez Niego pracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie w 1972 roku, gdzie współtworzy i kieruje Zakładem Teorii Kształcenia Zawodowego i Metodologii Pedagogiki Pracy. Będąc pracowni-

kiem tego zakładu w styczniu 1973 roku zostaje mianowany na stanowisko docenta w tym instytucie, mając już za sobą dość poważny dorobek naukowy.

W lipcu 1974 roku podejmuje pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, gdzie pracuje do 1999 roku, pełniąc między innymi funkcje prorektora ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą, dziekana Wydziału Pedagogiki, prodziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii, dyrektora Instytutu Pedagogiki i kierownika Zakładu (a później Katedry) Pedagogiki Pracy i Andragogiki. Na „okres bydgoski” przypadają najważniejsze osiągnięcia naukowe Jubilata związane z badaniami nad nauczycielem szkoły zawodowej i utrwalaniem pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej.

W wyniku przeprowadzonego pomyślnie w czerwcu 1975 roku kolokwium habilitacyjnego na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Gdańskiego Jubilat staje się samodzielnym pracownikiem naukowym.

Podstawą umożliwiającą dopuszczenie wówczas dr. Zygmunta Wiatrowskiego do kolokwium habilitacyjnego była praca (książka) pt. *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących* wydana przez PWN w Warszawie w 1975 roku. Do dzisiaj książka ta, w której Autor odwołuje się do klasyków zajmujących się niepowodzeniami szkolnymi (H. Spionek, J. Konopnicki, Cz. Kupisiewicz i inni), ale i zawiera wiele oryginalnych własnych refleksji i stwierdzeń, pozostaje podstawową pozycją z tego zakresu tematycznego.

Zagadnienia powodzeń i niepowodzeń Profesor podejmuje jeszcze w sposób typowy dla siebie we Wszechnicy Mazurskiej, odnosząc je tym razem do działalności zawodowej. Owocem tego jest publikacja zwarta pt. *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. W.N. Olecko 2002.

Z analiz dorobku naukowego Profesora Zygmunta Wiatrowskiego wynika, że problematyka **powodzeń i niepowodzeń szkolnych oraz zawodowych** stanowiła ważny, chociaż nie podstawowy obszar Jego zainteresowań i badań naukowych.

Niewątpliwie do jednego z dwóch głównych nurtów dociekań badawczych Jubilata obok pedagogiki pracy należy zaliczyć **pedeutologię ze szczególnym uwzględnieniem problematyki nauczycieli szkół zawodowych**.

To właśnie dzięki Profesorowi Zygmuntowi Wiatrowskiemu zainteresowanie nauczycielem szkoły zawodowej w Polsce w latach 1965–1993 było widoczne zarówno w literaturze pedeutologicznej, badaniach oświatowych oraz w rozwiązaniach systemowych mających na celu przygotowanie tej grupy nauczycieli do pracy zawodowej, jak i podnoszenie ich kwalifikacji w procesie doskonalenia zawodowego.

Najpierw w 1965 roku Jubilat przygotował wspomnianą już dysertację *Kształcenie zawodowe nauczycieli w Polsce*, w której między innymi starał się ustalić rodowód nauczycieli szkół zawodowych i określić pozycję społeczną i zawodową dla tej grupy nauczycieli charakterystyczną dla tamtego okresu. Ostatecznie w 1971 roku ukazuje się ważna (i ciekawie napisana) pozycja autorstwa M. Godlewskiego, Z. Wiatrowskiego: *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w Polsce*.

O ogromnym dorobku pedeutologicznym Jubilata świadczy fakt, iż zorganizował zespół kilkudziesięciu badaczy, który przez 15 lat, pod Jego kierunkiem, prowadził rozległe badania nad sylwetkami osobowymi i charakterystykami kwalifikacyjnymi

nauczycieli różnych grup przedmiotowych (np. mechanicznych, elektrycznych, ekonomicznych itd.)

Efektem tych badań były m.in. następujące pozycje zwarte:

- 1) Z. Wiatrowski: *Model nauczyciela szkoły zawodowej*. Bydgoszcz 1979,
- 2) Z. Wiatrowski: *Nauczyciel szkoły zawodowej*. Warszawa 1982,
- 3) Z. Wiatrowski: Raport z badań nt. *Przygotowanie, praca i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych*. Warszawa 1985,
- 4) Z. Wiatrowski, E. Podolska – Filipowicz (red.): *Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych*. Bydgoszcz 1989,
- 5) Z. Wiatrowski: *Nauczyciel szkoły zawodowej dawniej – dziś – jutro*. Bydgoszcz 1993.

W zasadzie po 1993 roku, to znaczy z chwilą zajęcia się przez Profesora Zygmunta Wiatrowskiego innymi obszarami dociekań naukowych, problematyka badań i głębszych refleksji naukowych nad nauczycielem polskiej szkoły zawodowej praktycznie wygasła i przestała istnieć w znaczących rozważaniach pedeutologicznych.

Bez wątpienia najważniejszym obszarem aktywności naukowej Jubilata są **podstawy teoretyczne i metodologiczne pedagogiki pracy**.

Właśnie w tym zakresie dokonania Profesora Zygmunta Wiatrowskiego są nie do przecenienia.

Dzięki Profesorowi terminologia pedagogiki pracy została dobrze opracowana i usystematyzowana (między innymi w *Małym słowniku pedagogiki pracy* i w samym *Słowniku pedagogiki pracy*), a znakomicie „oszlifowana” w kolejnych wydaniach *Podstaw pedagogiki pracy*. W czterech wydaniach tej ostatniej, fundamentalnej dla rozwoju pedagogiki pracy książce, Jubilat doprecyzował zarówno ogólny, jak i szczegółowy przedmiot badań tej subdyscypliny naukowej uwypuklił jej obszary problemowe oraz wskazał na odrębność niektórych założeń i działań metodologicznych pedagogiki pracy. Osiągnięć tych dokonał Jubilat na bazie tzw. „Bydgoskiej Szkoły Pedagogiki Pracy, którą sam stworzył, a która promieniowała na cały kraj.

Można zatem przyjąć, bez większego ryzyka stwierdzenie, że to właśnie nikt inny, tylko Profesor Zygmunt Wiatrowski w sposób holistyczny, przekonywujący i dobrze uargumentowany usystematyzował podstawy teoretyczne pedagogiki pracy, co nadało jej rangę subdyscypliny naukowej.

Oznacza to, że bez Profesora Zygmunta Wiatrowskiego i Jego dorobku naukowego, pedagogika pracy jako dziedzina wiedzy naukowej byłaby w znacznie trudniejszej sytuacji. Jesliby jeszcze miała jakieś naukowe znaczenie...

Przez to Jubilat stał się obok Tadeusza Nowackiego głównym współtwórcą pedagogiki pracy.

Ciekawym, nie tylko dopełniającym obszarem zainteresowań naukowych, ale także działań praktycznych Profesora są **społeczne i naukowe problemy filatelistyki**.

W tym zakresie Jubilat jawi się jako filatelista i działacz filatelistyczny wysokiej rangi zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż Profesor Zygmunt Wiatrowski był jednym z głównych inicjatorów powołania w obrębie Polskiego Związku Filateli-

stycznego, Polskiej Akademii Filatelistycznej i został jej pierwszym prezesem, którą to funkcję pełnił w latach 1993–2001.

Głównym zadaniem Polskiej Akademii Filatelistycznej było prowadzenie badań naukowych nad różnymi aspektami kolekcjonerstwa filatelistycznego, znakami pocztowymi i historią poczty. Oznacza to spojrzenie na filatelistykę jako obiekt i przedmiot dociekań i refleksji naukowych.

W wyniku takiego postrzegania pasji związanej ze znakami pocztowymi Jubilat opracował i opublikował w różnych czasopismach i zbiorach zwartych około 60 artykułów oraz następujące opracowania monograficzne:

- 1) Z. Wiatrowski: *Filatelistyka wśród młodzieży*. Warszawa 1988,
- 2) Z. Wiatrowski: *Myśli i działania filatelistyczne*. Bydgoszcz – Ciechocinek 2002,
- 3) Z. Wiatrowski, P. Drzewiecki (red.): *Podstawy wiedzy o poczcie i filatelistyce*. Bydgoszcz – Ciechocinek – Warszawa 2008.

A zatem Jubilat swoją kolekcjonerską pasję filatelistyczną nobilitował do rangi oryginalnego obszaru badań naukowych.

Do chwili obecnej Profesor jest znaczącą postacią w środowisku filatelistycznym. Wyznacznikami takiej pozycji są między innymi posiadanie przez Niego następujących honorowych godności i funkcji:

- Członek Honorowy Polskiego Związku Filatelistycznego (od 1986 roku),
- Prezes Honorowy Okręgu Bydgoskiego PZF (od 1993 roku),
- Prezes i Członek Honorowy Polskiej Akademii Filatelistycznej (od 2001 roku),
- Członek Honorowy Europejskiej Akademii Filatelistyki (od 1993 roku).

Z analizy dorobku naukowego Profesora Zygmunta Wiatrowskiego (w tym także pozycji biograficznych) wyraźnie wylania się jeszcze co najmniej jeden nurt zainteresowań naukowych Jubilata, który można określić jako **myślenie i działanie twórcze w obszarze ogólnopedagogicznym i naukoznawczym**. Świadczą o tym choćby takie opracowania, jak:

1. *Miejsce pedagogiki ogólnej w kompleksie nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika ogólna – tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz 1995.
2. *Myśli i działania pedagogiczne*. Włocławek 2001.
3. *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*. Włocławek 2004.
4. *Nowy etap w pedeutologii polskiej*. W: *Ewaluacja kształcenia nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*. Pod red. F. Szloska. Warszawa – Siedlce – Radom 2007.
5. *Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych*. Włocławek 2015 (współautor).

Bilans dokonań naukowych i innych pasji życiowych Jubilata został upubliczniony kilka już razy w następujących opracowaniach:

1. Z. Wiatrowski: *Myśli i działania pedagogiczne*. Włocławek 2001.
2. R. Gerlach, F. Szlosek: prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, doctor honoris causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Kijów 2007.

3. S. Kunikowski (red.): *Księga Pamiątkowa wydana z okazji 60-lecia pracy nauczycielskiej i 40-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*. Włocławek 2011.
4. Z.J. Zasada (red.): *Zygmunt Jerzy Wiatrowski – działalność zawodowa, naukowa i społeczna wydana z okazji nadania Profesorowi godności członka honorowego Włocławskiego Towarzystwa Naukowego*. Włocławek 2015.

O skali dorobku naukowego Profesora Zygmunta Wiatrowskiego świadczy ponad 500 Jego publikacji, w tym 19 pozycji książkowych, autorskich i współautorskich, około 30 pozycji zwartych, redakcyjnych i około pół tysiąca artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych o zasięgu ogólnopolskim oraz publikowanych za granicą, głównie w Niemczech, Czechach, Słowacji i na Ukrainie.

Do szczególnie ważnych pozycji autorskich Profesora należy zaliczyć między innymi wspomniane już wcześniej książki pt. *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w Polsce* (1971), współautor M. Godlewski oraz *Nauczyciel szkoły zawodowej – dawniej – dziś – jutro* (1993), a także *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących* (1975).

Jednak bezdyskusyjnie najważniejszą publikacją Jubilata jest książka pt. *Podstawy pedagogiki pracy*, która doczekała się czterech wydań (pierwsze wyd. – 1994 r., drugie – 1997 r., trzecie – 2000 r., czwarte – 2005 r.) i spowodowała, że dziedzina wiedzy obejmująca **aspekty pedagogiczne relacji człowiek – praca** znalazła swoje godne miejsce zarówno w rodzinie nauk o pracy, jak i nauk pedagogicznych. W kolejnych wydaniach tej książki (pełniącej także rolę podręcznika akademickiego) Autor znakomicie wyartykułował dyscyplinarność pedagogiki pracy i określił jej tożsamość naukową. Dzisiaj, kiedy dominuje socjoekonomiczny model spojrzenia na rozwój i postawy człowieka, treści zawarte w *Podstawach pedagogiki pracy* nabrały szczególnego znaczenia.

Profesor Zygmunt Wiatrowski przez cały okres swojej aktywności zawodowej promował w sposób mistrzowski kadry naukowe. Był Mistrzem stanowiącym przykład pracowitości, systematyczności, precyzyjności w dociekaniach do prawdy naukowej, ale także był dla każdego ze swoich podopiecznych wzorem działań organizacyjnych, wspomagających jego rozwój. Jednocześnie był nauczycielem i promotorem niezwykle wymagającym. Stąd wiele osób zabiegało, nie zawsze ze skutkiem pozytywnym, o pomoc i współpracę naukową z takim Mistrzem, jakim był i pozostał do dzisiaj Profesor.

Niżej podpisani należą do grona tych osób, którzy mieli szczęście rozwijać się pod skrzydłami tak niezwykłego Uczonego, Pedagoga i Człowieka. Za to jesteśmy swojemu Mistrzowi niezwykle wdzięczni i mamy świadomość, że żadne słowa ani gesty nie są w stanie oddać skali naszego długu wobec Profesora.

Jubilat wypromował 19 następujących doktorów:

1. **Katarzyna Wróblewska**, „Niepowodzenia w uczeniu się matematyki młodzieży średnich szkół zawodowych”, Uniwersytet Gdański – 1976 r.
2. **Leonard Rojewski**, „Obiektywizacja oceniania wyników nauczania elektroniki”, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie – 1977 r.

3. **Henryk Błażejowski**, „Pedagogiczne uwarunkowania powodzenia w studiach na kierunku wychowania technicznego”, Uniwersytet Gdański – 1978 r.
 4. **Helena Bielecka**, „Niepowodzenia szkolne uczniów zasadniczych szkół zawodowych”, Uniwersytet Łódzki – 1978 r.
 5. **Krystyna Bekker**, „Kształcenie ekonomiczne uczniów zasadniczych szkół zawodowych”, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie – 1981 r.
 6. **Jerzy Napiórkowski**, „Rola klas uzawodowionych w przygotowaniu uczniów do pracy zawodowej i dalszej nauki”, Uniwersytet Gdański – 1982 r.
 7. **Franciszek Szlosek**, „Przygotowanie a praca nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych”, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie – 1984 r.
 8. **Marek Malysa**, „Dydaktyczne przyczyny niepowodzeń studentów w studiach technicznych”, Uniwersytet Gdański – 1984 r.
 9. **Elżbieta Podoska-Filipowicz**, „Kształcenie pedagogów w Polsce na tle potrzeb społecznych”, Uniwersytet Gdański – 1985 r.
 10. **Teresa Mielnik**, „Kultura pedagogiczna nauczycieli praktycznej nauki zawodu”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – 1985 r.
 11. **Ryszard Gerlach**, „Doskonalenie zawodowe pracujących we współczesnym zakładzie przemysłowym”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu – 1986 r.
 12. **Irena Kropińska**, „Humanistyczne aspekty pracy pielęgniarek a ich przygotowanie zawodowe i struktura potrzeb”, Uniwersytet Gdański – 1987 r.
 13. **Krystyna Kuligowska**, „Wychowanie przez pracę w przedszkolu”, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie – 1988 r.
 14. **Grzegorz Gaca**, „Skuteczność kształtowania umiejętności działania praktycznego uczniów klas I–III szkoły podstawowej”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy – 1990 r.
 15. **Zenobia Szamotulska**, „Wychowanie przez pracę dzieci w wieku wczesnoszkolnym”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy – 1991 r.
 16. **Andrzej Potoczek**, „Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników administracji publicznej”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy – 1994 r.
 17. **Bożena Zając**, „Efektywność kształcenia praktycznego a rozwiązania organizacyjno-programowe w polskim szkolnictwie zawodowym”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy – 1994 r.
 18. **Maria Jolanta Bąk**, „Uwarunkowania skuteczności działań edukacyjnych organizacji społecznych”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy – 1996 r.
 19. **Iwona Mandrzejewska**, „Działalność zawodoznawcza a świadomość wyboru kierunku dalszego kształcenia wśród uczniów szkół gimnazjalnych”, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – 2005 r.
- Aktualnie Jubilat jest promotorem kończącej pracy doktorskiej przez mgr. **Adama Gawrońskiego**.

Dzięki wysokiej pozycji naukowej, jaką osiągnął Profesor Zygmunt Wiatrowski w środowisku pedagogicznym, był powoływany do pełnienia różnych ról (głównie recenzenta) w procedowaniu postępowań habilitacyjnych oraz nadawaniu tytułu naukowego. Wśród osób, dla których Jubilat był recenzentem w postępowaniu habilita-

cyjnym, znaleźli się między innymi: Ryszard Gerlach, Robert Kowalski, Adam Solak, Urszula Jeruszka, Franciszek Szlosek.

W przypadku opinii o dorobku naukowym na tytuł profesora lista osób ocenianych przez Profesora Zygmunta Wiatrowskiego przedstawia się następująco:

- 1) prof. dr hab. Edmund Trempała – opinia dla kandydata do tytułu profesora zwyczajnego,
- 2) prof. dr hab. Andrzej Tchorzewski – opinia dla kandydata do stanowiska profesora zwyczajnego,
- 3) dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – opinia dla kandydata do tytułu profesora nadzwyczajnego,
- 4) dr hab. inż. Stefan M. Kwiatkowski (z Warszawy) – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- 5) dr hab. Jadwiga Włodek-Chromowska (z Krakowa) – Uniwersytet Jagielloński,
- 6) dr hab. Ryszard Parzęcki (z Torunia) – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu,
- 7) dr hab. Janina Elżbieta Karney (z Warszawy) – Uniwersytet Warszawski,
- 8) dr hab. Waldemar Furmanek (z Rzeszowa) – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
- 9) dr hab. Magdalena Piorunek (z Poznania) – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- 10) dr hab. Zdzisław Wołk (z Zielonej Góry) – Uniwersytet Wrocławski.

Jubilat brał także udział w postępowaniu prowadzącym do nadania tytułu doktora honoris causa następującym profesorom:

- 1) prof. zw. Tadeuszowi Nowackiemu w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – jako promotor,
- 2) prof. zw. Tadeuszowi Nowackiemu w Uniwersytecie Pedagogicznym im. P. Dragomanowa w Kijowie, Ukraina – jako laudator,
- 3) prof. Swenowi Erlanderowi (Szwecja) w Uniwersytecie Gdańskim – jako recenzent,
- 4) prof. Franciszkowi Szloskowi w Uniwersytecie Chmielnickim, Ukraina – jako recenzent z Polski.

O wysokiej pozycji Profesora Zygmunta Wiatrowskiego w świecie nauk społecznych i humanistycznych świadczy także Jego współpraca z najwybitniejszymi pedagogami, wśród których znaleźli się między innymi tacy polscy uczeni jak: Tadeusz Nowacki, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Lewowicki, Zbigniew Kweciński, Ludwik Bandura, Czesław Banach, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Stefan M. Kwiatkowski, Waldemar Furmanek i inni.

Podejmując próbę charakterystyki dokonań tak wielowymiarowej postaci, jakim jest bez wątpienia Profesor Zygmunt Wiatrowski, nie sposób jeszcze raz nie wspomnieć o roli, jaką Jubilat pełnił we wspomnianym już, legendarnym Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy. Gromadziło ono chętnych do podejmowania badań naukowych, a przyciągała ich przede wszystkim dobrze zorganizowana opieka naukowa. Odbywano zgrupowania wakacyjne 2–3-tygodniowo oraz 2–3 zebrania jednodniowe w ciągu roku akademickiego, a liczebność sięgała 100 osób. Uczestnictwo

w seminarium stanowiło cel dążeń wielu młodych naukowców. Profesor Zygmunt Wiatrowski przez wiele lat współkierował wraz z prof. T. Nowackim owym seminarium, dając się poznać jako doskonały organizator życia naukowego, aktywny uczestnik dyskusji plenarnych oraz kierownik grupy skupionej wokół badań nad nauczycielem szkoły zawodowej.

Stawianie wysokich wymagań, przede wszystkim w stosunku do siebie, ale także swoich uczniów, przyjaciół i współpracowników, piętnowanie łatwizny oraz przywiązywanie wagi do wartości etyczno-moralnych to ważne cechy Profesora. To dzięki nim, ale także ogromnej wiedzy, niezwykle pracowitości, wyjątkowym umiejętnościom organizacyjnym oraz pełnym oddaniu dla nauki i szkolnictwa stał się On liczącym się w kraju i za granicą reprezentantem nauk pedagogicznych. Wydaje się, że niezwykle trafnie postać Profesora określił w niniejszej książce aktualnie urzędujący Burmistrz Ciechocinka, Pan Leszek Dzierżewicz, który zwracając się do Jubilatę stwierdził: **„Pan Profesor jest tytanem pracy, uosobieniem rzetelności, odpowiedzialności i uczciwości. Mimo wysokiej pozycji w świecie nauki pozostał Pan Profesor otwarty na drugiego człowieka. Pelen ciepła i życzliwości, zrozumienia dla błędów młodego wieku stał się Pan Profesor autorytetem dla wielu roczników studentów, doktorantów i pracowników naukowych”**.

Nieprzypadkowo przytaczamy tutaj słowa Burmistrza Ciechocinka, bowiem Profesor po przejściu na emeryturę zamieszkał w Ciechocinku i podjął zatrudnienie w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (obecna nazwa: Kujawska Wyższa Szkoła), wnosząc znaczący wkład w jej rozwój. Przez wiele lat Jubilat pełnił w tej uczelni funkcję Dyrektora Instytutu Pedagogiki, aktywnie angażując się także w działalność naukowo-badawczą. Był w tym czasie organizatorem kilku konferencji naukowych z udziałem gości zagranicznych, a w szczególności:

- w 2005 r. – *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*,
- w 2007 r. – *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*,
- w 2010 r. – *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*.

Za działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną ściśle związaną z pracą w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, ale także z działalnością naukową na rzecz samego miasta Włocławka Profesor Zygmunt Wiatrowski otrzymał między innymi następujące wyróżnienia:

- Członek Honorowy Włocławskiego Towarzystwa Naukowego,
- Profesor Honorowy Kujawskiej Wyższej Szkoły,
- Medal Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego w uznaniu zasług dla województwa i jego mieszkańców.

W okresie 20 lat zamieszkania w Ciechocinku, w życiu społecznym i rodzinnym Profesora zaistniały niezwykle ważne dla Niego i Jego najbliższych zdarzenia.

W 2009 roku zmarł w wieku 56 lat syn Aleksander, a 7 lat później żona Helena, co poważnie odbiło się na stanie zdrowia Profesora i w jakimś stopniu obniżyło Jego aktywność zawodową i społeczną. Ostatnio jednak są także pozytywne zdarzenia

w życiu Jubilata, podsumowujące niejako 20-letni związek Profesora z Ciechocinkiem.

Otóż w uznaniu dotychczasowych działań i inicjatyw społecznych na rzecz Ciechocinka, Rada Miasta przyznała mu tytuł **Honorowego Obywatela Ciechocinka**, a także została podjęta inicjatywa nadania Profesorowi tytułu „**Gwiazda**” w Ciechockińskiej Alei Sław.

Wydaje się, że jest to inicjatywa, która w sposób godny, ale w pełni zasłużony, uhonoruje człowieka niezwykłego, oddanego nauce, edukacji i innym ludziom z najbliższego i dalszego otoczenia.

Zatem kończąc tę subiektywnie wybiórczą charakterystykę Jubilata, warto być może przytoczyć, co On sam pisze o swoim życiu:

„Mam świadomość, iż w swoim długim życiu, często nasyconym przeróżnymi niepowodzeniami, zrobiłem wiele; uzyskałem pozycję w oświacie, w nauce i w społeczeństwie, o której nikt w mojej małomiasteczkowej i licznej rodzinie nie był w stanie nawet pomyśleć. Uzyskałem liczący się w kraju, a także w niektórych krajach europejskich, dorobek naukowy sytuujący mnie w gronie osób wyróżnianych. Jestem najbardziej zadowolony z tego, że moja wielostronna aktywność w całym moim barwnym życiu służy dobrze społeczeństwu, a nade wszystko edukacji i nauce, nie tylko w Polsce.”

Laudacja związana z 70-leciem profesora Stefana M. Kwiatkowskiego

Laudation on the occasion of the 70th anniversary
of Professor Stefan M. Kwiatkowski

Szanowni Państwo – Drodzy Przyjaciele!

Pozwólcie, że w Waszym imieniu złożę jako pierwszy nadzwyczajny ukłon Dostojnemu Jubilatowi – Profesorowi Stefanowi M. Kwiatkowskiemu – z okazji 70. rocznicy Jego Urodzin oraz przypomnę i zaakcentuję niektóre tylko zdarzenia z Jego 70-letniego żywota – nasyconego nade wszystko dążeniem do bycia wielce aktywnym, szczególnie w obszarze interesującego działania nauczycielskiego i naukowego.

Wśród najwyższej rangi specjalistów różnych dziedzin wiedzy naukowej (nie tylko w Polsce) występują przynajmniej trzy zróżnicowane grupy prezentujące aktualnie odmienne podejścia w obszarze współczesnej działalności naukowej.

Pierwsza, o najdłuższej tradycji i najrozleglejszych osiągnięciach – to specjaliści skonkretyzowanych dziedzin wiedzy i dyscyplin naukowych, dla których ich zakres specjalności staje się jeśli nie jedyną, to przynajmniej dominującą przestrzenią ich penetracji naukowej.

Druga, dotycząca szeroko rozwijającej się tendencji integracyjnej, zakłada szukanie i akcentowanie przeróżnych powiązań, występujących często w samoistnie utrwalonych układach problemowych.

Trzecia, o wymowie współczesnej, dotyczy coraz szerzej uprawianej już globalizacji, dla której na przykład edukacja całożyciowa i światowa zarazem, ale także nauki o pracy i o człowieku dorosłym, jak również inne zespolenia problemowe, stają się swoistą codziennością.

W wersji etymologicznej, a tym bardziej logicznej, rzecz nawet wzbudza zdziwienie oraz przeróżne swoiste niedopowiedzenia. A mimo to – współczesna cywilizacja już w pełni uznaje prawo do takich bytów¹.

¹ Wypowiadam się w danym zakresie w kilku innych opracowaniach. Patrz m.in.: *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009.

Profesor Stefan M. Kwiatkowski dość szybko zrozumiał i zaczął wyraźnie potwierdzać zasadność równoważnego i dopełniającego traktowania wszystkich wymienionych podejść. Toteż już w czasie studiów politechnicznych, a tym bardziej w działalności nauczycielskiej i naukowo-badawczej w wystarczającym przekonaniu dążył i do specjalizacji, i do integracji (szczególnie problemowej), i do globalizacji (głównie naukowej). W niedługim czasie takie podejścia okazały się najbardziej skuteczne i społecznie pożądane.

Właściwe etapy rozwoju naukowego i dochodzenia do powszechnie uznawanej kariery naukowej Jubilata przypadają na lata:

- 1975 r. – uzyskanie stopnia doktora na Wydziale Nauk Elektrycznych Politechniki Warszawskiej;
- 1989 r. – uzyskanie stopnia doktora habilitowanego, przeprowadzonego i nadanego przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie;
- 1994 r. – uzyskanie tytułu profesora; postępowanie proceduralne odbyło się w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Wydziale Studiów Edukacyjnych, prowadzonego wówczas przez prof. Zbigniewa Kwiecińskiego;
- 2010 r. – nadanie przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie tytułu Doktora Honoris Causa;
- 2017 r. – nadanie przez Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomajewa w Kijowie tytułu Doktora Honoris Causa.

Oczywiście – każdemu etapowi owej kariery naukowej towarzyszyły interesujące i dobrze osadzone w odpowiednich strukturach nauk opracowania i publikacje. Na podkreślenie zasługuje okoliczność, że w kolejnych latach Stefan M. Kwiatkowski coraz bardziej pracowicie, rzetelnie i odpowiedzialnie oraz znacząco wiązał się z naukami pedagogicznymi, a w szczególności z nową subdyscypliną – pedagogiką pracy oraz z ówczesnymi naukami o pracy. Dorobek naukowy, publikowany i upowszechniany nie tylko w Polsce, zaczął liczyć się w dziesiątkach, a stopniowo także w setkach tytułów opracowań autorskich (zwartych i artykułów). Wiele miejsca w tych publikacjach poświęcano także problematyce międzynarodowej, a szczególnie unijnej.

Jeśli do tego dopowiemy, że Profesor Stefan M. Kwiatkowski: wypromował ponad 40 doktorów oraz – jako członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych, a także członek licznej grupy Uczelnianych Rad Naukowych – recenzował ponad 100 prac doktorskich, prawie 50 opracowań habilitacyjnych i opinii kandydatów do tytułu profesora oraz ponad 200 projektów badawczych i różnych pozycji wydawniczych, to stwierdzić dziś można, że moc sterownicza, opiniodawcza i decyzyjna Wymienionego była i jest nadal wyjątkowo rozległa i wpływowa na współczesność nauk pedagogicznych.

Łącznie jako autor, współautor i redaktor naczelny zaliczył ponad 700 opracowań, w tym:

- około 80 opracowań zwartych (książkowych) autorskich, współautorskich i redakcyjnych,

- wyjątkowo wiele artykułów, recenzji i informacji naukowych (ok. 500),
- oraz wiele programów i raportów z badań naukowych (często umownych o charakterze ogólnopolskim i międzynarodowym).

Wymienione liczby i sytuacje różnej aktywności już teraz nakazują orzec, że aktywność naukowa Jubilata sytuuje Go niemal na pierwszym miejscu najbardziej aktywnych naukowo pedagogów oraz nauk o pracy – nie tylko w Polsce czasów współczesnych.

Główne miejsca pracy oraz aktywności zawodowej i naukowo-badawczej Profesora, to:

- 1) Politechnika Warszawska – studium doktoranckie (01.10.1971–31.12.1975),
- 2) Politechnika Warszawska – adiunkt oraz wicedyrektor Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych Politechniki (01.02.1975–03.09.1991),
- 3) Instytut Badań Edukacyjnych (01.03.1991–30.09.2007), w tym:
 - 1991–1993 – wicedyrektor Instytutu,
 - 1993–2007 – dyrektor Instytutu.
- 4) Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – od 01.10.2007 roku, w tym:
 - od 2007 roku – kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki,
 - w latach 2012–2016 – prorektor ds. Nauki,
 - od 2016 roku – rektor APS w Warszawie oraz społecznie wiceprzewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych.

Profesor Stefan M. Kwiatkowski pełnił też funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP (w latach 1995–1999).

Jak wynika z wykazu kolejnych miejsc pracy zawodowej i pełnionych funkcji, Jubilat – od czasu habilitacji uzyskanej w Berlinie, w Uniwersytecie im. Humboldta – zajął się nade wszystko naukami pedagogicznymi i społecznymi, nadając im wymiar wielce współczesny i europejski zarazem.

Główne Jego obszary badawcze zostały sprowadzone:

- do pedagogiki pracy oraz do kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- do badania standardów kwalifikacji zawodowych (w ścisłej współpracy z Instytutem Radomskim, a szczególnie z prof. Henrykiem Bednarczykiem i dr. Krzysztofem Symelą),
- do badania ram kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
- oraz do wielostronnego analizowania: nowoczesnych metod kształcenia zawodowego, problemów pedeutologicznych związanych z edukacją zawodową oraz problemów dotyczących przywództwa edukacyjnego.

We wszystkich tych zakresach, analizy nasycone pogłębioną penetracją teoretyczną i praktyczną są wielce interesujące, przy tym dobrze oddające rozległe pola współczesności – szczególnie europejskiej. Oczywiście, w opracowaniach i analizach oraz w publikacjach występują też akcenty skłaniające przynajmniej do dyskusji. Ale w ogólnym podejściu twórczym, a także relacyjnym, zazwyczaj występuje daleko

idąca zgodność ocen i wartościowania z twórcami podstaw pedagogiki pracy sformułowanymi dużo wcześniej. Osobiście czuję się bardzo usatysfakcjonowany, uzyskując wyraźne poparcie także dla swoich poglądów i stanowisk, szczególnie dla podstawowych problemów współczesności pedagogiki pracy oraz nauk o pracy i dotyczących ludzi dorosłych.

Z bogatego zestawu druków zwartych – autorskich, współautorskich i redakcyjnych oraz artykułów, tudzież innych relacji naukowych i recenzyjnych – w moim przeglądzie i w skonkretyzowanym odbiorze (i nie tylko) wysoka ranga przypada pozycjom monograficznym. Są to:

- *Nauczanie wielopoziomowe*, Warszawa 1984;
- *Elementy teorii kształcenia* (współautor Ludwik Kołkowski), IBE, Warszawa 1994;
- *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, IBE, Warszawa 1994;
- *Kształcenie zawodowe – rynek pracy – pracodawcy*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego, IBE, Warszawa 2000;
- *Kształcenie zawodowe – dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001;
- *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*, pod red. Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego, IBE, Warszawa 2003;
- *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego, IBE, Warszawa 2004;
- *Standardy kwalifikacji zawodowych – teoria, metodologia, projekty*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego i Krzysztofa Symeli, IBE, Warszawa 2004;
- *Szkoła a rynek pracy*, pod red. Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego, PWN, Warszawa 2006;
- *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006;
- *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika – subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. nauk. B. Śliwerskiego, t. 3, rozdz. 16, Gdańsk 2006;
- *Pedagogika pracy* (współautorzy: A. Bogaj, B. Baraniak), Warszawa 2007;
- *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2008;
- *40 – Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. nauk. Stefan M. Kwiatkowski, ITE – PIB, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012;
- *Zawód i praca – w świecie urynkowienia i konkurencji globalnej – Studia Pedagogiczne LXV*, Polska Akademia Nauk – Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 2012;
- *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (2014), opracowanie redakcyjne;
- *Prawo oświatowe* (wyd. III – 2016), opracowanie redakcyjne.

Już zestawione tu tytuły wybranych druków zwartych wskazują dobitnie na rozległość i aktualność przyjętych do analizy i badań problemów z obszaru nauk o pracy i o edukacji ustawicznej. A dodać wypada, że Profesor Stefan M. Kwiatkowski czyni to w sposób nadzwyczaj realny i aktualny oraz często globalny zarazem – nie zasłaniając się tylko rekomendacjami europejskimi. Owe podejścia – nie tylko wystarczająco przekonują o ich zasadności, lecz także zachęcają przeróżnych autorów do bardziej skonkretyzowanej „mowy” i bardziej czytelnych oraz zrozumiałych zapisów. Owe cenne właściwości pisarstwa naukowego Profesora szczególnie dobrze są zaak-

centowane w licznych artykułach problemowych o wymowie innowacyjnej. Niestety, owe artykuły są nazbyt rozrzucone w przeróżnych czasopismach i pracach zbiorowych, stąd dostęp do nich często staje się utrudniony.

Jak gdyby wyrównaniem powyższego braku jest dość liczny zestaw publikacji poza Polską. Chodzi głównie o prace Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego przełożone na języki obce. Cztery z nich opublikowano w języku angielskim, trzy po niemiecku. Ponadto 10 opracowań ukazało się w języku ukraińskim, a tym bardziej wiele znaczą liczne wizyty w krajach europejskich (14 krajów, w tym Niemcy, Wielka Brytania, Włochy, Ukraina i inne) oraz USA.

Analizując wcześniej obszary badawcze Profesora, stwierdziłem, że od lat dziewięćdziesiątych Autor zaczął ogarniać i w sposób pogłębiony zajmować się nową problematyką pedagogiki pracy. Okazało się, że początkowo w tej na nowo upatrzonej penetracji zaczęły występować także przeróżne przeszkody².

Dziś mogę powiedzieć, że głównie moja, a także prof. Stefana Kwiatkowskiego, reakcja w danym zakresie doprowadziły w różnych krajach do „zamarcia idei obumierania pracy”, wcześniej mocno upowszechnianej w niektórych krajach Zachodu. Także w tej kwestii szczególna rola przypadła wcześniej ogłoszonej Encyklice Jana Pawła II pt. *Laborem exercens* (1981).

A oto dwie charakterystyczne wypowiedzi Jubilata z lat 2006 i 2007; w podsumowaniu rozdziału 16 Profesor Stefan M. Kwiatkowski pisze:

– „Tak zarysowane perspektywy pedagogiki pracy uwzględniają główne aspekty badawcze. Równie ważne są aspekty teoretyczno-metodologiczne. W tym obszarze możemy się spodziewać integracji i globalizacji kwalifikacji, a także unifikacji procedur badawczych w ramach nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy”.

– „Przyszłość pedagogiki pracy jest nierozzerwalnie związana z pracą człowieka i z jej przemianami. Wbrew obawom wyrażanym w niektórych prognozach rozwoju gospodarczego nie można mówić o kryzysie lub wyczerpywaniu się zasobów pracy. Podczas gdy zanikają niektóre zawody, powstają inne [...]. Praca więc, a wraz z nią pedagogika pracy, nie tylko nie zaniknie, ale wraz ze zmianami cywilizacyjnymi ma szanse przybrać bardziej personalistyczną formę”³.

Uogólniając spojrzenie na rozwój i działania oraz dokonania Jubilata, można dodać w formie potwierdzającej, że sam Profesor Stefan M. Kwiatkowski w wykazie dotychczasowych osiągnięć naukowych wymienia:

- koncepcję modelowania czynności poznawczych w procesie kształcenia zawodowego;
- metodologię opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych;

² Pisałem o tym we wcześniejszych opracowaniach i recenzjach, a także we wcześniejszej wersji „ukłonu jubileuszowego” pt. *Pozycja i rola autentycznego lidera pedagogiki pracy i nauk o pracy*, której nadałem charakter wspomnieniowy i poniekąd perspektywiczny.

³ S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika – subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. nauk. B. Śliwerskiego, t. 3, GWP, Gdańsk 2016, s. 252.

- opis relacji między standardami kwalifikacji zawodowych a Polską Ramą Kwalifikacji;
- zarys teorii przywództwa,
- kierowanie oraz udział ekspercki w wybranych projektach badawczych.

Do tego dodać należy:

- 1) Rozległe przejawy i skonkretyzowane role w wielu wydawnictwach naukowych, z których na szczególnie podkreślenie i uznanie zasługują:
 - redaktor naczelny czasopisma „Edukacja” (2000–2011);
 - przewodniczący Rady Redakcyjnej rocznika „Pedagogika Pracy” (1991–2009),
 - członek Naukowego Komitetu Redakcyjnego „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku”;
 - członek Komitetu Naukowego czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.
- 2) Liczne członkostwo z wyboru w organizacjach naukowych, z których na podkreślenie i uznanie zasługują:
 - przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2007–2011);
 - wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2015);
 - sekretarz naukowy Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”;
 - wiceprzewodniczący Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN (2012–2014);
 - członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (od 2003);
 - członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (2011–2012);
 - a także członkostwo w innych komitetach i instytucjach międzynarodowych.
- 3) Członkostwo w radach naukowych – w tym wybranych uczelni i instytucji oraz organizacji w Polsce.

Zaprezentowana aktywność Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego o wymowie naukowej i oświatowej, a przy tym pełnienie funkcji przewodniczącego Prezydium Zespołu Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, wskazują, że Dostojny Jubilat może być uznany za autentycznego i niezawodnego Lidera pedagogiki pracy i współczesnych nauk o pracy oraz szeroko rozumianego kształcenia ustawicznego.

Na rzecz takiego uznania przemawiają też nadane wcześniej odznaczenia i wyróżnienia krajowe oraz zagraniczne, w tym szczególnie:

- Nagroda Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za książkę *Heurystyki i algorytmy w procesie dydaktycznym* (1983);
- Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (2001);
- Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski (2008);
- oraz różne wyróżnienia zagraniczne, a także wypowiedź profesora Mirosława Szymańskiego w *Laudacji z okazji wręczenia doktoratu Honoris Causa prof. Stefanowi M. Kwiatkowskiemu* (Kraków 2010), brzmiąca: „Profesor Stefan M. Kwiatkowski, choć obyty z zaawansowanym dyskursem akademickim, na pewno nie jest tylko teoretykiem. Zawsze wiąże teorię kształcenia zawodowego z potrzebami gospodarki i współczesnego rynku pracy, przemianami zawodów i czynności zawodowych oraz z efektywnością pracy”.

W świetle przedstawionych w wielkim skrócie dziejów, zdarzeń, efektów i sukcesów Dostojnego Jubilata – z okazji Jego 70-lecia – w imieniu wszystkich dziś obecnych, ale także wielu nieobecnych, składam wielce przyjazne gratulacje i „niskie” ukłony okolicznościowe oraz serdeczne życzenia na dalsze lata, nadal nasycone rozległą i skuteczną aktywnością, wzbogaconą o rolę Lidera naszego polskiego i zagranicznego nurtu działań naukowych i oświatowych.

Z wyjątkowym szacunkiem i poważaniem
prof. Zygmunt Wiatrowski
Ciechocinek – Warszawa, styczeń 2018 r.

Zygmunt WIATROWSKI
Kujawska Szkoła Wyższa

Transformacja edukacji zawodowej – Krzysztofa F. Symeli

In the transformation of vocational education
– Krzysztof F. Symela

Słowa kluczowe: praca, kwalifikacje, standardy, kształcenie modułowe, edukacja zawodowa, sieci współpracy.

Key words: work, qualifications, standards, modular education, vocational education, cooperation networks.

Abstract. The paper presents an analysis of scientific research and educational innovations that support the transformation of vocational education of doctor Krzysztof Symela carried out mainly in the Centre for the Research and Development of Vocational Education at the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom. Using the method of biographical research, analysis of documentation (projects), participant observation, we present his professional and scientific development, research results on: work, competences, qualifications and job descriptions, development and implementation of innovative programmes, technologies of education in national and international cooperation networks.

Wprowadzenie. Praca zawodowa jest wartością (Gerlach, 2016) jedną z bardzo ważnych a dla wielu samorealizacja zawodowa jest najważniejszym celem życia. Praca zawodowa zawsze wymagała przygotowania, kształcenia, wychowania do pracy. Idea inteligentnego, zrównoważonego rozwoju, przyspieszające tempo zmian pracy, rozwoju techniki, środków komunikacji, globalizacja wymaga systematycznych analiz tych zmian i wielkich wysiłków edukacji zawodowej (wszystkich poziomów kształcenia) dla sprostania potrzebom zmieniającego się rynku pracy (Europa 2020, 2010). Nadchodzące zmiany: internet 5G, internet rzeczy, rozszerzona rzeczywistość, sztuczna inteligencja łącznie z postępow chemii, biologii, elektroniki i robotyki zmieniają pracę i kształcenie, wywołują zapotrzebowanie na nowe, zmieniające się kwalifikacje.

Dlatego w edukacji zawodowej idea i praktyka uczenia się w ciągu całego życia” (Perspektywa, 2013) jest odczytywana jako ciągłe doskonalenie i uzyskiwanie nowych kwalifikacji wyrażanych poprzez efekty uczenia się (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) opisanych w europejskich i krajowych ramach oraz systemach kwalifikacji (Bednarczyk 2014, Symela 2018). Dzisiaj „nauczanie-uczenie się” to symbioza

formalnego i nieformalnego kształcenia, łączenie kształcenia teoretycznego z kształceniem praktycznym w przedsiębiorstwach i organizacjach.

W tym kontekście zastanowimy się nad wkładem Jubilata – dr. Krzysztofa Symeli – w rozwój polskiej pedagogiki pracy, a szczególnie wspierania wielowątkowych procesów transformacji edukacji zawodowej. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na naukowy i praktyczny wymiar badań w zakresie badań pracy, określenia kompetencji/kwalifikacji zawodowych oczekiwanych na rynku pracy, opracowanie metod projektowania, projektowanie i wdrożenie innowacyjnych modułowych programów i technologii modułowego kształcenia zawodowego. Chcemy spojrzeć na Jego wyniki badań z pozycji kolegi, współpracownika, a również przełożonego i aktualnie podwładnych – jednak świadków codziennych zmagañ Jubilata od wielu lat. Zastosowaliśmy w naszych dociekaniach metodę biograficzną, analizy dokumentów, a także obserwację uczestniczącą, wywiady i wypowiedzi. Będziemy posiłkować się również recenzjami i ocenami wyników badań i wdrożeń. Przedmiotem naszych analiz były głównie dokumentacje wielkich projektów krajowych i europejskich, oraz regionalnych (mazowieckie, małopolskie, warmińsko-mazurskie, wielkopolskie) a także publikacje dr. K. Symeli.

Relacjonujemy wielokrotnie powtarzane cykle badawcze:

- badania pracy kwalifikacji i rynku pracy;
- badania edukacji zawodowej;
- projektowanie i wdrożenie, ocena innowacyjnych standardów i technologii kształcenia zawodowego.

We współpracy z profesorem dr. hab. S.M. Kwiatkowskim rozwijano metodologię pedagogiki pracy (Kwiatkowski 2012) uwzględniając prace szkoły metodologicznej prof. dr hab. Franciszka Szłoska (Szłosek 2015). W tym kontekście nawiązujemy do europejskich badań edukacji zawodowej UNEVOC, UNESCO (Maclean R. 2009; Rauner F. 2008) i CEDEFOP.

Dzisiaj badania naukowe to praca zespołowa, interdyscyplinarnych zespołów z wielu instytucji badawczych, a także przedsiębiorstw, szkół, instytucji rynku pracy z wielu krajów Europy. Dokumentujemy takie podejście wykazem grantów, projektów, publikacji i sieci współpracy. Dr Krzysztof Symela realizował w/w zadania jako kierownik, koordynator, ekspert kluczowy, kierownik lub wykonawca komponentu zadania badawczego.

Rozwój zawodowy i naukowy. Krzysztof Symela jest absolwentem Wydziału Mechanicznego Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu, gdzie w 1983 roku uzyskał dyplom mgr inż. mechanika.

Po ukończeniu studiów pracował jako kontroler techniczny, kierownik stacji obsługi, specjalista ds. technicznych w Spółdzielni Transportu Wiejskiego i Okręgowym Związku Spółdzielni Pracy (1984–1987).

W Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu pracuje od 15.01.1987 r. jako asystent, adiunkt, kierownik Zakładu Badañ Edukacji Zawodowej, a od 01.01.2014 r. jest Kierownikiem Ośrodka Badañ i Rozwoju Edukacji Zawodowej. Na podstawie badań w ramach grantów i projektów uzyskał w 1993 r. stopień naukowy doktora

nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki po przedstawieniu rozprawy *Optymalizacja modelu kształcenia wykwalifikowanych pracowników* promotor prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (pierwszy doktorant). Ucząc się realizacji projektów, również międzynarodowych, ukończył kilkanaście kursów w tym: przygotowania pedagogicznego, j. angielskiego, zarządzania projektami, dystance management, trenera, tutora i mentora. Przytoczony wykaz grantów Komitetu Badań Naukowych potwierdza specjalizację naukową i uznania potencjału badawczego dr. Krzysztofa Symeli.

- 1998 – Podstawy projektowania, wdrażania oraz ewaluacji treści kształcenia zawodowego 1H02F000517;
- 2001 – Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy 1H02F000517;
- 2001 – Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego 1H02F000517;
- 2004 – Integracja treści kształcenia i optymalizacja modelu edukacji w dziedzinie bezpieczeństwa działalności człowieka 5H01F 033 21;
- 2005 – Efektywność modeli systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej H01F 022 25;
- 2002 – Kompleksowe nauczanie i uczenie się z wykorzystaniem elastycznych technologii edukacyjnych nr 476/E-105/SPUB-M/COST/H-01/DZ 148/2001-2002 COST, KBN.

W latach 2008–2010 dr K. Symela pracował w Ministerstwie Edukacji Narodowej na stanowiskach Dyrektora Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego oraz Rady Ministra, nadzorując m.in. przygotowanie projektów systemowych POKL.

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (wcześniej Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, Instytut Doskonalenia Kadr Eksploatacyjnych MCNEMT) tworzą dwa zakłady: Zakład Badań Edukacji Zawodowej i Zakład Kształcenia Ustawicznego.

Laboratorium Innowacji (i-Lab) w Ośrodku jest miejscem rozwoju kompetencji i pracy zespołowej nauczycieli, trenerów i szkoleniowców kształcenia zawodowego oraz pracowników innowacyjnych przedsiębiorstw.

Ośrodek rozwiązuje teoretyczne i metodologiczne problemy budowy zintegrowanego wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, opracowuje diagnozy i ekspertyzy dla służb państwowych (m.in.: Ministerstwa Przedsiębiorczości i Technologii, Ministerstwa Rodziny Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i inne), a także instytucji międzynarodowych.

W ramach krajowych i międzynarodowych projektów Ośrodek podejmuje prace naukowo-badawcze:

- środowiska pracy, teoretycznych podstaw i projektowania standardów kwalifikacji i kompetencji zawodowych (opracowano łącznie 253 standardy kwalifikacji zawodowych oraz 300 standardów kompetencji zawodowych wydanych, aktualnie projektuje informacje o 1000 zawodach),

- teoretycznych podstaw modułowego kształcenia zawodowego, innowacyjnych programów i technologii kształcenia (powstały innowacyjne modułowe programy kształcenia zawodowego (2005–2008), nowe pakiety edukacyjne (podręczniki dla uczniów i nauczycieli) dla 185 zawodów, łącznie 3438 elektronicznych pakietów edukacyjnych),
- jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz walidacji kwalifikacji zawodowych.

W Ośrodku prowadzona jest identyfikacja nowych obszarów problemowych pedagogiki pracy w kontekście wdrażania Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz rozwijane są bazy danych i transfer wiedzy w powyższych obszarach tematycznych w ramach portali:

- www.pedagogikapracypol.pl;
- www.diagnozowaniekompetencji.pl;
- www.innowacyjneprogramy.itee.radom.pl;
- www.skillsup.eu;
- www.mapcom.pl; www.emcet.net.

W Ośrodku wydawany jest kwartalnik naukowo metodyczny: **Edukacja Ustawiczna Dorosłych** (więcej informacji <http://edukacjaustawicznadoroslych.eu/>).

W Ośrodku pracuje 20 wysokowykwalifikowanych specjalistów samodzielnie przygotowujących i realizujących projekty międzynarodowe, w tym (sześciu doktorów i jeden dr habilitowany). Współpraca naukowa z zagranicznymi ośrodkami, wizyty studyjne za granicą i z zagranicy, realizowane projekty powodują, że wszyscy pracownicy posiadają znaczący dorobek naukowy i publikacyjny. Stosunkowo mała grupa pracowników jest wspomagana przez sieć jednostek i pracowników instytutu, a także tysiące ekspertów realizujących konkretne zadania w projektach. Taka mobilna struktura i organizacja pracy umożliwia tworzenie wielkich projektów badawczych oraz krajowych i europejskich sieci współpracy.

Badania pracy technologii. Standaryzacja i opisy kwalifikacji zawodowych.

Tło i cykle badań pracy, kwalifikacji i edukacji z udziałem z Ośrodka w latach 1993–2017 przedstawiono w publikacji Krzysztofa Symeli w poprzednim tomie EUD (Symela K. 2017). Cechą charakterystyczną dotychczasowych badań były badania na stanowiskach pracy z udziałem pracodawców (eksperti, ewaluatorzy) w projektowaniu standardów kompetencji / kwalifikacji, opisów informacji o zawodach. Przytoczymy aktualną definicję pojęcia kwalifikacje zawodowe: *Oznacza zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w procesie walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący. W Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji wyodrębniono 4 rodzaje kwalifikacji: pełne, cząstkowe, rynkowe i uregulowane* (Symela K. 2018).

Poniżej wymieniamy wybrane projekty związane z badaniami pracy i opracowaniem opisów kwalifikacji zawodowej:

- 1993–1994 opisy dla ok. 300 zawodów i specjalności dla nowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności klasyfikacji ISCO-88, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej oraz Główny Urząd Statystyczny,
- 1998–2000 *Training Needs Analysis*, Phare, ETF (pierwsze osiem standardów),
- 2002–2004 Phare 2000 – *Krajowy System Szkolenia Zawodowego*, Ministerstwa Gospodarki i Pracy,
- 2005 *Publiczne Służby zatrudnienia – doskonalenie kwalifikacji PSZ w celu wdrożenia europejskiej strategii zatrudnienia oraz uczestnictwa w systemie EURES* Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej – KG OHP; ITeE – PIB,
- 2006–2007 Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów SPO RZL,
- 2008–2010 Modernizacja bazy danych standardów kwalifikacji zawodowych oraz modułowych programów szkolenia,
- 2010–2011 *Kwalifikacje i kompetencje w obszarze zaawansowanych technologii przemysłowych. Zaawansowane technologie przemysłowe i ekologiczne dla zrównoważonego rozwoju kraju*, Projekt Foresight ITeE – PIB,
- 2017–2019 *Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+. POWER MRPIPS*.

Struktura opracowywanych aktualnie informacji o zawodach: dane identyfikacyjne zawodu, opis zawodu, zadania zawodowe i wymagane kompetencje, odniesienie do sytuacji zawodu na rynku pracy i możliwości doskonalenia zawodowego, odniesienie do Europejskiej Klasyfikacji Umiejętności Kompetencji Kwalifikacji i Zawodów – ESCO (Symela, 2018). Wszystkie standardy znajdują się w ogólnodostępnej bazie www.praca.kwalifikacje.gov.pl.

Projektowanie innowacyjnych modułowych programów kształcenia i pakietów edukacyjnych. Wykaz projektów i badań w zakresie kształcenia zawodowego wykazuje, że Ośrodek był promotorem kształcenia modułowego w naszym kraju, chociaż nie tylko. Tematykę kształcenia modułowego wprowadziliśmy do wielu projektów europejskich. Dr Krzysztof Symela jest autorem Podręcznika Międzynarodowej Organizacji Pracy (Symela K., 1999).

- 1988–1992 Komisje Programowe Specjalistycznych Przedmiotów Zawodowych Ministerstwa Przemysłu i Handlu,
- 1994–1996 *Przygotowanie i uruchomienie kursów na poziomie policealnym: Ekonomia i organizacja przedsiębiorstw transportowych oraz Zastosowanie sprzętu informatycznego w zarządzaniu, administracji i obsłudze przedsiębiorstw*, PHARE TESSA,
- 1996–1997 *Stały system szkoleń kadr* Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej PHARE SPREAD,
- 1995–1997 *Szkolenie Dorosłych* (MPiPS TOR #9) projekt *Promocji Zatrudnienia i Rozwoju Służb Zatrudnienia* Bank Światowy,
- 2002–2004 Phare 2000 – *Krajowy System Szkolenia Zawodowego*, Ministerstwa Gospodarki i Pracy,

- 2000–2006 *Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET* oraz EMCET-2, Leonardo da Vinci,
- 2005–2007 SPO RZL *Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego* ITeE – PIB, MEN i KOWEZiU,
- 2006–2008 SP-5 *Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji* Program Wieloletni PW-004/ITE/2004, ITeE – PIB,
- 2011 *Projektowanie modułowych programów kształcenia zawodowego z uwzględnieniem wymagań nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach* Działanie 9.4. PO KL – *Modernizacja systemu doskonalenia kadr szkół zawodowych w Małopolsce*,
- 2011 *European Qualification Framework – a tool linking various systems of teaching Production Process Organizers* Leonardo da Vinci,
- 2010–2011 *Opracowanie poradników dla nauczycieli szkół zawodowych w sześciu branżach – Jak doskonalić ofertę programową kształcenia zawodowego* projekt systemowy województwa małopolskiego, Działanie 9.4. POKL, *Modernizacja systemu doskonalenia kadr szkół zawodowych w Małopolsce*,
- 2010–2013 *Innowacyjne programy i technologie ustawicznej edukacji wspierające transformację wiedzy i transfer zaawansowanych technologii* Program Strategiczny *Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki*, ITeE – PIB, Radom.

Opracowane modułowe programy kształcenia i pakiety edukacyjne są w coraz większym stopniu wdrażane do praktyki edukacyjnej. Mimo zmian programowych pakiety edukacyjne ciągle zachowują aktualność. Polska była pierwszym krajem, gdzie elektroniczne podręczniki (pakiety) wspomagają kształcenie zawodowe we wszystkich specjalnościach. Wszystkie one są dostępne na portalach MEN wcześniej KOWEZiU. Satysfakcjonującym jest fakt ponad milionowych pobrań zarówno standardów, jak i pakietów edukacyjnych.

W krajowych i międzynarodowych sieciach współpracy. Ważnym elementem strategii badawczej jest postawienie na sieciową współpracę Ośrodka w Instytucie, regionie, kraju i Europie. Większość projektów jest realizowanych w partnerstwie różnorodnych instytucji: uczelni, instytutów, szkół, przedsiębiorstw, urzędów i stowarzyszeń. Niżej wymienione sieci krajowe i międzynarodowe zapewniają budowanie partnerstw, realizację projektów, ale głównie upowszechnianie i wdrażanie rezultatów również projektów wymienionych wcześniej.

- 2005 ReferNet Europejska Sieć Danych i ekspertyzy utworzonej przez Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP) Europejskiego Przeglądu Badań (European Research Overview – ERO Base).
- 2007 Polska Sieć Kształcenia Modułowego funkcjonującej przy ITeE – PIB, w tym prowadzenie usług w zakresie „akredytacji środowiskowej” instytucji edukacyjnych oraz modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego .

- 2008–2009 przygotowanie projektów systemowych EFS w ramach PO KL Priorytet III (MEN):
 - Dostosowanie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego (2008–2013).
 - Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej (2009–2012).
 - System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego (2009–2013).
 - Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie (2009–2014).
 - 2009–2010 Projekt systemowy *System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego*. MEN, KOWEŻiU.
- Leonardo da Vinci – Transfer innowacji ECVET:
 - 2010–2012 *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla pracowników o niskich kwalifikacjach – SkillSup*,
 - 2011–2013 *Efekty uczenia się w procesach przemysłowych* (Process Industry Learning Unit Project – PILE UP).
- 2012–2013 PI-PWP – *Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green-Job*, Priorytetu VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich, POKL.

Przytoczymy przykład sieci powstającej w realizowanym aktualnie projekcie *Infodoradca+* Partnerzy projektu: Doradca Consults LTD, Gdynia; Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, w Radomiu, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Centralny Instytut Ochrony Pracy – PIB w Warszawie, Pracownia Badań Społecznych w Sopocie, ale również wiele organizacji pracodawców, stowarzyszeń branżowych i instytucji rynku pracy.

Projekt *Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu – wspieramy rozwój kształcenia zawodowego w Miejskim Obszarze Funkcjonalnym Poznania*. Projekt Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2017–2019 realizuje Miasto Poznań, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu; Powiat Śremski, Gmina Oborniki. Projekt wspiera edukację zawodową w 23 szkołach zawodowych.

Dr K. Symela organizuje i zarządza realizacją przez Ośrodek ITeE – PIB, nw. projektów europejskich partnerstw strategicznych w programie **ERASMUS+**:

- *Implementation of the FINECVET model to the formal and nonformal education (TRANS-FINECVET)* – 2014–2016.
- *Certified VET trainer in the construction sector – CertiVET* – 2014–2016.
- *Increasing employability of inactive women and women with disabilities via e-mentoring and e-training by women (ID-Women)* – 2014–2016.
- *Innovation Laboratories in the development of competences of special pedagogy teachers and people with special educational needs (i-Lab3)* – 2014–2017.
- *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools (Green-Comp-IT)* – 2014–2017.

- *Projekt Badge Europe (BEU) – 2014–2017.*
- *Cooperation for innovation and the exchange of good practices Strategic Partnerships addressing more than one field (STEP) – 2014–2017.*
- *Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market – transVEtjob) – 2015–2017.*
- *Communicating Professional Competence (ComProCom) – 2015–2017.*

Przedstawimy przykład sieci aktualnie realizowanego 2017–2019 projektu *be-FORe przedsiębiorcy przyszłości – oferta edukacyjna dla uczelni i firm*, którego partnerami są: ITE – PIB Radom – lider; Politechnika Białostocka (Polska); 4CF (Polska); University of Pisa (Włochy); Mondragon University (Hiszpania); Free University (Niemcy); Valuedo (Włochy); Erre Quadro (Włochy); Prospektiker (Hiszpania); Aveniture (Niemcy).

Doktor K. Symela jest autorem ok. 300 publikacji krajowych i międzynarodowych, w tym: monografii, rozpraw naukowych, ekspertyz, raportów, poradników, metodyk i podręczników, programów kształcenia i szkolenia zawodowego i pakietów edukacyjnych, narzędzi badawczych do określania wymagań kompetencyjnych, opisów zawodów, standardów kompetencji zawodowych.

- Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B.: *Poradnictwo i orientacja zawodowa*. ITeE, Radom 1995.
- Symela K.: *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*. MPiPS, Warszawa 1997.
- Symela K. (red.): *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1998.
- Kruszwicki W., Symela K. (red.): *Doskonalenie jakości pracy szkoły*. Program PHARE SMART, Ministra Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Symela K.: *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*. MoLSP, ILO, ITeE, Warsaw-Geneva-Radom 1999.
- Figurski J., Symela K. (red.): *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Eksperyment pedagogiczny. Model ujednoczonego egzaminu zawodowego*. MEN – ITeE, Radom 2001.
- Symela K.: *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnej i pozaszkolnej edukacji zawodowej*. ITeE, Radom 2001.
- Symela K.: *Zarys metodologii konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu*. KOWEZiU, Warszawa 2001.
- Kwiatkowski S. M., Symela K.: *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE, Warszawa 2001.
- Symela K., Jacyniuk M. (red.): *Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy*. Projekt Leonardo da Vinci ITeE Radom 2003.
- Symela K., Jacyniuk M. (ed.): *Modular Vocational Education and Training for the Labour Market*. ITeE Radom 2003.
- Symela K. (red.): *Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych – integracja i współpraca w obszarze kultury i edukacji*. Projekt Leonardo da Vinci ITeE Radom 2003.

- Symela K., Łopacińska L., Loyd N., Jacyniuk-Loyd M. (ed.): *Modular Vocational Education and Training. Examples of Good Practice in Europe*. ITeE – PIB, Radom 2007.
- Symela K., Strojna E., Kramek Z.: *Informator o modułowych programach szkolenia zawodowego. Projekt Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego*. MGiP, Warszawa 2004.
- Narwojsz H., Krawczyński C. Symela K., Zwiefka K.: *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka. Procedury. Dokumentacja*. Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego. Olsztyn 2008.
- Symela K.: *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego*. ITeE – PIB, Radom 2009.
- Kramek K., Sławińska K., Symela K.: *Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers*. ITeE – PIB, Radom 2012.
- Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Wozniak I.: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB Radom 2014.
- Symela K., Woźniak I.: *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy*. MRPiPS, Warszawa 2018.

Od 2017 roku dr Krzysztof Symela jest redaktorem naczelnym „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” Polish Journal Continuing Education (o czasopiśmie piszemy w specjalnym jubileuszowym rozdziale tego tomu). Zwracamy uwagę na wydawnictwa w językach obcych wydanych we współpracy z partnerami projektów często w kilku językach obcych jednocześnie.

Podsumowanie. Doktor Krzysztof Symela konsekwentnie i ze znaczącymi sukcesami realizuje wypracowaną wspólnie strategię badawczą: badania pracy – badania kształcenia zawodowego do projektowania i wdrożenia standardów, opisów informacji o zawodach, innowacyjnych programów i technologii kształcenia modułowego. Rozwija metodologię badań, wprowadza zdecydowaną cyfryzację badań (elektroniczne kwestionariusze ankiet, elektroniczne opracowanie wyników z zastosowaniem metod analizy statystycznej), wdrażając innowacyjne platformy-portale zarządzania projektami o wielkich próbach badawczych i z tysiącami ekspertów. Wszystkie projekty zawierają komponenty badawcze i naukowe, koncentrowane są na wdrożeniu rezultatów do krajowej i europejskiej praktyki edukacyjnej. Również w konkretnych szkołach i uczelniach województw: mazowieckiego, małopolskiego, wielkopolskiego, warmińsko-mazurskiego.

Artykuł w zasadzie dokumentuje dokonania, dorobek młodego Jubilata. Wykazuje dobrą kondycję i prestiż naukowy kierowanego przez Niego Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji. Dzisiaj z całą pewnością jesteśmy jednym z filarów polskiej pedagogiki pracy i najbardziej zaawansowani i rozpoznawalni w międzyinstytucjonalnych krajowych i europejskich badaniach. Ufamy, że sprostamy nowym wyzwaniom.

Drogi Krzyszstofie, życzymy utrzymania formy, zdrowia i satysfakcji z osiągnięć własnych i zespołu.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., (2014) *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB Radom.
2. Bednarczyk H., Koprowska D. (2008): *e-counselling, learning, work in micro-enterprises*. ITeE – PIB, Radom.
3. Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (2010). Ministerstwo Gospodarki, Warszawa. <https://www.mr.gov.pl>.
4. Gerlach R.: *Praca człowieka jako wartość czy zniewolenie*. [W:] Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4, 2016.
5. Kwiatkowski St. M., (red. 2012) *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa, UKW Bydgoszcz.
6. Maclean R., Wilson D., (edit. 2009) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Niemcy Springer, UNEVOC-UNESCO.
7. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013). Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa. <https://men.gov.pl>.
8. Rauner F., Maclean R., (edit. 2008) *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Niemcy Springer, UNEVOC-UNESCO.
9. Symela K. (1999): *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*. MoLSP, ILO, ITeE, Warsaw-Geneva-Radom.
10. Symela K., Łopacińska L., Loyd N., Jacyniuk-Loyd M. (ed.): *Modular Vocational Education and Training. Examples of Good Practice in Europe*. ITeE – PIB, Radom 2007.
11. Symela K., Woźniak I.: *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy*. MRPiPS, Warszawa 2018.
12. Symela K. (2017) *Tworzenie standardów kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach*. EUD 4/2017, s. 160–178.
13. Szłosek F. (2015) *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. APS, Warszawa.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. UTH, Radom

dr Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

h.bednarczyk@uthrad.pl

dorota.koprowska@itee.radom.pl

Konferencje, informacje, wywiady

XXXI DIDMATTECH, Edukacja – Technika – Informatyka w budowaniu lepszej przyszłości Radom, 28–29 czerwca 2018

Organizatorem Międzynarodowej Konferencji jest Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu przy współpracy Instytutów i Uniwersytetów z Polski, Słowacji, Czech i Węgier. Celem konferencji jest przedstawienie problemów współczesnej edukacji, najnowszych osiągnięć z dziedziny materiałoznawstwa, technologii, technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz umożliwienie uczestnikom prezentacji wyników własnych badań naukowych i działalności zawodowej ze szczególnym uwzględnieniem dydaktycznych aspektów edukacji. Konferencja przeznaczona jest przede wszystkim dla pedagogów, nauczycieli, którzy uczą przedmiotów z zakresu materiałów i technologii, komunikacji informacyjnej i innych technologii cyfrowych w różnych szkołach lub korzystających z nowoczesnych technologii cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Problematyka konferencji: aktualne systemy kształcenia; dualny system kształcenia; materiały technologie, przetwórstwo, metrologia, zarządzanie; współczesne technologie nauczania i uczenia się,

technologie informatyczne i komunikacyjne w kształceniu; ustawiczna edukacja zawodowa i ogólnotechniczna.

Elżbieta Salata

Interdyscyplinarne konteksty współczesnej pedagogiki i psychologii

Lublin, 25–26 października 2018

Ogólnopolska Konferencja Naukowa organizowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS 25–26 października 2018 r. Celem konferencji jest podjęcie przez przedstawicieli akademickich ośrodków pedagogicznych z Polski i z zagranicy dyskursu naukowego w zakresie interdyscyplinarnych kontekstów współczesnej pedagogiki i psychologii w wymiarze teoretycznym i praktycznym.

Joanna Tomczyńska

Aleksandra Litawa: Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralskich

Książka autorstwa Aleksandry Litawy „Chór amatorski jako forma edukacji

kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych” została wydana w 2016 roku przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Przedmiot pracy stanowi funkcjonowanie chórów amatorskich jako środowisk wychowawczych.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów, dwa początkowe stanowią podstawy teoretyczne badań. Pierwszy dotyczy istoty edukacji kulturalnej osób dorosłych. Zawiera on treści odnoszące się do uwarunkowań edukacji i kultury, zakresu i funkcji edukacji kulturalnej dorosłych oraz idei wychowania muzycznego. Drugi rozdział przedstawia koncepcję amatorskiego ruchu śpiewaczego. Odnosi się on do pedagogicznych idei ruchu artystycznego, stanu dotychczas przeprowadzonych badań naukowych nad chórami amatorskimi, a także amatorskiego rodzaju działalności muzycznej, jaką jest chór.

Trzeci rozdział stanowią podstawy metodologiczne badań – cel i problematyka pracy, metody, techniki i narzędzia badawcze, charakterystyka terenu badań i grupy badawczej, jak również organizacja i przebieg badań. Autorka poddała analizie działalność siedemnastu zespołów chóralnych (akademickich, parafialnych oraz środowiskowych). Celem podjętych badań było: poznanie realiów, w których uczestnicy realizują pasję, scharakteryzowanie śpiewaków, poznanie motywów uczestnictwa w zespole, a także poznanie ich opinii na temat rezultatów uczestnictwa w chórze. Znaczenie podjętych badań zwiększa fakt wskazania celu praktycznego, odnoszącego się do działań doskonalących oraz zwiększających znaczenie funkcjonowanie chórów amatorskich tak dla jednostki, jak i społeczeństwa.

Kolejne rozdziały stanowią empiryczną część monografii. Czwarty rozdział opisuje kwestię tworzenia się oraz rozwoju chórów. Szczegółowo przedstawia organizatorów i warunki utworzenia zespołów, ich strukturę, a także to, jak odbywa się nabór nowych członków. Piąta część dotyczy metodyki pracy chórów – celu, formy, metod, jak również repertuaru i miejsca zajęć. Szósta część poświęcona jest osobom pełniącym funkcje dyrygentów, ich kompetencjom nie tylko zawodowym, ale także społecznym. W rozdziale siódmym opisani zostali uczestnicy tej formy edukacji kulturalnej osób dorosłych. Zostali oni przebadani pod kątem cech społecznych i wskaźników demograficznych. Przedstawiona została kwestia ich zdolności muzycznych, predyspozycji do bycia w zespole. Przybliżono także kwestię tego, z jakich powodów osoby dorosłe decydują się na uczestniczenie w zespołach amatorskich. Ostatni rozdział dotyczy korzyści, jakich uczestnicy doświadczają, będąc w chórach. Efekty tego odnoszą się do uzyskanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Na końcu książki znajduje się treściwe podsumowanie, bogata literatura przedmiotu oraz wykaz tabel i wykresów.

Praca stanowi wartościowe dzieło szczególnie z uwagi na fakt, iż uzupełnia lukę w wiedzy na temat obecnych chórów amatorskich. Niewielka liczba opracowań naukowych traktuje o tej formie wychowania. Kolejną zaletą tej publikacji jest to, że opisuje nieprofesjonalne zespoły artystyczne jako środowisko wychowawcze, co ma dużą wartość pedagogiczną.

Książka jest opracowaniem, które w sposób rzetelny opisuje problematykę chórów. Rozdziały teoretyczne są zwię-

złą, ale treściwą syntezą wiedzy na podstawie wnikliwie przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu. Zachętą do przeczytania książki są słowa B. Suchodolskiego, które Autorka cytuje na początku części teoretycznej: „Sposobem ratunku człowieka z chaosu życia, z wewnętrznej i zewnętrznej niewoli, drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stała się prawdziwie ludzka w świecie urządzonym po ludzku, staje się edukacja kulturalna”. Słowa te podkreślają znaczącą wartość kultury w życiu jednostki.

Monografia ukazuje bardzo pozytywne skutki uczestnictwa w chórze amatorskim, co może zmotywować Czytelnika do podjęcia tej aktywności kulturalnej. Do przykładowych korzyści można zaliczyć: umocnienie związku z kulturą, wzbogacenie życia wewnętrznego, wzrost poczucia własnej wartości, większą chęć do działania, wzrost optymizmu, lepsze porozumiewanie się z innymi, większe zdyscyplinowanie czy poprawę koncentracji. Jak podsumowuje Autorka: „Chór nie tylko uczy, ale też wychowuje. Zaangażowanie śpiewaków w działalność artystyczną prowadzi do uzyskania przez nich określonych efektów poznawczych, kształcących i wychowawczych”. Uczestnictwo w zespole rodzi pozytywne skutki w różnych obszarach egzystencji człowieka. Sprzyja uzyskiwaniu większej satysfakcji z życia. Stanowi istotną wartość dla jednostki oraz społeczeństwa.

Katarzyna Sygulska
Uniwersytet Pedagogiczny
w Krakowie

**Ireneusz M. Światała,
Norbert G. Pikula, Katarzyna
Białożył (red. nauk.):
Etyczne i społeczne wymiary pracy
Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2017 r.**

Nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” w Krakowie ukazała się w 2017 r. monografia *Etyczne i społeczne wymiary pracy* pod redakcją naukową Ireneusza M. Światały, Norberta G. Pikuly, Katarzyny Białożył, licząca 183 strony (ISBN 978-83-8095-160-0).

Publikacja jest zbiorem artykułów, podejmujących istotne problemy i uwarunkowania współczesnego rynku pracy. Książka poprzedzona jest wstępem, w którym redaktorzy monografii zwrócili uwagę m. in. na zmianę postrzegania pracy, która wynika z dynamicznego postępu naukowo-technicznego, procesu globalizacji oraz transformacji przemian ustrojowych. Procesy te mają wpływ na „zmiany świadomości społecznej, nowe style życia i życiowe orientacje” (s. 7). Mają one także wpływ na niepewność zatrudnienia, stabilność pracy, a w konsekwencji relacje międzyludzkie w środowisku pracy. Mimo tak istotnych zmian wartość i sens pracy nadal pozostają dla człowieka niezmiennie: praca umożliwia jednostce samorealizację. Jednak na współczesnym rynku pracy „własny rozwój spoczywa na osobie pracującej” (s. 8).

Autorzy monografii wyodrębnili spójne, logicznie wynikające treściowo trzy części:

Części I. *Aksjologiczne wymiary pracy człowieka* (s. 13–42),

Część II. *Starość i niepełnosprawność wobec rynku pracy* (s. 61–117),

Część III. *Przygotowanie pracowników do zmieniającego się rynku pracy* (s. 121–183).

W części I. *Aksjologiczne wymiary pracy człowieka* Autorzy artykułów koncentrują się na problematyce etycznego wymiaru wartości pracy, z uwzględnieniem relacji pracodawca – pracownik w miejscu i wobec pracy, z jednoczesnym uwzględnieniem kontekstu społecznego, w tym zjawiska bezrobocia.

Ireneusz M. Światała w artykule *Etyka wobec współczesnych problemów społecznych* zwraca uwagę, iż zmiany społeczno-polityczno-gospodarcze spowodowały – poza niekwestionowanymi pozytywnymi korzyściami – także wiele negatywnych zjawisk: „załamał się system wartości wewnątrzrodzinnych, wzrost konsumpcjonizmu i indywidualizmu oraz relatywizmu moralnego” (s. 27). Stąd zamierzeniem Autora tekstu było „zwrócenie uwagi na rolę etyki w życiu codziennym współczesnego człowieka oraz w różnych dziedzinach życia politycznego, gospodarczego, zawodowego i rodzinnego” (s. 16). Autor podkreśla potrzebę refleksji etycznej „gdyż pomaga człowiekowi podejmować decyzje, jest również istotna w polityce, ekologii, medycynie czy biznesie, dlatego wychowanie moralne jest jednym z ważniejszych zadań w procesie edukacyjno-wychowawczym (s. 13). Głównym zadaniem etyki – zdaniem Autora – jest podniesienie poziomu moralności społeczeństwa oraz eliminacja negatywnych zjawisk, które burzą ład społeczny.

Dominika Sozańska w artykule *Godność człowieka pracującego w dobie prekariatu* ukazuje negatywne skutki konkurencyjnego rynku pracy, w tym zjawisko prekariatu, które skłania do refleksji nad godnością człowieka. Au-

torka wyraża niepokój, iż w *świecie elastycznego zatrudnienia, braku stabilizacji i chronicznego lęku o jutro praca nie jest już formą realizacji siebie i swoich talentów* (s. 40). Autorka analizuje godność człowieka na gruncie prawa międzynarodowego, a także dokumentów Kościoła Katolickiego. Autorka podkreśla, iż praca nie może być zniewoleniem człowieka, gdzie jednostka staje się przedmiotem, a nie podmiotem oddziaływań. Autorka wyraża nadzieję, że potrzeba obrony własnej godności pozwoli przezwyciężyć prekarność.

Małgorzata Duda w artykule *Wartość ludzkiej pracy w świecie poszukujących pracy – zarys problematyki* rozważa wartość pracy w różnych kontekstach w tym: w kontekście osób nieobecnych na rynku pracy, osób chorych, bezrobotnych, poszukujących pracy. Autorka podkreśla, iż sondaże z ostatnich dwudziestu lat wskazują, że nastąpiło prze-wartościowanie w klasyfikacji spraw ważnych w życiu Polaków. Są to: *rodzina, zdrowie, przyjaciele oraz praca zajmują pierwsze miejsca* (s. 56). *Spada „popyt” na zdobywanie bogactwa za wszelką cenę, mniej wskazań pojawiło się przy wskaźniku sukces i sława czy wykształcenie* (s. 56). Praca jest podstawą bytu, poczucia bezpieczeństwa, samorealizacji jednostki oraz fundamentem bytu rodziny jako komórki społecznej. Stąd też potrzeba wielkiej troski ze strony decydentów rozumienia potrzeby nierozzerwalności człowieczeństwa i pracy oraz potrzeby tworzenia możliwości podjęcia pracy stosownie do możliwości różnych ludzi.

W II części monografii zatytułowanej *Starość i niepełnosprawność wobec rynku pracy* Autorzy dla przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu rozpatrują

problemy w kontekście przemian społeczno-demograficznych oraz aktywności zawodowej osób o różnym stopniu niepełnosprawności. Tę część monografii stanowią cztery artykuły.

Norbert G. Piłkuła w artykule *Sytuacja społeczna osób starszych w kontekście rynku pracy* podejmuje dyskusję na temat roli osób starszych w przekazywaniu zawodowego doświadczenia osobom młodym w miejscu pracy. Podstawą działania firmy jest człowiek i jego praca. Dobrze wykształcony, kompetentny pracownik z doświadczeniem stanowi o kapitale ludzkim organizacji. Dobra atmosfera i satysfakcja z pracy mogą przyczynić się do odroczenia decyzji o przejściu na emeryturę. Autor za istotne uważa, żeby w kulturze nastawionej na młodość dostrzec starość i podkreślić jej atuty (s. 73).

Marta Luty-Michalak prezentuje artykuł *Lifelong learning a aktywizacja zawodowa osób w niemobilnym wieku produkcyjnym*. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż problem starzenia się społeczeństw jest problemem współczesnych państw rozwiniętych. Dostosowanie do wymagań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy jest podstawą dalszego rozwoju. Koniecznością jest zapewnienie kompetentnych pracowników na rynku pracy, który w niedalekiej przyszłości stanie się rynkiem pracownika. Autorka zwraca uwagę, iż na skutek zwiększającej się proporcji osób starszych w społeczeństwie zmieni się podejście do pracy i ścieżki kariery zawodowej – zmniejszy się liczba pracowników i wzrośnie średni wiek pracowników. Efektem są aktualnie podejmowane działania w zakresie zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku okołomerytalnym oraz emerytalnym i promo-

wanie idei kształcenia przez całe życie, podwyższanie kwalifikacji, przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na wiek. *Podwyższenie kompetencji osób starszych będzie prowadzić do maksymalizacji szans na znalezienie pracy, co w dalszej kolejności może przyczynić się do zwiększenia ich aktywności zawodowej. Z tego powodu niniejszą kwestię podejmuje się w wielu programach, zarówno unijnych, jak i krajowych* (s. 87).

Monika Czerw w artykule *Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością* podkreśla rolę i znaczenie pracy w życiu człowieka. Autorka analizując sytuację osób niepełnosprawnych podkreśla, iż: *w przypadku zatrudniania jednostek z różnymi dysfunkcjami duże wyzwania stawiane są zarówno po stronie ubiegających się o zatrudnienie, jak i oferujących pracę* (s. 90). Autorka analizuje podstawy prawne w zakresie niepełnosprawności, w tym trzy stopnie niepełnosprawności. W procesie rekrutacji Autorka zwraca uwagę na zarówno na bariery w przewyżnianiu własnych słabości, wynikającej z niepełnosprawnej osoby rekrutującej się do pracy, jak i pracodawców zobowiązanych prawem do dostosowania czasu, miejsca, stanowiska pracy do osoby niepełnosprawnej zgodnie ze stopniem niepełnosprawności. Z przeprowadzonych badań wynika, że polski rynek pracy nie jest przygotowany do zatrudniania osób z niepełnosprawnością. Autorka wskazuje na potrzebę zmian legislacyjnych w zakresie polityki państwa oraz postaw społecznych, w szczególności pracodawców. Ponadto Autorka podkreśla rolę i znaczenie zatrudnienia dla osób niepełnosprawnych. To właśnie praca stwarza poczucie bezpieczeństwa, niezależności, satysfakcji, samodzielności finansowej oraz odciąża

najbliższych i państwo. Autorka podkreśla rolę osoby niepełnosprawnej jako pełnoprawnego i pełnowartościowego członka społeczności. W interaktywnym modelu aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych Autorka wskazuje na *trzy obszary wewnętrznych uwarunkowań i adekwatnych do nich uwarunkowań zewnętrznych. Są to: umieć, móc, chcieć* (s. 94).

Katarzyna Białożył w artykule *Znaczenie aktywności edukacyjnej osób starszych w adaptacji do emerytury* opisała cele, założenia i funkcje edukacji osób starszych i scharakteryzowała proces przejścia na emeryturę. Autorka podkreśla, iż: *tempo zmian skutkuje wykluczeniem ze „społecznego obiegu” osób, które nie są w stanie nadążyć za postępem, dostosować się do nowych ról i zadań* (s. 104). Uzasadnione są zatem rozważania Autorki o konieczności całościowego uczenia się seniorów *Edukacja osób starszych wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie (edukacja całościowa)* (s. 103). Autorka wyraża istotną tezę zawartą w sentencji: *Każdy człowiek kreuje swoje życie, podejmuje działania, które wpływają na jego rozwój lub też wybiera stagnację. Działania edukacyjne pozwalają człowiekowi dorosłemu, a następnie staremu przygotować się do starości i przeżywać ją z godnością* (s. 105).

III część publikacji *Przygotowanie pracowników do zmieniającego się rynku pracy* jest refleksją nad pracą postrzeganą z wielu perspektyw, uwzględniających różne grupy zawodowe tj. emigrujących rodziców, pracowników socjalnych, weteranów w Polsce. Problematyka artykułów dotyczy procesu przygotowania pracowników służb społecznych do pracy w dynamicznie zmieniającej się rzeczy-

wistości społeczno-gospodarczej. Ponadto, omówiono kwestię wsparcia bezrobotnych z perspektywy okresu międzywojennego pioniera socjologii parafii księdza Franciszka Mirka (1893–1970), który może być inspiracją dla współczesnej praktyki w zakresie wsparcia osób bezrobotnych.

Emigracja rodziców jako problem pedagogiczny to artykuł Marcina Radziwołka, który opisał pozytyw i negatywy wyjazdów rodziców za granicę w celach zarobkowych. *Zjawisko społeczne, jakim jest eurosieroctwo, dotyka coraz większą liczbę polskich rodzin* (s. 129–130). Poprawa warunków materialnych rodziny często wiąże się z brakiem poczucia bezpieczeństwa u dziecka, czego skutkiem są problemy wychowawcze. Z badań wynika, że rodzice nie są świadomi, iż tracą szansę na budowanie prawidłowych relacji z własnymi dziećmi. Poprawa sytuacji materialnej nie zastąpi bezpośredniego kontaktu – wyjazdy zarobkowe mają negatywny wpływ na funkcjonowanie rodziny. *Wyjazdy zarobkowe rodzica wpływają niekorzystnie na funkcjonowanie rodziny. Przynoszą zdecydowanie więcej strat niż korzyści. Zostaje zachwiany proces socjalizacji oraz wychowania. Dochodzi do zaburzeń w obszarze szkolnym oraz emocjonalnym. Dlatego warto zastanowić się i dokładnie przemyśleć możliwość wyjazdu za granicę w celach zarobkowych* (s. 130).

Katarzyna M. Stanek w artykule *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych. Konsekwencje pracy z klientem czy organizacji pracy?* zwróciła uwagę na rolę i znaczenie pracownika socjalnego, dokonała pogłębionej refleksji teoretycznej i badań empirycznych stresu oraz wypalenia zawodowego. Autorka dokonała analizy wyników badań,

dotyczących wypalenia zawodowego uwzględniające warunki organizacyjne pracowników socjalnych w Polsce. Z przeprowadzonych badań wynika, że zawód stawia wysokie wymagania z uwagi na różnorodność ról zawodowych, obciążenia psychiczne i fizyczne oraz czynniki organizacyjne. Pracownicy socjalni są wypaleni zawodowo, co potwierdza egzystencjalny model wypalenia zawodowego A.M. Pines'a, dotyczący długotrwałego zaangażowania w sytuacje obciążające emocjonalnie, niekorzystne, stresujące warunki pracy, w których udaremnione są indywidualne cele zawodowe i osiąganie sukcesów życiowych. *W przypadku badanych osób fizyczne warunki pracy (hałas, nieodpowiednia temperatura, oświetlenie, nadmierne zatłoczenie) wpływają na poziom wypalenia zawodowego wśród pracowników socjalnych.*(s.148) Wyniki badań mogą stanowić inspirację do działań praktycznych w obszarze nauk społecznych.

Autorki Gertruda Wieczorek i Katarzyna Bartoszek w artykule *Wsparcie i możliwości pomocy weteranom w Polsce* opisały bardzo ważny problem rzadko pojawiający się w literaturze przedmiotu tj.: o żołnierzach powracających z misji, którzy ze względu na problemy zdrowotne zmuszeni są do podjęcia pracy w innym zawodzie, co wiąże się z przekwalifikowywaniem się. *„Polscy żołnierze służyli drugiemu człowiekowi m.in. w Albanii, Afganistanie, Nepalu, Pakistanie oraz Iraku. Wielu z tych, którym było dane wrócić do ojczyzny, do dziś nosi na sobie nie tylko rany fizyczne* (s. 153). Autorki zwracają uwagę na fakt, iż zgodnie z wymogami Światowej Federacji Weteranów (WVF) państwo powinno zapewnić weteranom poczucie stabilności, bezpieczeństwa i niezwłocznej

pomocy. Od 2003 roku rozpoczęto działania na rzecz unormowania w polskim prawie statusu misjonarzy. Na wybranych przykładach Autorki omawiają system pomocy dla weteranów. Według danych statystycznych Wojskowego Biura Badań Społecznych co trzeci żołnierz po powrocie z misji ma problemy natury emocjonalnej. Specjalistyczną pomoc od 2005 r. uzyskują weterani w Klinice Psychiatrii i Stresu Bojowego w Warszawie funkcjonującej przy Wojskowym Instytucie Medycznym. Centrum Pomocy Rodzinie jest kolejnym przykładem komórki organizacyjnej funkcjonującej przy garnizonach wojskowych. Centrum koordynuje działania wspierające na rzecz rodzin żołnierzy, uczestniczących w misjach poza granicami kraju. W Podsumowaniu Autorki stwierdzają, że *„przystanków” dla tych, którzy wrócili, jest zdecydowanie za mało, zwłaszcza iż działalność instytucji rządowych zajmująca się wyłącznie pomocą dla weteranów jest niewystarczająca* (s. 167).

W artykule *Kwestia bezrobocia i pomocy bezrobotnym w Polsce okresu międzywojennego w pismach pioniera socjologii parafii księdza Franciszka Mirka (1893–1970)* Janusz Kościelniak na przykładzie bezrobocia okresu międzywojennego ukazuje działania pioniera socjologii parafii krakowskich św. Mikołaja, św. Józefa w Krakowie i posługę jako proboszcz z Nowej Góry – ks. Franciszka Mirka, które mogą być przykładem do wykorzystania współcześnie. Na podstawie działań założonego przez ks. Franciszka Mirka w 1939 r. Związku Zawodowego Małorolnych Robotników Kamieniarskich w Nowej Górze, Autor ukazuje metody przeciwdziałania bezrobociu, do których należą m.in. motywowanie bezrobotnych do przekwalifiko-

wania się, do podejmowania zatrudnienia oraz postępowanie w przeciwdziałaniu bezrobociu. *Książdz Mirek, mówiąc o pomocy bezrobotnym, rozpatrywał te kwestie w dwóch aspektach, a mianowicie wspominał o środkach zaradczych i leczniczych w przypadku istnienia bezrobocia* (s. 177). Janusz Kościelniak dla potrzeb artykułu posłużył się metodą krytycznej analizy tekstu.

Struktura książki jest klarowna i czytelna. Publikacja składa się ze wstępu oraz trzech części, w których umieszczono jedenaście rozdziałów. W I części znajdują się trzy artykuły, natomiast w części drugiej i trzeciej umieszczono po cztery teksty.

Tytuł artykułów, abstrakty i słowa kluczowe umieszczono w języku polskim i angielskim. Każdy artykuł ma zatytułowane rozdziały oraz podsumowanie, w którym Autorzy dokonują syntetycznego résumé, podjętej w tekście problematyki. Rozważania zawarte w poszczególnych rozdziałach zostały oparte na literaturze przedmiotu, wynikach przeprowadzonych badań oraz analizie uwa-

runkowań prawnych i – w niewielkim zakresie – danych statystycznych.

Publikacja jest nowym interdyscyplinarnym, wieloaspektowym spojrzeniem na współczesne problemy rynku pracy w kontekście etycznego i społecznego wymiaru pracy. Monografia jest inspiracją do kolejnych badań i poszerzenia wiadomości w kwestiach etycznych, moralnych, humanistycznych wymiaru pracy, jak również jakości życia. Publikacja przeznaczona jest dla środowiska pedagogów, pracowników socjalnych, psychologów, ukazując nowe obszary do refleksji naukowej. Problematyka podjęta w artykułach recenzowanej monografii stanowi także kanwę do dyskusji ze studentami wymienionych kierunków kształcenia. Monografia wpisuje się w dorobek pedagogiki pracy w aspekcie etycznym i humanistycznym, jest wartościową i potrzebną publikacją na rynku wydawniczym.

*Izabella Kust
Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie*

Contents

□ Commentary

Henryk Bednarczyk: A hundredth volume of Polish Journal of Continuing Education	7
--	---

□ Adult learning

Rafał Piwowarski: Demographic processes – a determinant of education in the future	9
Ewa Przybylska: Informal learning in economic perspective	20
Anna Perkowska-Klejman: Transformative adult learning based on Jack Mezirow' theory	29
Katarzyna Pardej: The relation between sensual perception and imagination models	44
Agnieszka Kozerska: About the negative aspects of learning in late adulthood	57
Magdalena Florek-Łuszczki, Jarosław Chmielewski, Stanisław Lachowski, Monika Szpringer, Dorota Żółkowska, Jarogniew J. Łuszczki: Education of patients with diabetes – an element creating their health core competences	66

□ Special educational needs and employment of the disabled

Jolanta Borek, Mikołaj Olszewski: Educational aspects of employing people with disabilities	74
Monika Mazur-Mitrowska: Ways of job seeking by the disabled	88
Marta Bolińska: Special educational needs in academic education	99
Anna Zamkowska, Alvyra Galkienė: Preparing teachers for inclusive education in Poland and Lithuania	108
Jolanta Lipińska-Lokś: A teacher of a student with a disability – the development of professional competences	118

□ Innovations in vocational education and education for the labour market

Barbara Borowska: Preferences of the youth and their determining factors. A research report	131
Wiesław Tomczyk, Sławomir Kurpaska: The criteria and assessment of internships and apprenticeships choices	141

Marta Szeliga, Agnieszka Skrzypek, Ilona Kuźmicz, Jadwiga Mirecka, Michał Nowakowski: Quantitative and qualitative analysis of the result of the OSCE type practical exam for candidates for volunteers working with patients in a hospice.....	148
Barbara Bielaszka-Podgórna: Training of archivists in Lesser Poland region	159
Katarzyna Kowalik: Changes of the education and work of pharmacists in the light of patients' rights	171
□ 25 years (100 issues) of the Polish Journal of Continuing Education	
Henryk Bednarczyk: Scientific journals in scientific development and improvement of educational practice	184
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: The analysis of the magazine “Continuing Adult Education” (1993–2017)	192
□ Jubilees	
Franciszek Szlosek, Ryszard Gerlach: Professor Zygmunt Wiatrowski – an outstanding personality of an academic, master and friend	200
Zygmunt Wiatrowski: Laudation on the occasion of the 70th anniversary of Professor Stefan M. Kwiatkowski.....	209
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska: In the transformation of vocational education – Krzysztof F. Symela	216
□ Conferences, reviews, information	226
□ Содержание	236

Содержание

□ **Комментарии**

- Хенрик Беднарчик:** Сотый (100) номер научного журнала «Непрерывное образование взрослых» – время на размышления 7

□ **Образование взрослых**

- Рафал Пивоварски:** Демографические процессы как определитель образования в будущем 9
- Эва Пшыбыльска:** Неформальное обучение в экономической перспективе 20
- Анна Пэрковска-Клэйман:** Трансформативное обучение взрослых в свете теории Джека Мезирова 29
- Катажина Пардэй:** Соотношение между чувственным восприятием и моделями воображения 44
- Агнешка Козэрска:** О негативных аспектах обучения в пожилом возрасте 57
- Магдалена Флорэк-Луцки, Ярослав Хмелевски, Станислав Лаховски, Моника Шпрингэр, Дорота Жулковска, Ярослав Й. Луцки:** Образование пациентов с диабетом – элементом определяющим их компетенции сохранения здоровья 66

□ **Специальные образовательные потребности и трудоустройство инвалидов**

- Иоланта Борэк, Миколай Олшевски:** Образовательные детерминанты занятости инвалидов 74
- Моника Мазур-Митровска:** Пути поиска работы людей с ограниченными возможностями 88
- Марта Болинська:** Специальные образовательные потребности в академическом образовании 99
- Анна Замковска, Альвыра Галкенё:** Подготовка учителей к инклюзивному образованию в Польше и на Литве 108
- Иоланта Липиньска-Локь:** Учитель ученика с ограниченными возможностями – развитие профессиональных компетенций 118

□ Инновации в профессиональном образовании и обучение для рынка труда	
Барбара Боровска: Предпочтения молодежи и факторы, определяющие их	131
Веслав Томчык, Славомир Курпаска: Критерии и оценка выбора практик и стажировок	141
Марта Шелига, Агнешка Скжыпэк, Илона Кузьмич, Ядвига Мирэцка, Михал Новаковски: Анализ результатов практического экзамена OSCE для кандидатов на волонтеров, работающих в хосписе.....	148
Барбара Белашка-Подгурна: Обучение архивистов в Малопольском воеводстве	159
Катажина Ковалик: Изменения в образовании и работе фармацевтов в свете прав пациентов	171
□ 25 лет (100 томов) журнала «Непрерывное образование взрослых»	
Хенрик Беднарчик: Научные журналы источником научного развития и совершенствования образовательной практики	184
Олимпиа Гоголин, Эугэнюш Шумик: Анализ журнала «Непрерывное образование взрослых».....	192
□ Юбилей	
Францишэк Шлосэк: Зигмунт Вятровски.....	200
Зигмунт Вятровски: К 70-летию профессора Стефана М. Квятковского	209
Хенрик Беднарчик, Дорота Копровска: Трансформация профессионального образования – Кжыштофа Ф. Сымэли.....	216
□ Конференции, информации, рецензии	226
□ Contents	234

